

Федеральное агентство по образованию  
Государственное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
«Челябинский государственный университет»

*КЛАССИЧЕСКОЕ УНИВЕРСИТЕТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ*

Н. Л. Худякова

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА  
ВОСПИТАНИЯ**

*Учебное пособие*

Челябинск  
Издательство Челябинского государственного университета  
2009

ББК Ч 421я7

X 982

*Серия основана в 2008 году*

Печатается по решению редакционно-издательского совета  
Челябинского государственного университета

Рецензенты:

*А. В. Трубайчук*, доктор педагогических наук, профессор,  
заведующая кафедрой педагогики и психологии детства  
Челябинского государственного педагогического университета;  
кафедра теории и методики дошкольного образования  
Челябинского государственного педагогического университета

Научный редактор

*С. А. Ретин*, доктор педагогических наук, профессор,  
директор института психологии и педагогики  
Челябинского государственного университета

Худякова, Н. Л.

Ч 982 **Теория и методика воспитания** : учеб. пособие / Н. Л. Худякова. Челябинск : Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2009. 277 с. (Классическое университетское образование).

ISBN 978-5-7271-0983-0

Пособие содержит лекции по теории и практике воспитания, ориентированного на развитие ценностного мира человека; вопросы для самопроверки и задания для самостоятельной работы позволят освоить теоретические и методические основы современного воспитания в сравнении с исторически существовавшими формами. Материал пособия способствует освоению студентами средств и способов таких видов деятельности, как методологический анализ; проектирование и организация воспитательного процесса с определенной направленностью.

Предназначено для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению «педагогика»; слушателей курсов повышения квалификации и переподготовки работников образования; педагогов, работающих в образовательных учреждениях.

ББК Ч421.3я73-1

ISBN 978-5-7271-0983-0

© ГОУ ВПО «Челябинский государственный университет», 2009

# ОГЛАВЛЕНИЕ

## **Введение. Теория и методика воспитания как раздел педагогической науки**

Тема 1. Общая характеристика теории и методики воспитания как раздела педагогической науки . . . . .	5
Тема 2. Характеристика основных компонентов теории воспитания . . . . .	10
Тема 3. Основные принципы воспитания . . . . .	14
Тема 4. Характеристика основных функций теории и методики воспитания . . . . .	20
<i>Вопросы для самоконтроля</i> . . . . .	23
<i>Задание для самостоятельной работы</i> . . . . .	24
<i>Библиографический список к введению</i> . . . . .	24

## **Раздел 1. Сущность воспитания и его место в целостной структуре образовательного процесса**

Тема 1.1. Воспитание как общественное явление и педагогический процесс . . . . .	26
Тема 1.2. Общая характеристика воспитательного процесса . . . . .	33
Тема 1.3. Воспитательный процесс как педагогическая система . . . . .	36
Тема 1.4. Основные элементы воспитательной системы . . . . .	39
Тема 1.5. Моделирование и проектирование как способы построения системного образа воспитательного процесса . . . . .	42
Тема 1.6. Воспитание как педагогическое взаимодействие . . . . .	44
Тема 1.7. Связь между воспитанием и обучением в целостном педагогическом процессе: история проблемы . . . . .	55
Тема 1.8. Концептуально-теоретические основы образования, ориентированного на развитие человека . . . . .	58
Тема 1.9. Место воспитания в структуре образовательного процесса . . . . .	65
Тема 1.10. Воспитание как процесс формирования личности . . . . .	73
Тема 1.11. Воспитание как процесс развития личности . . . . .	78
Тема 1.12. Движущие силы и логика воспитательного процесса . . . . .	82
<i>Вопросы для самоконтроля</i> . . . . .	86
<i>Задание для самостоятельной работы</i> . . . . .	87
<i>Библиографический список к разделу</i> . . . . .	88

## **Раздел 2. Цели воспитания и их проектирование**

Тема 2.1. Ценности как цели воспитания в педагогической теории и практике . . . . .	91
Тема 2.2. Концептуально-теоретические основы проектирования системы целей и содержания воспитания, ориентированного на развитие личности и ценностного мира человека . . . . .	100
Тема 2.3. Проектирование системы целей и задач воспитания: общая структура целей воспитания . . . . .	112
Тема 2.4. Методика проектирования системы собственно педагогических общих целей воспитания . . . . .	118
2.4.1. Формулировка содержания целей воспитания, ориентированного на развитие ценностного мира человека . . . . .	119

2.4.2. Проектирование вертикальной структуры иерархической системы целей воспитания . . . . .	121
2.4.3. Проектирование горизонтальной структуры иерархической системы целей воспитания, отражающей полноту его основных направлений. . . . .	128
Тема 2.5. Проектирование системы общих целей нравственного воспитания	133
Тема 2.6. Методика проектирования целей и задач воспитания на учебном занятии и воспитательном мероприятии . . . . .	136
<i>Вопросы для самоконтроля . . . . .</i>	139
<i>Задание для самостоятельной работы . . . . .</i>	140
<i>Библиографический список к разделу . . . . .</i>	141
 <b>Раздел 3. Содержание воспитания и организационные формы его освоения</b>	
Тема 3.1. Содержание воспитания как педагогическая проблема . . . . .	145
Тема 3.2. Структура содержания воспитания, ориентированного на развитие ценностного мира человека . . . . .	151
Тема 3.3. Формы, методы и приёмы воспитания как организационные формы освоения содержания воспитания и способы организации педагогического взаимодействия. . . . .	157
Тема 3.4. Способы классификации методов воспитания. . . . .	162
Тема 3.5. Основные группы методов воспитания, ориентированного на развитие ценностного мира человека . . . . .	167
Тема 3.6. Методы ценностной рефлексии как средство воспитания . . . . .	172
Тема 3.7. Формы организации воспитания в учреждениях общего образования . . . . .	184
<i>Вопросы для самоконтроля . . . . .</i>	190
<i>Задания для самостоятельной работы. . . . .</i>	190
<i>Библиографический список к разделу . . . . .</i>	191
 <b>Раздел 4. Основы проектирования систем воспитания, ориентированного на развитие ценностного мира человека</b>	
Тема 4.1. Общая характеристика направлений воспитания . . . . .	194
Тема 4.2. Основы проектирования системы воспитания ценностных основ здорового образа жизни . . . . .	198
Тема 4.3. Основы проектирования системы нравственного воспитания . . . . .	210
Тема 4.4. Основы проектирования системы гражданско-правового воспитания	216
Тема 4.5. Основы проектирования системы трудового воспитания . . . . .	228
Тема 4.6. Основы проектирования системы интеллектуального воспитания	243
<i>Вопросы для самоконтроля . . . . .</i>	256
<i>Задание для самостоятельной работы . . . . .</i>	256
<i>Библиографический список к разделу . . . . .</i>	257
<b>Контрольные тесты . . . . .</b>	<b>258</b>

# ВВЕДЕНИЕ. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ВОСПИТАНИЯ КАК РАЗДЕЛ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

## Тема 1. Общая характеристика теории и методики воспитания как раздела педагогической науки

Содержание учебного курса «Теория и методика воспитания» отражает круг знаний, выработанных в рамках теории и методики воспитания, рассматриваемой как раздел педагогической науки.

---

**Наука** — особый вид познавательной деятельности, направленной на выработку *объективизированных, системно организованных и обоснованных знаний* о мире. Наука ставит своей целью выявить закономерности существования объектов и явлений действительности и сформулировать законы, в соответствии с которыми эти объекты и явления могут быть преобразованы в человеческой деятельности.

---

**Теория и методика воспитания** как специальный раздел педагогической науки представлен *системой научных педагогических знаний*, выработанной в процессе и результате научно-исследовательской педагогической деятельности, предметом которой выступает область действительности, обозначаемая понятиями «воспитание» или «воспитательный процесс».

---

О научном знании Георгий Петрович Щедровицкий пишет следующее: «Научные знания должны выделить и зафиксировать некоторые естественные процессы, происходящие в объектах и подчиненные их внутренним законам в условиях, когда эти объекты включены в деятельность и оцениваются с точки зрения ее целей и механизмов» [11. С. 57–58].

Волodar Викторoвич Краевский рассматривает *научное педагогическое знание* как такое, «которое целостно отражает педагогический процесс, взятый в его естественном состоянии вне субъективных намерений вовлеченных в него лиц» [3]. Он считает, что «объективно значимые нормативы педагогической деятельности могут возникнуть лишь из такого знания» [3].

При выработке системы научных педагогических знаний педагоги-исследователи стремятся к тому, чтобы эти знания позволили дать

наиболее полную характеристику той сферы действительности, которая является предметом «теории и методики воспитания».

В. В. Краевский выделяет *педагогическую действительность*:

---

**«Педагогическая действительность** — это та часть реальности, которая включена в образовательную деятельность, составляет эмпирическую область для изучающей ее науки, ее исходное основание и в то же время выступает как структурный элемент связи педагогической науки с практикой» [1. С. 6].

---

Педагогическая действительность, выступающая предметом общей педагогики, обозначается либо как образовательный процесс (или образование), либо как целостный педагогический процесс.

Образовательный процесс (или целостный педагогический процесс) представлен взаимосвязанными и взаимообусловленными процессами воспитания и обучения, которые являются предметами основных разделов педагогики:

1) теория и методика воспитания — «воспитание» (или «воспитательный процесс»);

2) дидактика (теория обучения) — «обучение» (или «процесс обучения»).

Таким образом, содержание теории и методики воспитания складывается как система научных знаний о предмете и как характеристика воспитательного процесса.

Полную характеристику воспитания можно дать путем описания этого понятия, концентрирующего его сущностные качества, выявленные в процессе и результате научно-исследовательской педагогической деятельности.

---

**Качество** — это характеристика состояния объекта или явления, отражающая его определенную *структуру* (форму существования), представленную *элементами* (единицами) этого объекта или явления и *взаимосвязями между ними*. Устойчиво существующие (т. е. не исчезающие) качества объекта, по которым он отличается от объектов другого рода или вида, принято называть *сущностными* или *родовыми качествами*.

---

Описание сущностных качеств воспитания выступает основанием формирования системы научных знаний теории и методики воспита-

ния, посредством которых описываются оптимальные (необходимые и достаточные) условия проявления этих качеств, а также способы, формы их воспроизводства в различных условиях.

Развитие теории педагогики, которое заключается в получении новых знаний о её предмете, сопровождается возникновением новых трактовок содержания понятия «воспитание». Различия подходов, как правило, отражают вновь открытые исследователями существенные качества сферы действительности, обозначаемой этим словом. Если во вновь сформулированной трактовке содержания понятия отсутствуют какие-либо характеристики воспитания, описанные в ранее сформулированных трактовках этого понятия, это означает, что их перестали относить к существенным качествам воспитания. Таким образом, можно сделать вывод о том, что трактовки содержания понятия «воспитание» не могут выступать единственным основанием отбора системы научных знаний, составляющих содержание «Теории и методики воспитания». Такая система знаний может вырабатываться на основе всестороннего изучения воспитания как сферы действительности вообще и педагогической действительности в частности.

---

**«Действительность** — то, что реально существует и развивается, содержит свою собственную сущность и закономерность в самом себе, а также содержит в себе результаты своего собственного действия и развития. Такой действительностью является объективная реальность во всей ее конкретности. В этом смысле действительность отличается не только от всего кажущегося, вымышленного и фантастического, но и от всего логического (мысленного), хотя бы это последнее и было совершенно правильно, а также и от всего только возможного, вероятного, но пока еще не существующего» [8. С. 107].

---

Теория и методика воспитания является предметом той деятельности, в процессе и результате которой вырабатывается система научных знаний, составляющая содержание этого раздела педагогики.

Система научных знаний о воспитании представляет собой знания об искусственных, т. е. построенных в результате деятельности людей, педагогических системах. Это и знания об уже существовавших способах воспитания, и знания о том, как организовать

новые, более совершенные способы воспитания. Поэтому воспитание как предмет теории и методики воспитания, а значит, и научно-исследовательской педагогической деятельности выступает и как *объект изучения*, и как *объект проектирования*. В соответствии с этим, как пишет Краевский, «вся совокупность педагогических знаний может быть разделена в общем плане на знания о закономерностях педагогического процесса уже осуществленного в действительности, и знания о том, как следует строить, проектировать и осуществлять этот процесс» [4. С. 13]. Эти два вида продуктов научно-исследовательской педагогической деятельности характеризуют её в единстве двух функций — «научно-теоретической и конструктивно-технической». [2. С. 29]. На различных этапах научно-исследовательской деятельности обнаруживается различное соподчинение этих функций, что служит основанием выделения двух основных типов научно-исследовательской педагогической деятельности.

В научно-исследовательской теоретической педагогической деятельности воспитание является объектом изучения. Научные знания, полученные в ее результате, составляют содержание теории воспитания. В научно-исследовательской проектировочной педагогической деятельности воспитание является объектом проектирования, а полученные в ее результате научные знания составляют содержание методики воспитания.

---

**Теория воспитания** — это форма организации научного знания, которая вырабатывается в процессе и результате научно-исследовательской теоретической педагогической деятельности и дает целостное представление о закономерностях и законах, проявляющихся в воспитательном процессе, а также о принципах и правилах его проектирования. В теории воспитания воспитание выступает объектом изучения.

---

**Методика воспитания** — это форма организации педагогического знания о способах организации воспитательного процесса, которая вырабатывается в процессе и результате научно-исследовательской проектировочной педагогической деятельности. В методике воспитания воспитание выступает объектом проектирования.

---

Научные знания — это всегда система знаний, но форма организации системы научных знаний, которая складывается как определенная *теория*, может быть различна.

---

**Теория** — (греч. *teoría* — рассмотрение, исследование); 1) в широком смысле: развернутое учение, комплекс взглядов, представлений, идей, связанных с попытками объяснения или интерпретации определенной предметной области (проблемного поля); 2) в более строгом и специальном смысле: форма организации научного знания, дающая целостное представление о закономерностях некоторой области действительности [5. С. 709].

---

Различная организация системы научных знаний, составляющих теорию воспитания, возникает на основе различного понимания сферы педагогической действительности, обозначаемой понятием «воспитание». Каждое особенное понимание того, что такое воспитание, приводит к возникновению особенной теории воспитания. В педагогике существуют несколько основных подходов к пониманию воспитания, на основе которых сложились *базовые теории*. В связи с этим теория и методика воспитания складывается из нескольких базовых теорий.

Базовые теории воспитания друг от друга отличаются:

- трактовкой содержания понятия «воспитание», посредством которой дается основная характеристика предмета теории воспитания;
- комплексом принципов проектирования и организации воспитательного процесса;
- способами определения целей и содержания воспитания;
- ведущими методами воспитания и технологиями воспитания.

В качестве базовых теорий воспитания в отечественной педагогике выделяются теории А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, Ш. А. Амонашвили, В. А. Караковского, Л. И. Новиковой, Н. Е. Щурковой, О. С. Газмана, Е. В. Бондаревской и др.

Возникновение различных базовых теорий воспитания объясняется опорой на различные способы организации научно-исследовательской деятельности, которые определяются *методологией*.

---

**Методология** – система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе.

---

Методология педагогики складывается как система знаний о методах научно-исследовательской педагогической деятельности, которая разрабатывается на основе определенного понимания устройства действительности.

## **Тема 2. Характеристика основных компонентов теории воспитания**

Содержание теории и методики воспитания составляют группы знаний, которые рассматриваются как основные компоненты этого раздела педагогической науки.

К основным компонентам теории воспитания относят:

- знания о закономерностях и законах, действующих в воспитательном процессе;
- знания о принципах проектирования и организации воспитательного процесса;
- знания о правилах проектирования и организации воспитательного процесса.

*Методика воспитания* является собой знания о взаимосвязанных и взаимообусловленных способах (правилах) организации воспитательного процесса, представленных в форме технологий воспитания, проектов этого процесса.

Изучение компонентов теории воспитания позволяет понять характер взаимосвязи между ними. Основу теории воспитания составляют знания о проявляющихся в воспитательном процессе закономерностях, действие которых обеспечивает его результативность и эффективность.

**Закономерности** отражают объективные, существенные, необходимые, общие, устойчивые и повторяющиеся при определенных условиях взаимосвязи. Полное описание условий проявления закономерности предстает как *закон*.

Как *научные законы* закономерности определяются только в том случае, когда: 1) четко зафиксированы объекты, между которыми устанавливается связь; 2) исследованы вид, форма и характер этой

связи; 3) установлены пределы действия (проявления) связи. Закон отражает внутреннюю постоянную и необходимую связь между явлениями, процессами или системами.

Научные закономерности и законы классифицируются по критерию общности в зависимости от того, на какой круг явлений распространяется их действие. Выделяют 4 группы закономерностей и законов: всеобщие, общие, особенные и единичные (или частные).

*Всеобщие* закономерности и законы действительности отражают взаимосвязи, характерные для всего существующего. К таким закономерностям и законам относятся, например, закономерности и законы диалектического развития. Эти закономерности и законы действуют везде, в том числе и в воспитательном процессе, но в различных теориях воспитания их действие обнаруживается и учитывается по-разному. Закономерности развития при проектировании и организации воспитательного процесса могут учитываться и только при определении методов воспитания, как, например, возрастные особенности развития воспитанников, и при определении общих целей и общей структуры содержания воспитания, а также методики организации воспитательного процесса.

К *общим* закономерностям и законам относятся такие, которые фиксируют взаимосвязи между объектами, явлениями, процессами, относящимися к какой-либо отдельной области действительности. Например, в воспитательном процессе действуют закономерности и законы, проявляющиеся в жизни всех людей, чем бы они ни занимались, какого бы возраста ни были. К ним можно отнести закономерности и законы социокультурного развития человека, его физического и психического развития.

К *особенным* закономерностям и законам относятся такие, которые проявляются в более узкой области действительности по отношению к той, в которой закономерности и законы выделяются как общие. Закономерности и законы, проявляющиеся только в воспитательном процессе, могут быть отнесены к этой группе закономерностей, так как процесс воспитания может быть рассмотрен как составляющая жизни человека, процесса его развития как целостности.

К *единичным* закономерностям относятся связи, возникающие в отношениях отдельных объектов. В воспитательном процессе к таким

закономерностям можно отнести, например, те, которые проявляются только в педагогическом взаимодействии конкретного педагога и конкретного воспитанника.

Отнесение закономерностей и законов к общим, особенным и единичным относительно. Так, в качестве общих могут быть рассмотрены закономерности и законы, проявляющиеся в любой области действительности, рассматриваемой как сложная система, в качестве особенных — закономерности и законы, проявляющиеся в любых ее подсистемах, а в качестве единичных — те, которые проявляются в элементах этих подсистем.

Закономерности более низкого уровня общности всегда являются формой проявления закономерностей более высокого уровня общности. Так, закономерности единичного уровня — это форма проявления закономерностей всеобщего, общего и особенного уровней; закономерности особенного уровня — форма проявления закономерностей всеобщего и общего уровней.

Законы описывают закономерности всеобщего, общего и особенного уровней. Это отражается в названии закона. Выделяют всеобщие законы (законы диалектического развития, синергетические законы, закон относительности). Название общих и особенных законов отражает либо ту область действительности, в которой они действуют, либо науку, изучающую эту область действительности. Например, законы природы, общественные законы, законы педагогики, законы воспитания.

Единичные закономерности не описываются как законы. Любой закон в конкретных условиях проявляется в форме закономерностей меньшего уровня общности.

Построение воспитательного процесса как целостности (т. е. воспитательных систем) разными педагогами осуществляется с учетом различных закономерностей и законов, проявляющихся в воспитательном взаимодействии. Это связано с тем, что, во-первых, педагогами могут быть использованы только знания о закономерностях и законах, проявления которых уже установлены и о которых они уже знают. Во-вторых, авторами воспитательных систем учитываются только те закономерности и законы, действие которых они считают необходимыми для получения желаемого продукта воспитательного взаимодействия.

**Закономерности воспитания** можно отнести к закономерностям особенного уровня общности, проявляющимся только в воспитательном процессе. Закономерности такого уровня являются формой проявления всеобщих и общих для людей закономерностей в условиях специально организуемого целенаправленного воспитательного процесса. Это значит, что закономерности воспитания отражают устойчивые и необходимые связи всеобщих и общих закономерностей с действиями тех, кто проектирует и организует воспитательный процесс, и степенью результативности и эффективности этого процесса. Это положение отражается в общей формулировке закономерностей воспитания. Например, возможна такая формулировка: «результативность (или эффективность) воспитательного процесса повышается (или понижается), если цели и содержание воспитания, а также способы организации воспитательного процесса определяются педагогом с учетом следующих закономерностей развития человека: 1) развитие объекта, как закономерное, направленное, качественное изменение, происходит тогда, когда этот объект находится во взаимодействии (в отношении) с другими объектами; 2)...».

В зависимости от того, действие каких закономерностей и законов учитывается при проектировании и организации воспитательных систем и какая между ними устанавливается взаимозависимость, получаются *воспитательные системы различных типов* или *базовые системы воспитания*. Например, различают авторитарные (ориентированные на формирование личности) и гуманистические (ориентированные на развитие личности) воспитательные системы. При построении авторитарных воспитательных систем в качестве общих рассматривают или закономерности развития общества, или идеал личности, выработанный каким-то сообществом на основе знаний об отдельных закономерностях развития человека. При построении гуманистических воспитательных систем стремятся комплексно учитывать все закономерности развития человека, характеризующие его как целостность, как человека в его сущности.

Посредством *принципов воспитания* фиксируются те закономерности и законы, которые учитываются педагогами при проектировании и организации воспитательного процесса. Однако с учетом вышесказанного точнее будет говорить не о принципах воспитания,

*а о принципах проектирования и организации (или построения) воспитательного процесса.*

**Принципы построения воспитательного процесса** — это основные положения, определяющие порядок проектирования системы целей и задач воспитания, содержания воспитания, комплекса средств и способов освоения этого содержания, а также порядок организации воспитательного процесса в соответствии с закономерностями и законами, действующими в целенаправленном воспитательном взаимодействии. То есть принципы построения воспитательного процесса в теории педагогики фиксируют определенные группы закономерностей и законов, которые проявляются в процессе воспитания людей и определяют качества элементов этого процесса и взаимосвязей между ними.

Принципы построения воспитательного процесса фиксируют взаимосвязанные закономерности и законы различного уровня общности. Это означает, что порядок построения воспитательной системы наиболее точно может быть установлен только через иерархию принципов. Они характеризуют тип и определяют качества элементов системы воспитания и взаимосвязей между ними. Любая базовая, авторская воспитательная система выстраивается в соответствии с индивидуальной системой принципов построения воспитательного процесса.

**Правила построения воспитательного процесса** занимают низшую ступеньку в иерархии компонентов теории воспитания. Они представляют собой нормативные, типичные способы реализации системы принципов проектирования и организации воспитательного процесса, зафиксированные на уровне представлений. На основе комплексной реализации правил проектирования и правил организации воспитательного процесса строится его проект — основной продукт теории и методики воспитания.

### **Тема 3. Основные принципы воспитания**

В современной педагогике (с 1990-х гг.) в качестве основных принципов воспитания называют:

1. Принцип развития.
2. Принцип гуманизации.
3. Принцип природосообразности.

4. Принцип культуросообразности.

5. Принцип персонификации.

6. Принцип дифференциации.

В большинстве современных педагогических исследований, как и в нормативных документах системы образования Российской Федерации, выступают личностные ценности: фактически формируется система воспитания ориентирован на *развитие личностных ценностей*.

**I. Принцип развития** фиксирует применение при проектировании и организации воспитательного процесса знаний о следующей закономерности: результативность и эффективность воспитательного процесса повышаются, если при его проектировании и организации учтены такие всеобщие закономерности развития мира, как закономерности диалектического развития.

Принцип развития, определяющий порядок построения воспитательного процесса, фиксирует обусловленную всеобщими закономерностями развития необходимость:

1) подчинения деятельности педагога целям развития предмета педагогической деятельности — человека как целостности;

2) ориентированности деятельности педагога на создание общих и непосредственных предпосылок (необходимых условий) последовательного возникновения системных качеств, характеризующих основные, общие для всех людей этапы развития человека;

3) определения основных групп предпосылок (общих предпосылок) развития человека;

4) определения общей для всех людей направленности развития человека как целостности;

5) определения общих для всех людей этапов их развития и их качеств, возникающих на каждом этапе этого процесса;

6) определения непосредственных предпосылок возникновения новых качеств людей, соотносимых с основными общими этапами их развития.

Реализация принципа развития заключается в общих правилах проектирования и организации воспитательного процесса:

– цели воспитания определяются на основе выявления качеств предмета воспитательного воздействия, возникающих на общих для всех людей этапах их развития;

– воспитание вбирает в себя тот опыт, когда при воздействии на воспитанников создаются общие и непосредственные предпосылки возникновения у него качеств, соотносимых с целями воспитания;

– способы организации воспитательного процесса определяются необходимостью такого освоения воспитанниками воспитательных воздействий, в результате которых происходило накопление и сцепление непосредственных предпосылок возникновения у них качеств, соотносимых с целями воспитания.

**II. Принцип гуманизации** фиксирует применение при проектировании и организации воспитательного процесса знаний о следующей закономерности: результативность и эффективность воспитательного процесса повышаются, если учтены следующие закономерности большей степени общности:

– характер организуемого педагогом воспитательного взаимодействия определяется качествами воспитанника, присущими ему как человеку, т. е. общими для всех людей;

– отношения педагога с воспитанником выстраиваются на основе эмпатического понимания и принятия, уважения личности ребенка в сочетании с требовательностью и т. п.

Применение этого принципа заключается в следующих общих правилах проектирования и организации воспитательного процесса:

– определение целей, содержания воспитания, а также способов его организации происходит с учетом общих, возрастных и индивидуальных закономерностей природной и социокультурной сторон развития человека (конкретного обучающегося) в их взаимосвязи;

– при проектировании и организации педагогом воспитательного взаимодействия должны быть исключены любые формы проявления агрессии, а задачи воспитания, его содержание, формы, методы и приемы его организации должны определяться с учетом понимания внутреннего мира воспитанника, условий его жизни, содержания его личностного опыта и уровня его личностной культуры, обеспечивать возможность успеха и т. д.

**III. Принцип природосообразности** фиксирует применение при проектировании и организации воспитательного процесса знаний о следующей закономерности: результативность и эффективность воспитательного процесса повышаются, если учтены следующие закономерности большей степени общности:

1) характер организуемого педагогом воспитательного взаимодействия определяется научным пониманием естественных и социальных процессов [3. С. 28] и особенностями развития природной стороны обучающегося;

2) воспитание согласовывается с общими законами развития природы и человека [6. Ч. 2. С. 28];

3) воспитание направлено на развитие у обучающихся планетарного мышления и природоохранного поведения [Там же].

Этот принцип реализуется в следующих общих правилах проектирования и организации воспитательного процесса:

– определение целей, содержания воспитания, а также способов его организации происходит с опорой на научное понимание естественных и социальных процессов и с учетом общих, возрастных, половых и индивидуальных закономерностей физического и психического развития человека (конкретного обучающегося);

– проектирование целей, содержания воспитания, а также способов его организации должно обеспечить развитие планетарного мышления, воспитание природоохранного поведения, формирование ответственности за эволюцию ноосферы и самого себя, возникновение стремления к здоровому образу жизни и умения выжить в экстремальных условиях.

**IV. Принцип культуросообразности** фиксирует применение при проектировании и организации воспитательного процесса знаний о следующей закономерности: результативность и эффективность воспитательного процесса повышаются, если учтены следующие закономерности большей степени общности:

1) характер организуемого педагогом воспитательного взаимодействия определяется:

– особенностями социально-культурной стороны развития воспитанника,

– особенностями этнических и региональных культур,

– исторически сложившимися в конкретных социумах традициями и стилями социализации [6. Ч. 2. С. 28–29];

2) воспитание основывается на общечеловеческих ценностях и направлено на приобщение человека к различным пластам культуры (бытовой, физической, сексуальной, материальной, духовной, политической, экономической, интеллектуальной, нравственной и т. п.) [Там же].

Этот принцип реализуется в следующих общих правилах проектирования и организации воспитательного процесса:

– определение целей, содержания воспитания, а также способов его организации происходит с учетом общих, возрастных и индивидуальных закономерностей социально-культурного развития человека (конкретного обучающегося), т. е. закономерностей развития его личностного опыта в целом и элементов этого опыта в частности, а именно: 1) развития личностной системы ценностей, 2) развития целостной картины мира в его сознании, 3) развития деятельностной стороны его личностного опыта;

– определение целей, содержания воспитания, а также способов его организации происходит с учетом особенностей этнических и региональных культур, исторически сложившихся в конкретных социумах традиций и стилей социализации;

– проектирование целей, содержания воспитания, а также способов его организации должно обеспечить ориентацию воспитания на общечеловеческие ценности, приобщение человека к различным пластам культуры (бытовой, физической, сексуальной, материальной, духовной, политической, экономической, интеллектуальной, нравственной и т. п.) [б. Ч. 2. С. 28–29].

**V. Принцип персонификации** фиксирует применение при проектировании и организации воспитательного процесса знаний о следующей закономерности: результативность и эффективность воспитательного процесса повышаются, если учтены следующие закономерности большей степени общности:

1) воспитательное взаимодействие строится на основе отказа от ролевых масок, ролевых предписаний;

2) в воспитательное взаимодействие адекватно включается личностный опыт воспитанников (чувства, переживания, эмоции через соответствующие им действия и поступки).

Этот принцип реализуется в следующих общих правилах:

– проектирование целей, содержания воспитания, а также способов его организации должно обеспечить формирование у воспитанников ценностных основ отношений, задаваемых не характером социальных ролей, а закономерностями становления личностной системы ценностей человека, сущностным качеством которого признается его откры-

тость миру, проявляющаяся в развитии мышления человека, его способности любить, его свободе и творчестве;

– проектирование и организацию воспитательного процесса педагог строит на основе включения в задачи и содержание воспитания содержания личного опыта воспитанников (сформулированные ими проблемы жизни, имеющиеся у них ценностные ориентации и т. п.), а формы и методы организации воспитания предполагают применение диалогического подхода.

**VI. Принцип ориентации воспитания на развитие личностных ценностей** фиксирует применение при проектировании и организации воспитательного процесса знаний о следующей закономерности: результативность и эффективность воспитательного процесса повышаются, если учтены следующие закономерности большей степени общности:

– воспитательное воздействие обеспечивает развитие той личностной структуры, которая характеризует отношение человека к миру и к самому себе и тем самым задает направленность его активности. Особенности развития этой личностной структуры задаются особенностями развития тех мегасистем, элементом которых она является – мира; природы; культуры; общества, в котором живет человек; т. е. целостным процессом развития человека, развитием его личного опыта;

– характер организуемого педагогом воспитательного взаимодействия определяется знаниями о закономерностях развития личностных ценностей человека как предмета воспитательного воздействия.

Этот принцип реализуется в следующих общих правилах:

– цели воспитания определяются на основе выявления качеств личностных ценностей, возникающих на общих для всех людей этапах развития ценностного мира человека;

– цели воспитания должны быть ориентированы на возникновение личностных ценностей, отличающихся новыми, необходимыми качествами, а не на уничтожение нежелательных;

– в процесс воспитания отбирается тот опыт, при котором у воспитанников создаются общие и непосредственные предпосылки возникновения новых личностных ценностей, соотносимых с целями воспитания;

– способы организации воспитательного процесса определяются необходимостью такого освоения воспитанниками воздействия,

в результате которого происходит накопление и сцепление непосредственных предпосылок возникновения личностных ценностей, соотносимых с целями воспитания.

**VII. Принцип дифференциации** фиксирует применение при проектировании и организации воспитательного процесса знаний о следующей закономерности: результативность и эффективность воспитательного процесса повышается, если учтена следующая закономерность большей степени общности — характер организуемого педагогом воспитательного взаимодействия определяется возрастными и индивидуальными особенностями развития человека (конкретного воспитанника).

Реализация этого принципа заключается в проектировании целей, содержания, комплекса форм, методов и приемов воспитания, а также организации воспитательного процесса таким образом, что в случае необходимости воспитанники разделяются на группы по возрастным, половым признакам, в соответствии с индивидуальным особенностям их физического, психического, социокультурного развития.

#### **Тема 4. Характеристика основных функций теории и методики воспитания**

Теория и методика воспитания как раздел педагогической науки выполняет ряд функций. Среди них выделяется группа *познавательных функций*, свойственных всем наукам, и группа *технологических функций*, характерных для прикладных наук.

**Функции теории и методики воспитания** — это те ее назначения, которые определяются потребностями общества и реализуются посредством *научно-исследовательской теоретической и проективной педагогической деятельности* и той системы научных знаний, которые составляют содержание теории и методики воспитания:

1. Познавательные —
  - описательная функция;
  - объяснительная функция;
  - предсказательная функция.
2. Технологические —
  - проективная функция;
  - организационная функция;

– рефлексивно-коррекционная функция.

### **1. Познавательные функции теории и методики воспитания**

1. *Описательная функция* состоит в том, что сведения об итогах изучения воспитательного процесса, фиксирующие какие-либо связи между элементами этого процесса, между событиями и явлениями, происходящими в нем, *излагаются на языке педагогики* (т. е. на основе использования категорий педагогики) – таким образом происходит первичная интерпретационная научная обработка полученных данных с позиций педагогики.

2. *Объяснительная функция* заключается в *разъяснении причин* возникновения описанных связей между элементами воспитательного процесса, событиями и явлениями, происходящими в нем. Это разъяснение причин осуществляется через соотнесение вновь выявленных и описанных на языке педагогики связей с закономерностями и законами, проявляющимися только в воспитательном процессе и уже открытыми педагогией. Так выявляются новые формы проявления уже известных в педагогике закономерностей и законов воспитания.

Разъяснение причин связей, вновь выявленных в воспитательном процессе, может происходить и через их соотнесение с всеобщими и общими закономерностями и законами. Так может быть теоретически обоснована необходимость устойчивого проявления этих связей, т. е. выработана гипотеза о существовании новых закономерностей и законов воспитания.

При объяснении из состава теории выбираются некоторые законы, которым подчиняется наблюдаемый факт и которые позволяют осмыслить его в системе теоретического знания.

3. *Предсказательная функция* заключается в выработке прогнозов, которые описывают либо возможные пути повышения эффективности и результативности воспитательного процесса, либо возможность возникновения каких-либо проблем при осуществлении воспитания. Эта функция реализуется посредством использования знаний о закономерностях и законах, выявленных при осуществлении описательной и объяснительной функций теорий, через соотнесение уже имеющихся знаний о законах и закономерностях воспитания с вновь открытыми.

Выявленные в воспитательном процессе связи, не соотносимые с уже известными в педагогике закономерностями и законами вос-

питания, но соотнесенные в процессе реализации объяснительной функции с всеобщими и общими закономерностями и законами, являются основанием разработки прогнозов в теории и методике воспитания. Наиболее распространенной формой прогноза является научная гипотеза.

Объяснение связей, наблюдаемых в воспитательном процессе с позиций всеобщих и общих закономерностей и законов, позволяет теоретически обосновать необходимость либо устойчивого проявления этих связей в проектируемом и организуемом воспитательном процессе, либо избегания их возникновения.

Описание необходимых связей между элементами воспитательного процесса должно отражать как основные положения всеобщих и общих закономерностей и законов, так и условия, складывающиеся в воспитательном процессе. Так вырабатывается гипотеза о существовании новых закономерностей и законов воспитания, следование которым повышает его эффективность и результативность. Такая гипотеза становится основанием разработки новых подходов в проектировании и организации воспитательного процесса.

Предсказание проблем воспитания осуществляется на основе выявления тех закономерных связей, вследствие установления которых понижается эффективность и результативность воспитательного процесса.

## **II. Технологические функции теории и методики воспитания как раздела педагогики**

### **1. Проективная функция** заключается:

– в выработке системы принципов, определяющих основные качества проектируемого воспитательного процесса. Эти принципы должны отражать те закономерности и законы, условия проявления которых в воспитательном процессе могут стать основой разработки;

– в выработке правил проектирования воспитательного процесса;

– в проектировании воспитательного процесса, которое представляет собой разработку технологий воспитания (технология представлена правилами организации воспитательного взаимодействия).

2. **Организационная функция** заключается в организации опытно-экспериментальной работы, направленной на апробацию вновь раз-

работанных проектов воспитательного процесса в практической педагогической деятельности.

3. *Рефлексивно-коррекционная функция* заключается:

– в анализе результатов апробации проектов воспитательного процесса в педагогической практике и выявлении степени их эффективности и результативности;

– в формулировании проблем, нерешенных в ходе апробации проектов воспитательного процесса;

– в корректировке проектов воспитательных систем.

Основные функции теории и методики воспитания осуществляются посредством научно-исследовательской теоретической и проектировочной педагогической деятельности. Цели этих видов деятельности и их содержание отражают особенности реализации функций (рис. 1).

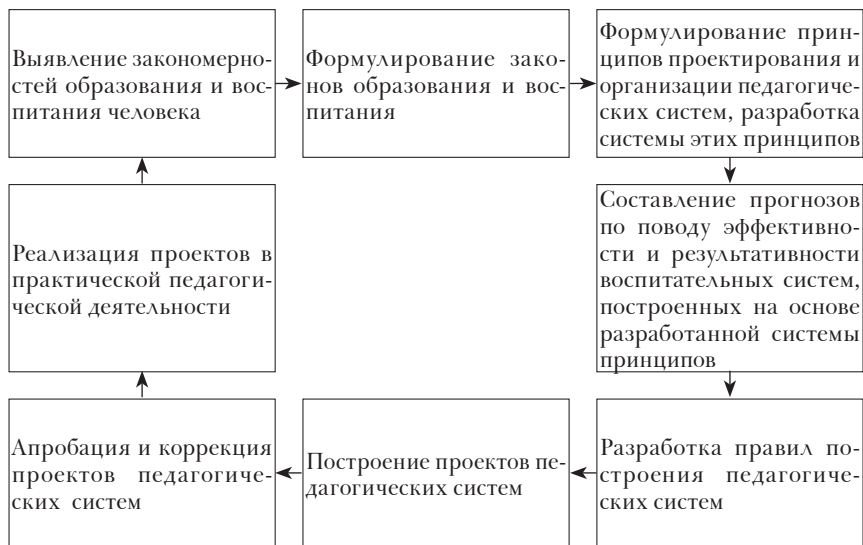


Рис. 1. Модель целей и содержания педагогической деятельности

### Вопросы для самоконтроля

1. Дайте характеристику теории и методики воспитания как раздела педагогической науки.

2. Дайте определение понятию «педагогическая действительность».

3. Дайте характеристику предмету «Теория и методика воспитания» как разделу педагогики.

4. Объясните, на основе чего складываются базовые теории воспитания, чем они отличаются, в чем причина возникновения различных базовых теорий воспитания.

5. Из каких компонентов складывается теория воспитания и каким образом эти компоненты связаны?

6. Дайте характеристику основных принципов воспитания (принципов проектирования и организации воспитательного процесса).

7. Дайте характеристику основных функций теории и методики воспитания.

8. Посредством какой педагогической деятельности реализуются основные функции теории и методики воспитания?

#### **Задание для самостоятельной работы**

На основе изучения содержания учебников по курсам «Общая педагогика», «Теория и методика воспитания» составьте характеристику названных в них принципов воспитания с указанием тех закономерностей, которые фиксируются принципами, и тех правил, посредством которых они реализуются в педагогической деятельности.

#### **Библиографический список к введению**

4. Краевский, В. В. Воспитание или образование? / В. В. Краевский // Педагогика. 2001. № 3. С. 3–10.

5. Краевский, В. В. Методология педагогики: анализ с позиции практики / В. В. Краевский // Сов. педагогика. 1988. № 7. С. 23–29.

6. Краевский, В. В. Методология педагогического исследования / В. В. Краевский. Самара, 1994.

7. Краевский, В. В. Состав, функции и структура научного обоснования обучения : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В. В. Краевский. М. : НИИ общ. педагогики АПН СССР, 1976. 37 с.

8. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. Минск : Изд-во В. М. Скакун, 1998. 896 с.

9. Сластенин, В. А. Общая педагогика : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений : в 2 ч. / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. М. : Владос, 2002.

10. Философский словарь / под ред. И. Г. Фролова. М. : Полит. лит., 1996. 589 с.

11. Щедровицкий, Г. П. Система педагогических исследований (методологический анализ) / Г. П. Щедровицкий // Педагогика и логика. М. : Касталь, 1992. С. 16–202.

# **РАЗДЕЛ 1. СУЩНОСТЬ ВОСПИТАНИЯ И ЕГО МЕСТО В ЦЕЛОСТНОЙ СТРУКТУРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

## **Тема 1.1. Воспитание как общественное явление и педагогический процесс**

Воспитание как общественное явление и воспитание как педагогический процесс в педагогике принято различать через рассмотрение понятия «воспитание» в широком и узком смыслах.

В широком смысле воспитание рассматривается как общественное явление, т. е. как функция общества, заключающаяся в его воздействии на индивидов, в процессе и результате которого происходит их социокультурное развитие или, другими словами, становление личности.

По определению Бориса Тимофеевича Лихачева, «воспитание как общественное явление – сложный и противоречивый социально-исторический процесс вхождения, включения подрастающих поколений в жизнь общества, в быт, общественно-производственную деятельность, творчество, духовность; становление их людьми, развитыми личностями и индивидуальностями, важнейшим элементом производительных сил общества, созидателями собственного счастья. Оно обеспечивает общественный прогресс и преемственность поколений» [7. С. 7].

Б. Т. Лихачев пишет, что воспитание как общественное явление характеризуется следующими основными чертами, выражающими его сущность [7. С. 7–9]:

1. Воспитание возникло из практической потребности приспособления, приобщения подрастающих поколений к условиям общественной жизни и производства, замены ими стареющих и выбывающих из жизни людей.

2. Воспитание необходимо потому, что является одним из важнейших средств обеспечения существования и преемственности общества, подготовка его производительных сил и развития человека.

3. Воспитание осуществляется за счет освоения новыми поколениями людей элементов социального опыта в процессе и результате

их вовлечения в общественную систему отношений, систему общения и общественно необходимую деятельность.

4. Воспитание осуществляется в конкретно-исторических условиях в результате определенным образом сложившихся общественных отношений и образа жизни общества. Поэтому воспитание на каждом этапе общественно-исторического развития по своему назначению, содержанию и формам носит культурно-исторический характер.

5. Основным критерием осуществления воспитания, его реализации является возникновение у индивидов свойств и качеств личности, характеризующихся высокой степенью соответствия требованиям жизни.

Итак, воспитание как общественное явление направлено на развитие личности, качества которой определяются стихийно складывающимися конкретно-историческими условиями ее жизни, оказывающими воспитательное воздействие всей своей совокупностью. В то же время, складывающиеся в обществе воспитательные отношения обеспечивают фактическую реализацию определенных целей воспитания. Эти цели формируются в сознании людей, составляющих общество (которые выступают основными факторами воспитательных воздействий), под влиянием объективно существующих тенденций в общественных отношениях, которые могут быть не осознаваемы. В результате такого воспитания могут быть сформированы личности как способствующие, так и препятствующие развитию общества, других людей и самого себя. Например, содержание культуры, передаваемое средствами массовой информации в конце XX — начале XXI в., по общему мнению, приводит к дебилизации подрастающего поколения.

Анализ воспитания как общественного явления позволяет сделать вывод о том, что оно практически отождествляется с социализацией.

**«Социализация** — это процесс усвоения и активного воспроизведения человеком социального опыта, овладения навыками практической и теоретической деятельности, преобразование реально существующих отношений в качества личности» [9. С. 139].

**«Социализация** — это процесс овладения индивидом социальными ролями, т. е. набором способов поведения и деятельности, характерных для той или иной культурной традиции. Социализация представляет собой процесс адаптации индивида к той культурной

среде, в которой он живет. Результатом социализации выступают индивидуальные вариации исторически и культурно определенного типа личности [11. С. 647].

Те, чье поведение, способ жизни выступают в роли образца для подражания, идентификации и т. п., называются *агентами социализации*. В качестве них выступают люди и учреждения. На разных возрастных этапах развития индивида состав агентов специфичен. На ранних этапах социально-культурного развития человека важны агенты первой социализации: семья, приходящие друзья семьи, сверстники, учителя, няни, тренеры, врачи, лидеры молодежных группировок. Позже приобретают значение агенты вторичной социализации: администрация школы, университета, предприятия, армия, церковь, полиция, государство, СМИ. В качестве агента может выступать только значащий другой или другие [9. С. 139].

Социализация протекает не только под воздействием агентов социализации, но и множества других условий. Действующие условия принято называть факторами. А. В. Мудриком выделяются следующие группы *факторов социализации*:

1. Мегафакторы — космос, планета, мир, которые в той или иной мере через другие группы факторы влияют на социализацию всех жителей Земли.

2. Макрофакторы — страна, этнос, общество, государство, влияющие на социализацию всех живущих в определенной стране.

3. Мезофакторы — условия социализации больших групп людей, выделяемых: по местности и типу поселения, в которых живут (регион, село, город, поселок), по принадлежности к аудитории тех и ли иных сетей массовой коммуникации (радио, телевидение и др.), по принадлежности к тем или иным субкультурам. Мезофакторы влияют на социализацию прямо или через микрофакторы.

4. Микрофакторы — это факторы, непосредственно влияющие на конкретных людей, которые с ними взаимодействуют. Это семья, соседство, группы сверстников, воспитательные организации, различные общественные, государственные, религиозные, частные и конт-социальные организации, микросоциум [9. С. 10–11].

Итак, основные характеристики феномена социализации позволяют сделать вывод, что *социализацию* можно рассматривать как

воспитывающую функцию общества, которая складывается из совокупности стихийно возникающих и целенаправленных воспитательных воздействий на включенных в него индивидов. Таким образом, понятие «социализация» тождественно понятию «воспитание», трактуемому в широком смысле, или понятию «воспитание как общественное явление».

В результате осознания людьми основных черт воспитания как общественного явления в обществе возникают стремления к преднамеренной, целенаправленной организации воспитания через специально организуемые действия. На этой основе появляется и начинает развиваться педагогика, целью которой становится создание специально организованных воспитательных отношений, обеспечивающих реализацию *определенных* целей воспитания. В результате педагогических исследований воспитание организуется как педагогический процесс.

Воспитание в узком смысле трактовки этого понятия рассматривается как педагогический процесс, поэтому точнее говорить о таком воспитании, как о педагогическом процессе.

**Воспитание как педагогический процесс** характеризуется преднамеренными, целенаправленными воздействиями на индивида, которые выстраиваются на основе использования влияний социокультурной и природной среды, способствующих достижению поставленных целей воспитания, и направлены на ослабление тех воздействий, которые это затрудняют.

Таким образом, воспитание как педагогический процесс отличается следующими качествами:

- наличием тех индивидов, воспитание которых является необходимостью, как для общества, так и для них самих;
- наличием определенных целей воспитания;
- наличием того, кто осуществляет целенаправленное и осознанное воспитательное воздействие на индивида;
- наличием специальных средств воспитательного воздействия, в качестве которых, прежде всего, выступает специально отобранный в соответствии с целями воспитания социокультурный опыт, составляющий содержание воспитания, и способы организации воспитательного воздействия (формы, методы и приемы воспитания), обеспечивающие высокую степень его эффективности и результативности.

Результаты современных педагогических исследований дают основание для следующей трактовки *педагогического воспитательного процесса*: это специально организованное педагогическое взаимодействие воспитателей и воспитанников, направленное на реализацию определенной системы целей и задач воспитания через освоение содержания образования.

Воспитание как общественное явление и воспитание как педагогический процесс обладают некоторыми общими качествами. Основные функции и той, и другой формы воспитания — передача общественного опыта новому поколению людей и развитие индивида как личности (социокультурного развития индивида). При этом эффективность воспитательного воздействия разная. Повышение эффективности воспитательных воздействий — задача организации воспитания как педагогического процесса.

В педагогическом процессе системообразующим и организующим началом воспитательного воздействия выступает организатор педагогического воздействия в соответствии с определенными целями и задачами воспитания. Целенаправленное воспитательное воздействие могут осуществлять педагоги, родители, сверстники, средства массовой информации, государство и т. п., то есть все те, кто может быть и агентами социализации. Агенты социализации могут быть субъектами как непреднамеренного и неосознанного, так и преднамеренного и осознанного целенаправленного воспитательного воздействия. Такие воздействия агентов социализации могут входить в противоречия друг с другом, что либо понижает эффективность общей функции воспитания, либо вовсе препятствует ее реализации.

Того, кто осознанно ставит цели воспитания, организует преднамеренное и целенаправленное воспитательное воздействие и берет на себя ответственность за полученный результат, можно назвать *педагогическим субъектом воспитания*.

Когда в общественных отношениях основными педагогическими субъектами воспитания выступает государство или общественные организации мирового или государственного уровня влияний, это приводит к возникновению общезначимых целей воспитания, к увеличению количества преднамеренных воспитательных воздействий, к установлению единства и согласованности всех социальных

институтов и к упорядочиванию воздействий агентов социализации, которые хотя бы в некоторой мере начинают соотносить реализуемые ими цели с общезначимыми целями воспитания.

Воспитание как общественное явление (социализация) и воспитание как педагогический процесс взаимосвязаны и взаимообусловлены (такая форма связи называется коэволюционной). Во-первых, воспитание как педагогический процесс, с одной стороны, является частью воспитания как общественного явления, т. к. именно развитие общества и осознанное упорядочивание его функций привело к возникновению педагогических систем и обеспечило развитие педагогической науки, а следовательно, и совершенствование воспитания как педагогического процесса. С другой стороны, оно проектируется и организуется на основе общественных воздействий, способствующих достижению поставленных целей воспитания, и направлено на ослабление тех воздействий, которые это затрудняют. То есть в этом случае воспитание как общественное явление включается в воспитание как педагогический процесс. Вместе с тем нельзя отождествлять эти две основные формы воспитания. Так, воспитание как педагогический процесс, ориентированный в первую очередь на развитие человека и его творческих преобразовательных способностей, не сводится к социализации, обеспечивающей лишь адаптацию воспитанника к условиям жизни. В этом случае социализация выступает лишь одним из компонентов воспитательного процесса.

Во-вторых, цели воспитания, рассматриваемого как педагогический процесс, должны гарантированно обеспечить воспитание такой личности, которая могла бы способствовать развитию общественных отношений, развитию других людей и саморазвитию. Построение такого воспитания осуществляется на основе знаний о человеке, о его общественной и индивидуальной сторонах бытия, которые наиболее очевидно раскрываются и наиболее полно и адекватно познаются в системе общественных отношений, в воспитании, рассматриваемом как общественное явление. Поэтому для построения воспитательного педагогического процесса необходимы знания о воспитании как общественном явлении, вырабатываемые социальной философией и социологией. Педагогические же знания о преднамеренно построенном воспитательном процессе в современном обществе становятся

необходимы не только педагогам образовательных учреждений. Необходимость в специально организованных, целенаправленных воспитательных воздействиях переживается всеми членами общества, всеми социальными институтами. Так, например, в основе формирования корпоративной культуры, или культуры деловых отношений, лежит реализация функции воспитания.

Основной характеристикой воспитания как педагогического процесса является подчинение воспитательных воздействий *определённым целям воспитания*. Определение содержания целей воспитания является наиболее актуальной проблемой современной педагогики. Ее решение осуществляется на основе изучения воспитания как общественного явления, т. е. изучения процессов социализации индивидов. В результате были выработаны положения, имеющие для системы отечественного образования нормативный характер (т. е. определяющие порядок проектирования воспитания как педагогического процесса).

### **Нормативные для современной системы образования качества образовательного процесса, определяющие характер воспитания как педагогического процесса**

1. Образовательный процесс — это целостный педагогический процесс, рассматриваемый как взаимообусловленные процессы воспитания и обучения, взаимосогласованные по отношению к общей цели образования. Образовательный процесс рассматривается как открытая система, т. е. целостный объект, находящийся в постоянном взаимодействии с окружающей средой. Образовательный процесс ориентирован на развитие человека.

2. Ядром образовательного процесса рассматривается педагогическое взаимодействие, т. е. согласованная деятельность педагога и учащихся, ориентированная на достижение целей и задач образования.

3. Образовательный процесс направлен на согласование интересов человека, общества и государства; на согласование национальной и мировой культуры, на взаимопонимание и сотрудничество между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, от разнообразия мировоззренческих подходов.

4. При построении образовательного процесса учитываются тенденции мирового развития\*.

5. Ориентация образовательного процесса на развитие человека, способного гармонично сочетать личностные интересы, интересы общества и интересы государства.

6. Ориентация образовательного процесса на реализацию воспитывающей функции образования как приоритетной.

7. Ориентация воспитания на развитие ценностного мира человека [3; 5; 12].

## **Тема 1.2. Общая характеристика воспитательного процесса**

В теории педагогики выработаны следующие трактовки определения понятия «воспитание»:

...процесс целенаправленного влияния, целью которого выступает усвоение ребенком необходимого для жизни в обществе социального опыта и формирования принимаемой обществом системы ценностей [13. С. 343];

...процесс целенаправленного формирования личности. Это специально организованное, управляемое и контролируемое взаимо-

---

\* В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» [5] названы следующие тенденции мирового развития: • ускорение темпов развития общества, расширение возможностей политического и социального выбора, что вызывает необходимость повышения уровня готовности граждан к такому выбору; • переход к постиндустриальному, информационному обществу, значительному расширению контактов межкультурного взаимодействия, в связи с этим особую важность приобретают факторы коммуникабельности и толерантности; • возникновение и рост глобальных проблем, которые могут быть решены лишь в результате сотрудничества в рамках международного сообщества, что требует формирования современного мышления у молодого поколения; • динамичное развитие экономики, рост конкуренции, сокращение форм неквалифицированного и малоквалифицированного труда, глубокие структурные изменения в сфере занятости, определяющие постоянную потребность в повышении профессиональной квалификации и переподготовке работников, росте их профессиональной мобильности; • возрастание роли человеческого капитала, который в развитых странах составляет 70–80 % национального богатства, что, в свою очередь, обуславливает интенсивное, опережающее развитие образования, как молодежи, так и взрослого населения [5. С. 1–2].

действие воспитателей и воспитанников, конечной целью имеющее формирование личности, нужной и полезной обществу [15. С. 431];

...целенаправленное влияние на развитие и формирование качеств личности [2. С. 8];

...содействие развитию личности, целенаправленное создание условий для правильного формирования качеств личности [2. С. 9].

В «Концепции дошкольного воспитания» (авторы — В. В. Давыдов, А. В. Петровский и др., 1989) понятие «ценность» было впервые использовано для обозначения нормативных требований, предъявляемых к системе образования. Авторами формулируется «кардинально иная трактовка процесса воспитания: воспитывать — значит приобщать ребенка к миру человеческих ценностей».

В концепции педагогики свободы О. С. Газмана ценности относятся к сфере воспитания. Воспитание трактуется как «специально организованный процесс предъявления социально одобряемых ценностей, нормативных качеств личности и образцов поведения, т. е. процесс приобщения человека к общему и к должному» [1. С. 28].

«Воспитание — это социально-организованный процесс интериоризации общественных ценностей» [19. С. 22].

«Воспитание — это целенаправленное формирование отношений к системе наивысших ценностей достойной жизни достойного человека и формирование у ребенка способности выстраивать индивидуальный вариант собственной жизни в границах достойной жизни» [25. С. 71].

Воспитание — процесс целенаправленного социально-культурного воздействия на человека, целью которого выступает формирование у него принимаемой обществом системы ценностей.

***Основные характеристики процесса воспитания, выделяемые в теории воспитания*** (на основе содержания учебника [13. С. 345; 15. С. 431]):

1. *Целенаправленность процесса воспитания* заключается в том, что характер воздействия определяется целью воспитания [13; 15]. Целенаправленное социокультурное воздействие всегда осуществляется посредством чьей-либо деятельности. Это может быть деятельность родителей по отношению к своим детям, средств массовой информации по отношению к всем людям, руководителя организации

по отношению к своим подчиненным и т. п. Особое место в воспитании занимает педагогическая деятельность, т. е. деятельность педагогов по отношению к воспитанникам.

2. *Непременность воспитательного процесса*: воспитательное воздействие осуществляется в процессе любого взаимодействия педагога с воспитанниками как межличностного, так и того, целью которого является целенаправленное воспитание и обучение [13; 15].

3. *Длительность воспитания*: воспитание длится всю жизнь, хотя воспитание в семье в первые годы жизни ребенка и школьное воспитание оставляют наиболее глубокий след в жизни [15].

4. *Комплексность воспитательного процесса*: единство целей, задач, содержания, форм и методов воспитательного процесса, подчиненного идее целостности формирования личности [15].

5. *Многофакторность процесса воспитания*: реальный результат воспитания определяется совокупным действием объективных и субъективных факторов [13; 15].

6. *Основными факторами*, которые определяют особенности организации воспитательного процесса и обеспечивают реализацию цели воспитания, являются:

а) деятельность педагога, которая обеспечивает управление процессом воспитания через организацию определенных социокультурных воздействий и определенной деятельности воспитанника, позволяющих реализовать цель воспитания [15];

б) педагогическое взаимодействие (сотрудничество), которое выражается в организуемой педагогом согласованности действий воспитателей и воспитанников по отношению к цели воспитания [15];

в) личность педагога: его ценностные ориентиры, черты характера, профессиональный опыт, мировоззрение и поведение, а также профессиональная компетентность [13];

г) информация о результатах воспитательных воздействий, которая поступает от воспитанников к воспитателю посредством обратной связи [15].

7. *Результаты воспитания* отличаются:

а) неоднозначность;

б) вариативность;

в) неопределенность, в основе которой лежат:

- многофакторность воспитательного процесса;
  - несовпадение образа предмета педагогической деятельности с ее непосредственным предметом;
  - несовпадение нормативных целей воспитания с целями, которые реально реализует педагог;
- в) отдаленность результатов от моментов непосредственного воспитательного воздействия [13; 15].

### **Тема 1.3. Воспитательный процесс как педагогическая система**

Основной характеристикой воспитательного процесса как педагогического является его *целостность*. В общефилософском понимании целостность трактуется как внутреннее единство объекта, его относительная автономность, независимость от окружающей среды. Это означает, что воспитательный процесс как педагогический характеризуется таким набором элементов и такой взаимосвязью, взаимосогласованностью между ними, которые создают возможность выполнения педагогических, воспитательных функций (назначения), независимо от влияний внешней среды.

Характеристика целостности совпадает с определением понятия «система». Поэтому способы построения целостного воспитательного процесса наиболее эффективно разрабатываются с позиций системного подхода, т. е. на основе использования при проведении педагогических исследований системы знаний об объектах как о системах, выработанной в рамках теории систем.

Педагогический процесс как педагогическую систему рассматривали такие крупнейшие ученые в области педагогики, как Ю. К. Бабанский, В. П. Беспалько, Л. В. Занков, Т. А. Ильина, В. В. Краевский, Н. В. Кузьмина, А. С. Мищенко и др. Воспитательный процесс как педагогическую систему исследовали и проектировали В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Н. С. Щуркова и др.

#### **Основные положения теории систем**

Существует много трактовок понятия «система». В какой-то степени обобщающим можно назвать определение В. П. Кузьмина, в котором отражены наиболее типичные характеристики.

---

**Система** есть некое множество взаимосвязанных элементов, образующих устойчивое единство, т. е. целостность; в объектах-системах целое больше суммы входящих в него частей; всякая система является в то же время частью другой, более широкой системы, а ее компоненты и подсистемы, в свою очередь, могут изучаться как самостоятельные системы [6. С. 111].

---

В то же время нельзя говорить о том, что сам объект как целостность и есть какая-либо система.

---

**Система**, по определению В. Д. Семенова, — это теоретическое осмысление целого, а стало быть, абстрагированное [17. С. 74].

---

Поэтому когда говорят о системе, то имеют в виду системное описание объекта — его системный образ, его модель, в которой отражены какие-либо элементы этого объекта и взаимосвязи между ними.

Системный образ объекта должен отражать ту полноту элементов и взаимосвязей между ними (а также характеристики этих взаимосвязей), которая обеспечивает существование объекта как целостности при выполнении им определенных функций. Причем объект, рассматриваемый как система, всегда является частью, элементом другой, более широкой системы или мегасистемы. Различный или сходный характер связей между отдельными элементами объекта позволяет дифференцировать эти элементы и выделить их группы. Такие группы взаимосвязанных элементов могут рассматриваться как отдельные, но взаимосвязанные компоненты объекта, как его подсистемы.

Взаимосвязи между элементами объекта характеризуются как *функции* этих элементов. Функции каждого элемента объекта (малые функции системы) заключаются в *его назначении*, которое выполняется по отношению к другому или другим элементам этого объекта. Характер функций элементов объекта определяется той функцией, которую реализует этот объект по отношению к другим объектам. Если мы рассматриваем объект как систему, то такая его функция обозначается как *внешняя* или *продуктивная функция системы*.

Функционирование любой системы зависит от воздействия на нее той мегасистемы, единицей которой она является (П. К. Анохин, М. С. Каган и др.). Внешнее влияние определяет содержание продуктивной функции системы и тем самым ее внутреннее функцио-

нирование. Таким образом, определенный системный образ объекта может быть построен только по отношению к одной из его внешних функций.

Важность функциональных свойств системы при определении ее целостности отражена в трактовке понятия «система», предложенной М. Н. Сидоркиным.

---

**Система** – это характеристика упорядоченности объекта по отношению к одной из его функций. Упорядоченность следует понимать как тождественность каждого элемента своей «малой функции», подчиненной «большой функции» системы [18. С. 24].

---

Функции какого-либо элемента системы, подсистемы или системы в целом могут быть описаны как *закономерные связи* соответственно между элементами системы, между подсистемами или между системами. Закономерности внутреннего функционирования системы передаются через *ее структуру*, которая выделяет элементы системы и фиксирует устойчивые связи между ними.

Если речь идет об искусственно выстраиваемых социальных объектах, то функции объекта и его элементов описываются также через *цели*, которые должны быть реализованы этим объектом или его элементом.

### **Характеристика воспитательного процесса как педагогической системы**

Анализ трактовки понятия «система» позволяет прийти к выводу, что воспитательный процесс как *систему* можно рассматривать как *системный образ* этого процесса. Для того чтобы выделить элементы воспитательного процесса и установить характер связей между ними, необходимо выявить его внешнюю продуктивную функцию. Это, в свою очередь, требует рассмотрения воспитательного процесса как одной из подсистем *целостного педагогического процесса*, который в современной педагогике стал обозначаться как *образовательный процесс*.

---

**Целостный педагогический процесс** (образовательный процесс) – это специально организованное взаимодействие педагогов и обучающихся, направленное на реализацию определенной

системы целей образования (воспитания и обучения) через освоение содержания образования, которое характеризуется набором элементов и взаимосвязью, согласованностью между ними, создающей возможность выполнения педагогических функций (назначения), независимо от влияний внешней среды.

---

Так как процесс воспитания, наряду с процессом обучения, является одним из элементов целостного педагогического процесса, то его продуктивная функция является педагогической функцией — функцией воспитания, которая взаимосвязана и взаимообусловлена с педагогической функцией процесса обучения — функцией обучения — в *целостном* педагогическом процессе. Реализация педагогических функций процесса воспитания и процесса обучения позволяет осуществить продуктивную функцию целостного педагогического процесса — образовательного процесса — образовательную функцию.

Внутреннее единство основных элементов целостного педагогического процесса, их связь обеспечивается тем, что в качестве системообразующего основания для этих элементов выступает его внешняя функция, которая описывается через *цель образования*, понимаемую как *многоуровневое явление*. Это означает, что качества всех элементов образовательного процесса, рассматриваемого как педагогическая система, а также связи между этими элементами определяются *сохранением цели образования и необходимостью её реализации*.

Продуктивные функции процессов воспитания и обучения описываются посредством соответственно цели воспитания и цели обучения, необходимость реализации которых определяется общей целью образования.

Воспитательный процесс рассматривается как педагогическая система, если его структура представлена элементами и взаимосвязями между ними, характерными для педагогического процесса, рассматриваемого как педагогическая система.

#### **Тема 1.4. Основные элементы воспитательной системы**

В педагогике в качестве основных элементов педагогической системы чаще всего называют *педагога* и *обучающихся*, а также *цели, содержание образования (обучения)* и *способы организации педагогического процесса*.

Основным признаком воспитательного процесса как педагогического является его целенаправленность, поэтому цель образования считается системообразующим элементом, качество которого определяют качества и функции других элементов системы.

### **Элементы, характеризующие воспитательное взаимодействие как педагогическое**

Основные элементы педагогической системы также выделяются как основные и в воспитательном процессе, который является процессом педагогическим. В связи с этим любая воспитательная система (система воспитания) является педагогической системой. Основными элементами любой педагогической системы, т. е. элементами, характеризующими взаимодействие педагога и обучающегося как педагогическое, выступают: 1) система целей образования (воспитания и обучения); 2) содержание образования (содержание воспитания, содержание обучения); 3) способы передачи и освоения содержания образования — способы организации педагогического процесса — формы, методы и приемы воспитания и обучения, их комплекс.

Основные элементы воспитательного взаимодействия образуют *общую структуру описания* любой авторской *воспитательной системы*.

Для всех групп элементов воспитательной системы системообразующим основанием являются цели воспитания. Системообразующим элементом в системно рассматриваемом объекте выступает тот, чьи качества определяют качества других элементов системы.

Порядок взаимосвязей элементов воспитательной системы определяется содержанием цели воспитания и необходимостью её реализации. Поэтому системное описание воспитательного процесса предполагает системное описание содержания цели воспитания.

Цель воспитания представляет собой образ предполагаемого продукта воспитательного взаимодействия. Общая цель воспитания описывает конечный продукт, но воспитательный процесс характеризуется и продуктами воспитательного взаимодействия, характерными для отдельных направлений и этапов воспитательного процесса. Таким образом, для осуществления общей конечной цели воспитания должна быть реализована определенная группа взаимосвязанных и взаимосогласованных целей воспитания, т. е. система

целей воспитания, что и означает понимание цели воспитания как многоуровневого явления.

Итак, **воспитательная система** (или система воспитания) — это педагогический процесс, в котором порядок взаимосвязи между элементами воспитательного взаимодействия определяется системой целей воспитания. Воспитательная система, будучи элементом такой педагогической системы, как образовательный процесс, выстраивается по отношению к общей цели воспитания, содержание которой определяется содержанием общей цели образования и согласуется с содержанием общей цели обучения.

Воспитательный процесс как воспитательная система рассматривался в педагогике с 1980-х гг.

По определению Л. И. Новиковой, «воспитательная система — это целостный социальный организм, функционирующий при условии взаимодействия основных компонентов воспитания (субъекты, цели, содержание и способы деятельности, отношения) и обладающий такими интегративными характеристиками, как образ жизни коллектива, его психологический климат [цит. по 19. Ч. 2. С. 118]. Сходные элементы воспитательной системы выделяются В. А. Караковским: воспитательная система — это открытая, самоорганизующаяся система [4].

В учебнике В. А. Сластенина, И. Ф. Исаева, Е. Н. Шиянова «Общая педагогика» воспитательная система выступает как подсистема педагогической системы наряду с дидактической. Воспитательная и дидактическая подсистемы находятся во взаимосвязи и взаимозависимости [19. Ч. 2. С. 118].

Характер взаимосвязи между воспитательной системой и воспитательным процессом исследуется в учебном пособии «Организация воспитательного процесса в школе» М. И. Рожкова, Л. В. Байбородовой: «если воспитательный процесс рассматривается с позиций системного подхода, то понятие “развитие воспитательной системы” и “воспитательный процесс” идентично» [16. С. 16].

Часто в педагогических исследованиях воспитательная система рассматривалась как воспитательная система образовательного учреждения. В этом случае в неё включаются различные элементы, несвойственные педагогическому процессу. Как правило,

это элементы, представляющие собой внешние условия функционирования и развития воспитательного процесса: управленческие, научно-методические и т. п. В связи с этим В. А. Караковский пишет о том, что *воспитательная система образовательного учреждения* не сводится к системе педагогической: «с одной стороны она — система психолого-педагогическая, с другой — социально-педагогическая. Эта система влияет на школьников не только как педагогический фактор (через учителей, уроки, учебники, домашние задания, классные часы), но и как фактор социальный (через включенность в окружающую среду, через те отношения, которые складываются между детьми, педагогами, родителями, шефами; через психологический климат в коллективе, позволяющий объединять детей и взрослых в рамках конкретного поведения). Педагогическая система, таким образом, более узкое понятие, чем воспитательная система, её остов» [4. С. 12].

Подсистемами воспитательной системы образовательного учреждения Караковский рассматривает и систему воспитательной работы, и дидактическую систему образовательного учреждения.

### **Тема 1.5. Моделирование и проектирование как способы построения системного образа воспитательного процесса**

Построение системного образа объекта осуществляется посредством моделирования или проектирования.

**Моделирование** системного образа воспитательного процесса — это деятельность, направленная на построение *модели существующего (или существовавшего)* педагогического взаимодействия, которая отражает основные компоненты этого взаимодействия и взаимосвязи между ними. Такие модели выстраиваются с целью *изучения* свойств и качеств как воспитательного процесса в целом, так и его элементов, направленного на *выявление закономерных связей (закономерностей)* между воспитательным процессом и процессом обучения (что позволяет точнее определить характер внешней продуктивной функции воспитательного процесса), а также между элементами самого воспитательного процесса (что позволяет определить характер функций этих элементов). В процессе моделирования воспитательного

процесса выявляется его общая структура, т. е. те элементы и взаимосвязи между ними, которые присущи любому воспитательному процессу.

**Проектирование** системного образа воспитательного процесса — это деятельность, направленная на построение *модели* такого целостного педагогического взаимодействия, которое *еще не существует*. Эта модель представляет собой прототип, прообраз предполагаемого воспитательного взаимодействия. Она разрабатывается с целью организации на её основе практической педагогической деятельности.

Моделями воспитательного процесса являются концепции и программы воспитания, технологии воспитания, планы воспитательных мероприятий и т. п. Такие модели являются основой организации целостного воспитательного процесса.

Общая структура моделей воспитательного процесса, разрабатываемых при его моделировании и исследовании, является основой для проектирования моделей этого процесса. Посредством этого осуществляется связь теории с практикой, так как при моделировании обнаруживаются все те качества воспитательного процесса как целостности, которые необходимо отразить в его проекте и воспроизвести в практической педагогической деятельности. Например, при моделировании выявляется та общая структура воспитательного процесса, которая становится основной при проектировании как инвариантной, так и вариативных составляющих воспитательного процесса.

Общая структура системного образа воспитательного процесса, создаваемая в ходе его моделирования, позволяет осуществить системное исследование этого процесса, применяя при этом знания, выработанные не только педагогикой, но и философией и другими науками. Системное исследование дает возможность для выявления нарушений целостности объекта, которые обнаруживаются как проблемы, а также способы воссоздания этой целостности, обеспечивающие решение выявленных проблем.

Общая структура системного образа воспитательного процесса позволяет также систематизировать педагогические знания об этом процессе, получаемые разными исследователями. Поэтому она выступает основой выработки системы научных знаний, составляющих содержание теории и методики воспитания.

Моделирование и проектирование системы целей воспитания производится, во-первых, на основе научных знаний об объектах, вовлеченных в воспитательное взаимодействие, т. е. знаний, отражающих закономерную связь, обеспечивающую естественную целостность существования этих объектов. Изучение закономерностей, проявляющихся в воспитательном взаимодействии, позволяет определить порядок построения системы целей воспитания, зависящий от качеств воспитателя и воспитанника, проявляющихся в этом взаимодействии, т. е. от качеств элементов самой воспитательной системы. Во-вторых, моделирование и проектирование системы целей воспитания осуществляется на основе знаний о качествах воспитательной системы, определяемых качествами целостного педагогического процесса (образовательной системы), элементом которой является воспитательная система наряду с системой обучения (дидактической системой).

Построение целостных объектов может быть осуществлено тогда, когда проектирование этих объектов будет производиться с учетом всех закономерностей существования и сосуществования элементов этих объектов. На основе знаний об этих закономерностях можно найти форму взаимодействия всех элементов объекта при выполнении их функций, позволяющую так согласовать качества и свойства этих элементов, чтобы установилась требуемая целостность.

Выявление места воспитания в образовательном процессе, рассматриваемом как педагогическая система, и изучение закономерных связей между содержанием общей цели образования, содержанием общей цели воспитания и содержанием общей цели обучения позволяет определить порядок построения системы целей воспитания, зависящий от качеств целостной педагогической системы, т. е. образовательного процесса, рассматриваемого как система.

### **Тема 1.6. Воспитание как педагогическое взаимодействие**

Целенаправленность воспитания обеспечивается посредством деятельности. Таким образом, основными элементами педагогического процесса точнее считать *деятельность педагога* и *деятельность обучающегося*, согласование которых осуществляется по отношению к *цели образования*. Такое взаимодействие в педагогике получило название *педагогическое взаимодействие*. Его стали рассматривать как ядро об-

разовательного процесса (В. Д. Семенов, Б. З. Вульф, А. Т. Куракин, Х. Й. Лийметс, А. В. Мудрик, Л. И. Новикова и др.). В современных трактовках понятия воспитания подчеркивается, что ядром воспитательного процесса является педагогическое, воспитательное взаимодействие. Этот подход позволяет выстраивать системный образ воспитательного процесса, опираясь на знания о закономерных связях между его элементами, выработанные в рамках теории деятельности. С опорой на модель этого взаимодействия, выстроенную на основе знаний о деятельности, может быть осуществлено изучение характера педагогического взаимодействия в воспитательном процессе.

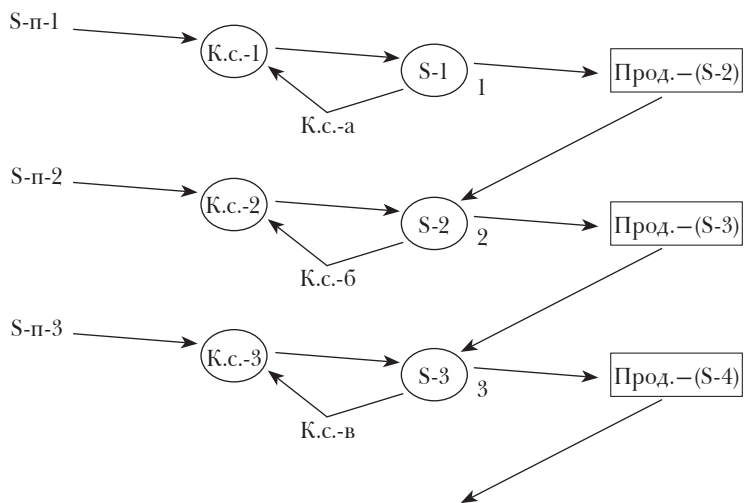
Основными элементами любой деятельности (осуществляемой как культурно-опосредованное отношение человека с миром) являются субъект деятельности, объект деятельности, культурное средство, предмет деятельности, результат (т. е. фактически получаемый продукт) деятельности (рис. 2).



Рис. 2. Модель культурно-опосредованного отношения человека с миром (деятельности)

С позиций теории деятельности процесс воспитания может быть представлен моделью взаимосвязанных деятельности воспитателя и деятельности воспитанника (рис. 3).

**1. Субъект педагогической деятельности (S-п-1, S-п-2, S-п-3).** В качестве него выступает воспитатель, т. е. тот, кто осуществляет воспитательное воздействие в педагогическом взаимодействии. Воспитатель — основной субъект педагогического взаимодействия, так как реализуемые им *мотив, цели, задачи и содержание педагогической деятельности* создают направленность устанавливаемого с воспитанником взаимодействия на реализацию целей и задач воспитания



*Рис. 3. Модель педагогического взаимодействия, отражающая три последовательно возникающие педагогические ситуации*

S-п – субъект педагогической деятельности

Прод.-(S) продукт, результат педагогической деятельности

K.с.– культурное средство

S – предмет педагогической деятельности

и определяют содержание деятельности воспитанника. Субъектность педагога, т. е. его активность, направленная на объект его деятельности, в педагогическом взаимодействии прежде всего определяется мотивом, целями и задачами воспитания. Это означает, что в педагогическом взаимодействии воспитатель стремится реализовать:

1) *мотив воспитания*, который складывается в сознании воспитателя как образ продукта воспитания, который фиксирует то качество этого продукта, которое рассматривается как наиболее значимое для общества, государства и самого воспитателя;

2) *цель воспитания*, которая существует в сознании воспитателя как образ продукта воспитания, наиболее полно фиксирующий его основные качества;

3) *задачи воспитания* – это цель воспитания, данная в конкретных условиях, т. е. это образы продукта воспитания, фиксирующие

те его качества, которые ожидаются воспитателем как результат выполнения им отдельных операций, составляющих педагогические действия в рамках определенного метода воспитания. Задачи воспитания описывают продукты промежуточных этапов осуществления отдельного действия воспитателя. Конечный продукт описывается посредством цели этого действия.

Итак, мотив, цели и задачи воспитания представляют собой трансформирующиеся друг в друга образы продукта воспитательного взаимодействия (воспитательного процесса) (рис. 4). Но *продукт деятельности* — это то, что *предполагается* получить в результате её осуществления. *Результатом* деятельности, или *фактически получаемым продуктом*, выступает предмет деятельности, преобразованный под воздействием применяемых педагогом культурных средств. При этом возможности преобразования предмета педагогической деятельности определяются не только качествами культурного средства, применяемого педагогом, но и качествами самого предмета. Поэтому определение целей воспитания должно заключаться в описании не только желаемых, но и возможных качеств предмета педагогической деятельности, а также возможных сочетаний этих качеств.

Воспитатель в педагогическом взаимодействии является индивидуальным носителем мотива и цели воспитания, которые определяются как общезначимые общественным субъектом (обществом и (или) государством). Это означает, что в педагогическом взаимодействии

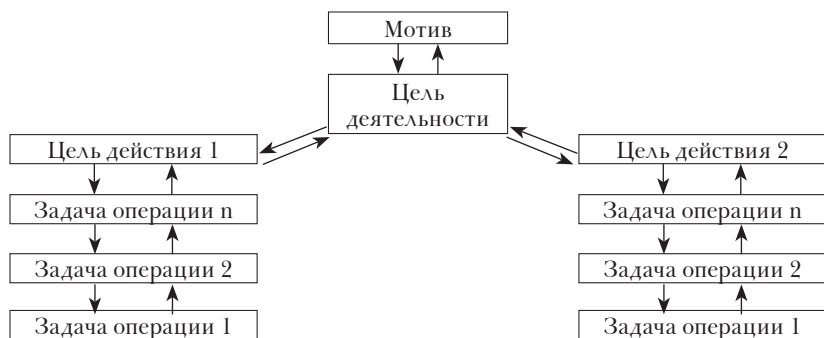


Рис. 4. Модель взаимосвязи мотива, цели и задач воспитания

воспитатель стремится реализовать мотив, цели и задачи воспитания, которые, с одной стороны, определяются нормативами общества (государства), а с другой — являются образами продукта его педагогической деятельности, которые складываются в его сознании, а значит, отражают собственное понимание воспитателем мотива, целей и задач воспитания. Эта особенность деятельности воспитателя в педагогическом взаимодействии часто не осознается.

**2. Объект педагогической деятельности — воспитанник.** Это тот, на кого направлена активность субъекта педагогической деятельности, осуществляющего воспитательное воздействие (символы, введенные в кружки на рис. 3).

Введение категории «объект» в описание педагогического взаимодействия не является способом обозначения «субъект-объектных» отношений между воспитателем и воспитанником. Воспитанник в педагогическом взаимодействии является объектом педагогической деятельности, но в то же время — это объект, обладающий свойствами субъекта, т. е. имеющий собственные мотивы, цели и задачи, которые определяют характер его активности (т. е. его поведения и деятельности) в педагогическом взаимодействии.

**3. Культурное средство** — средство, используемое воспитателем для осуществления педагогического воздействия и взаимодействия (К.с.-1, К.с.-2, К.с.-3). Культурное средство в педагогической деятельности представлено комплексом необходимых и достаточных для возникновения педагогического взаимодействия культурных средств. Такие культурные средства выступают в качестве основных культурных средств педагогической деятельности. К *культурным средствам в педагогической деятельности воспитателя* в воспитательном взаимодействии относится следующее:

1) содержание воспитания, представленное социокультурным опытом (общественным и личностным), специально отобранном и структурированным в соответствии с системой целей и задач воспитания;

2) комплекс способов организации воспитательного взаимодействия, обеспечивающих освоение воспитанниками содержания воспитания, к которым относятся формы, методы и приемы воспитания;

3) комплекс средств передачи и освоения содержания воспитания, к которым относятся:

а) виды деятельности воспитанников, посредством организации которых обеспечивается освоение ими содержания воспитания;

б) дидактическое обеспечение, представляющее собой информацию, составляющую содержание воспитания (носителями такой информации могут быть учебная, научная и художественная литература, технические средства и т. п.);

в) методическое обеспечение, в котором описываются цели, содержание и способы организации деятельности воспитанников, в процессе которой происходит освоение ими содержания воспитания (носителями такой информации может быть методическая литература, технические средства).

В качестве *основного культурного средства* выступает *содержание воспитания*. Остальные культурные средства призваны обеспечить эффективное освоение воспитанниками содержания воспитания.

**4. Предмет** педагогической деятельности в воспитательном взаимодействии (S-1, S-2, S-3 и т. п.). В качестве него выступает та часть (или те качества) объекта педагогической деятельности, на которую педагог оказывает воздействие применяемыми им культурными средствами с целью преобразования этой части объекта и получения ожидаемого продукта педагогического воздействия. Поэтому предмет педагогической деятельности в воспитательном взаимодействии одновременно является предметом педагогического воспитательного воздействия.

К выделению предмета воспитательного воздействия в педагогике подходят по-разному. Это отражается в том, что предметом педагогических преобразований называются и качества поведения, и качества личности, и личностные ценности, и ценностное отношение, и ценностные ориентации воспитанников. Определить предмет воспитательного воздействия более точно можно на основе изучения механизма воздействия применяемых в педагогической деятельности культурных средств на объект педагогической деятельности.

Исследования И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина, И. С. Якиманской и других убедительно показали, что в качестве содержания образования, т. е. основного культурного средства педагогической деятельности, выступает социокультурный опыт. Общественный социокультурный опыт, предлагаемый педагогом вниманию воспитанников,

прежде всего воздействует на их личностный опыт. Таким образом, предметом педагогического воздействия в целом выступает личностный опыт человека, получающего образование. В воспитательном процессе основным культурным средством являются знания о системах общезначимых ценностей, которые являются элементом общественного социокультурного опыта. Эти знания в наибольшей степени воздействуют на являющуюся элементом личного опыта воспитанника систему его личностных ценностей (или ценностный мир человека), поэтому эта система становится предметом воспитательного воздействия.

Если качественное преобразование предмета педагогического воздействия является закономерным и направленным (необратимым), то можно говорить о том, что *предмет педагогического воздействия* также является и *предметом развития*, т. е. *развивается*. В этом случае речь идет о воспитательном процессе, ориентированном на развитие ценностного мира человека или на становление личности. Содержание и структура целей такого воспитания отражает процесс развития предмета воспитательного воздействия, т. е. развитие системы личностных ценностей воспитанника. Конкретное содержание воспитания в этом случае определяется на основе выявления условий, необходимых для развития системы личностных ценностей воспитанников.

**5. Результат (фактически получаемый продукт)** педагогической деятельности — это **преобразованный предмет педагогической деятельности** (Прод.–(S-2), Прод.–(S-3) и т. п.). Поэтому результатом воспитательного взаимодействия является возникновение новых качеств, характеризующих систему личностных ценностей воспитанника, которые проявляются как новая ценностная ориентация и как новая ценностная направленность его поведения и деятельности. Результатом же педагогического взаимодействия в целом является возникновение новых качеств личного опыта воспитанника (которые проявляются и как качества личности и как качества её поведения).

Совместная деятельность педагога и воспитанника в воспитательном взаимодействии устанавливается, если объектом деятельности воспитанника становится содержание воспитания, являющееся

основным культурным средством в деятельности педагога. Это обязательное условие установления педагогического взаимодействия, которое определяет характер включенной в него деятельности воспитанника.

Деятельность воспитанников характеризуется следующими элементами:

1. Воспитанник как субъект деятельности по освоению содержания воспитания (S-1, S-2, S-3). **Его субъектность должна характеризоваться** посредством мотива, цели и задач, реализуемых им в педагогическом взаимодействии.

2. Объект деятельности воспитанника – содержание воспитания, которое представляет собой основу культурного средства деятельности педагога (К.с.-1, К.с.-2, К.с.-3). Содержание воспитания становится объектом деятельности воспитанника, если педагог при установлении педагогического взаимодействия использует такие средства передачи содержания воспитания и способы педагогического взаимодействия, которые смогут обеспечить возникновение у воспитанника мотива усвоения и освоение им содержания воспитания. При этом мотив и цели деятельности воспитанника могут быть непосредственно не связаны с целями его воспитания.

3. Культурное средство деятельности воспитанника (К.с.-а, К.с.-б, К.с.-в) – это имеющееся у него содержание личностного опыта в целом и система его личностных ценностей в частности, которые выступают основным культурным средством воспитанника, позволяющим ему понять и освоить содержание воспитания.

4. Предмет деятельности воспитанника – это та часть содержания воспитания, которую *может* воспринять, усвоить и освоить воспитанник, опираясь на используемое им в этой деятельности культурное средство, т. е. на имеющийся у него личностный опыт в целом и систему его личностных ценностей в частности.

Так как содержание социокультурного опыта, составляющее содержание воспитания, является предметом деятельности воспитанника, то цели и задачи этой деятельности заключаются в усвоении и освоении содержания этого опыта.

5. Результатом (фактически получаемым продуктом) деятельности воспитанника выступает преобразованный предмет его деятельно-

сти. Процесс преобразования предмета деятельности воспитанника происходит в результате восприятия, усвоения и освоения им содержания воспитания и представляет собой процесс интериоризации воспитанником того социокультурного опыта, который составляет содержание образования в целом и воспитания в частности и который он может воспринять, усвоить и освоить, опираясь на имеющийся у него личностный опыт. Освоенный воспитанником опыт приводит к преобразованию его личностного опыта и системы его личностных ценностей. Таким образом, конечным результатом деятельности воспитанника в сложившемся педагогическом взаимодействии являются *новые качества его личностного опыта в целом и качества системы его личностных ценностей в частности* (эти качества определяют качества личности и качества её поведения) (Прод.—(S-2), Прод.—(S-3) и т. п.). Изменения личностного опыта воспитанника, произошедшие в результате деятельности, осуществляемой им в воспитательном взаимодействии, и есть результат деятельности педагога-воспитателя. Поэтому педагог должен стремиться к тому, чтобы усвоенный и освоенный воспитанником социально-культурный опыт привел к такому качественному преобразованию личностного опыта и системы личностных ценностей воспитанника, которое можно характеризовать как развитие этих личностных структур.

Итак, **педагогическое взаимодействие** в воспитательном процессе (**педагогическое воспитательное взаимодействие**) — это согласованные деятельность воспитывающего (воспитателя) и деятельность воспитанника, обеспечивающие преимущественную реализацию целей воспитания через усвоение и освоение воспитанником общественного и личностного социально-культурного опыта, составляющего содержание воспитания. В качестве воспитателей могут выступать педагоги, родители, социальные работники, сверстники и т. п.

Воспитательный процесс может складываться как интеграция нескольких педагогических взаимодействий, субъектами которых могут быть различные люди, связанные между собой и непосредственно, и посредством третьего лица, также включающегося в естественно или искусственно складывающуюся систему педагогических взаимодействий.

## Основные типы взаимодействия между субъектами педагогического процесса

В педагогике различают два типа взаимодействия между субъектами педагогического процесса: *субъект-субъектное* и *субъект-объектное*. Основанием выделения этих типов взаимодействия является признание или непризнание воспитателем воспитанника как субъекта, т. е. того, что объект педагогического воздействия имеет свойства субъекта. В первом случае воспитатель исходит из наличия у воспитанника определенной ценностной и целевой направленности его активности, которую он учитывает при организации воспитательного взаимодействия. При этом мотив и цель воспитательного воздействия, носителями которых выступает педагог, формируются на основе конкретизации общих целей воспитания, осуществляемой через их соотнесение с имеющейся ценностной и целевой направленностью активности воспитанника. Таким образом, субъект-субъектный тип воспитательного взаимодействия позволяет повысить эффективность и результативность воспитания.

При субъект-объектном типе отношений педагог исходит из того, что характер педагогического взаимодействия полностью определяется его представлениями о мотиве и цели воспитательного воздействия. Такая позиция педагога не лишает воспитанника его субъектности, которая в той или иной форме проявляется в воспитательном взаимодействии. Это вызывает две основные ответные реакции педагога: либо он вынужденно учитывает имеющуюся ценностную и целевую направленность активности воспитанников, либо начинает подавлять её. В первом случае поставленные цели воспитания могут быть реализованы, хотя и посредством малоэффективного комплекса методов. Во втором случае противодействие педагога воспитанникам может привести либо к получению *обратного воспитательного эффекта*, либо вообще увести педагога от реализации поставленных воспитательных целей.

При любом типе воспитательного взаимодействия обязательным условием его организации является **ценностная ориентация воспитателя**, совпадающая с ценностной ориентацией, характеризующей систему целей воспитания.

Основными способами педагогического взаимодействия в воспитательном процессе выступают методы, формы и приемы воспитания.

Системный образ воспитательного процесса, рассматриваемого как педагогическое взаимодействие, должен быть представлен элементами деятельности педагога и деятельности воспитанника. Взаимосвязи между этими элементами — это закономерные связи, характерные для деятельности вообще и для деятельностей двух субъектов (педагога и воспитанника), согласованных по отношению к одной, педагогической цели. Порядок проектирования воспитательной системы как педагогического взаимодействия определяется порядком проектирования такой деятельности.

В педагогическом взаимодействии принято различать *разные виды отношений*: 1) педагогическое отношение — отношение между воспитателями и воспитанниками, 2) взаимные отношения — отношения между воспитателями или между воспитанниками, 3) предметные отношения — отношения воспитанников с предметами материальной культуры, 4) отношение к самому себе — отношение воспитателя к самому себе и отношение воспитанника к самому себе [15. С. 117]. При организации воспитательного взаимодействия все перечисленные виды отношений должны быть соотнесены педагогом с основными педагогическими характеристиками воспитательного взаимодействия.

В педагогическом взаимодействии могут быть выделены два компонента, качества которых позволяют характеризовать тип взаимоотношений между субъектами педагогического взаимодействия. Это *педагогическое воздействие* и *ответная реакция воспитанника*.

**Педагогические воздействия** могут различаться: 1) как прямые и косвенные, 2) по направленности, 3) по содержанию, 4) по формам проявления, 5) по наличию или отсутствию цели (*по степени осознанности воспитателем мотива и цели.* — Н. Х.), 6) по характеру обратной связи (управляемые и неуправляемые) и т. п. [19. Ч. 1. С. 118].

**Ответная реакция воспитанников** может характеризоваться как активное восприятие, переработка информации, игнорирование, противодействие, эмоциональное переживание, безразличие, действия, поступки, деятельность [Там же].

## **Тема 1.7. Связь между воспитанием и обучением в целостном педагогическом процессе: история проблемы**

С возникновения педагогики как науки воспитание и обучение рассматривалось в качестве двух связанных между собой форм освоения новыми поколениями людей социокультурного опыта, накопленного человечеством. В соответствии с различным пониманием характера связи между воспитанием и обучением в педагогике исследовались, проектировались и организовывались различные формы их единства, которые обозначались такими терминами, как «учебно-воспитательный процесс», «целостный педагогический процесс», «образовательный процесс». В этих формах организации педагогического процесса воспитание выделялось и как самостоятельный педагогический процесс, и как педагогические функции, отражающие назначение этого процесса: функция воспитания, воспитывающая функция обучения, воспитывающая функция образования.

В педагогическом процессе, проектируемом и организуемом как *учебно-воспитательный*, воспитание и обучение рассматривались как учебный и воспитательный процессы, дополняющие друг друга, но рядоположенные и изолированные.

Основная *функция воспитательного процесса* в учебно-воспитательном процессе заключается в направленности этого педагогического процесса на усвоение знаний о правилах поведения, признаваемых значимыми, ценными в определенном обществе. *Функция процесса обучения* в учебно-воспитательном процессе заключается в направленности этого педагогического процесса на усвоение учащимися знаний о мире, а также на овладение ими умений и навыков, необходимых для встраивания в общественные отношения определенной социальной общности. Таким образом, в учебно-воспитательном процессе воспитание представляет собой самостоятельный педагогический процесс, который характеризуется реализуемой только им функцией воспитания и представляет собой форму педагогического взаимодействия, организуемого вне учебных занятий (так называемые «внеклассная работа» или «воспитательная работа»). Процесс обучения в учебно-воспитательном процессе представляет собой форму педагогического взаимодействия,

складывающегося на учебных занятиях и выполняющего охарактеризованную выше функцию обучения.

В 1970–1980-е гг. проблема единства воспитания и обучения стала решаться на основе применения в педагогике системного подхода как проблема изучения и проектирования и организации ***целостного педагогического процесса***.

Самой распространенной в отечественной педагогике была точка зрения на целостный педагогический процесс как на *воспитывающее обучение* (З. И. Васильева, В. С. Ильин, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин и др.). При этом воспитание рассматривалось не как отдельный педагогический процесс, а как воспитывающая функция процесса обучения.

Основная функция такой формы педагогического процесса, как воспитывающее обучение, — функция обучения. Она заключается в направленности этого процесса на усвоение содержания социального опыта, выработанного определенной социальной общностью и отобранного в соответствии с тем, что представляется этой общностью ценным, значимым для поддержания его функционирования и развития. Такой социальный опыт представляет собой целостность, сложившуюся на основе определенной системы ценностей. Усвоение этого опыта в процессе обучения всегда приводит к реализации определенных целей воспитания — к формированию у обучающихся системы личностных ценностей, в какой-то степени адекватных тем, которые признавались обществом как общезначимые.

При проектировании такой формы педагогического процесса, как воспитывающее обучение, функция воспитания не получает самостоятельного значения, так как она реализуется посредством содержания обучения — т. е. содержания того социального опыта, которое необходимо усвоить и воспроизводить с максимальной точностью. В то же время через выделение воспитывающей функции обучения обращается внимание на особенности сферы социального опыта, соотносимой с её реализацией, — *опыта ценностных отношений*, требующих применения специальных средств — средств воспитания. Основным таким средством в воспитывающем обучении могут быть только методы воспитания. Однако анализ способов классификации методов воспитания показывает, что многие из них можно соотнести

с составляющим основу обучения процессом усвоения обучающимися знаний. В подобных классификациях методов воспитания выделяются три основные группы методов: 1) методы формирования сознания — рассказ, объяснение, разъяснение, увещание, внушение и т. п., 2) методы организации деятельности и формирования опыта поведения — педагогические требования, инструктаж, поручения, упражнения, воспитывающие ситуации и т. п., 3) методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения — соревнования, поощрение, наказание и т. п. В связи с этим Ю. К. Бабанский говорит о единстве методов обучения и воспитания.

Для теории педагогики было важно выявление воспитывающей функции обучения, которое показало, что *в одном и том же педагогическом процессе — процессе обучения — реализуется и функция обучения, и функция воспитания*. Однако в такой форме организации педагогического процесса, как *развивающее обучение*, функции воспитания и обучения разводятся более четко.

В педагогическом процессе, проектируемом и организованном как *развивающее обучение* (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин и др.), воспитание рассматривается как воспитывающая функция обучения. Реализация этой функции заключается в изменении такого элемента личностного опыта учащихся, как «опыт ценностных отношений» посредством направленности обучения на усвоение ими опыта ценностных отношений, выработанных определенной социальной общностью — советским народом. Содержание же остальных элементов подлежащего усвоению социального опыта формируется исходя из *целей развития человека*, основной стороной которого считается *психическое развитие* (развитие теоретического мышления, воображения, памяти и т. п.). В результате направленности обучения на развитие человека в содержание обучения начинают вводить социальный опыт, выработанный различными социальными общностями, а значит, и отражающий опыт различных ценностных отношений. Это приводит к тому, что содержание обучения, усваиваемое в процессе обучения и обеспечивающее развитие определенных психических процессов, фактически выполняет воспитывающую функцию, отличающуюся от той, которая реализуется посредством содержания образования, специально отобранного в соответствии

с декларируемыми целями воспитания. Таким образом, воспитывающая функция педагогического взаимодействия, направленного в первую очередь на усвоение опыта ценностных отношений определенной социальной общности, приобретает самостоятельное значение, т. е. становится независимой от воспитывающей функции педагогического взаимодействия, направленного в первую очередь на развитие учащихся. А это означает, что развивающее обучение фактически представлено процессом обучения, который характеризуется функцией обучения как основной и воспитывающей функцией обучения, и процессом воспитания, в котором основной является функция воспитания.

Реализация функции воспитания в развивающем обучении отличается еще и тем, что учащемуся позволяется выбирать из предлагаемого для усвоения опыта ценностных отношений отдельные ценностные ориентации, а затем следовать им. В результате основой воспитания становится не целостная система ценностей, выработанная общественным опытом, а произвольно соединяющиеся воздействия различных социальных агентов и факторов, являющихся носителями различных, часто противоположных, систем ценностей. Такие условия воспитания требуют разработки соответствующих педагогических технологий, так как они могут как способствовать оптимальному личностному развитию человека, так и привести к обратному результату.

Существенный шаг в решении проблемы о месте воспитания в педагогическом процессе был сделан тогда, когда этот процесс стал рассматриваться, во-первых, как педагогическое взаимодействие, а во-вторых, как ориентированный на развитие человека. На основе этого подхода стало формироваться современное представление о воспитании.

### **Тема 1.8. Концептуально-теоретические основы образования, ориентированного на развитие человека**

Проектирование образовательного процесса, ориентированного на развитие человека как целостности, на развитие личности, начинается с осознания того, что такое развитие.

В философии *развитие* определяется как закономерное, направленное, качественное, необратимое изменение материальных и идеальных объектов. Одновременное наличие этих свойств отличает развитие от других изменений.

Таким образом, сначала должно быть определено, что развивается в процессе обучения и воспитания, т. е. что является *предметом развития*.

Предмет развития представляет собой ту часть или тот аспект объекта развития, который преобразуется в рассматриваемом процессе.

**Объектом развития** в педагогическом взаимодействии является **человек**. Основные предметы развития в образовательном процессе могут быть выделены через их соотнесение с основными сторонами развития человека как целостности.

Основные элементы целостного процесса развития человека:

1) процесс физического развития, представленный как закономерное, направленное, качественное изменение *тела человека*;

2) процесс психического развития, представленный как закономерное, направленное, качественное изменение его *психических процессов*;

3) процесс социально-культурного развития, представленный как закономерное, направленное, качественное изменение *личностного опыта* человека;

4) процесс духовного развития человека, представленный как закономерное, направленное, качественное изменение его *индивидуального духа*.

Таким образом, в качестве основных *предметов развития в образовательном процессе* выступают: 1) тело человека, 2) психические процессы, 3) личностный опыт.

Развитость индивидуального духа проявляется прежде всего в развитости личностного опыта человека, а также его тела и психики. Для педагогов важно знать о закономерностях существования этой стороны развития человека, так как именно она определяет его собственно человеческую природу (подробнее в работах М. Шелера, Н. Л. Худяковой).

Так как развитие представляет собой закономерное, направленное качественное изменение какого-либо объекта, то цели образования,

ориентированного на развитие человека, должны описывать качества как объекта, так и предметов развития, возникающие на конечном и промежуточных этапах этого процесса.

В соответствии с выявленными объектом и основными предметами развития в образовательном процессе выделяются следующие основные группы целей образования:

1. Общая цель образования, описывающая конечный результат развития человека как целостности. В педагогике эта цель традиционно формулируется следующим образом: «Обеспечить всестороннее и гармоничное развитие человека».

2. Группа основных целей второго уровня:

1) цели социально-культурного развития — развития личностного опыта (цели воспитания и обучения);

2) цели психического развития — развития мышления, речи, восприятия, воображения, внимания, памяти;

3) цели физического развития.

Для того чтобы установить порядок взаимосвязи между выявленными сторонами развития человека, необходимо рассмотреть развитие человека как взаимообусловленность естественной и искусственной сторон этого процесса.

Общий процесс развития человека и все составляющие его процессы представлены двумя сторонами: *естественной* и *искусственной* (В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев) [20].

*Естественная сторона* имеет сущностные характеристики процесса, т. е. представлена как закономерная, поэтапная, временная последовательность изменений тела, психики, личностного опыта и индивидуального духа человека (личностные и неличностные образования) (О-1, О-2 и т. п., см. рис. 5).

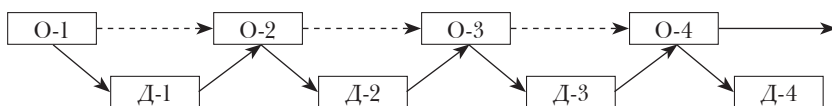
*Искусственной* же стороной развития человека является совершаемая им деятельность, которая выступает основным фактором и источником развития человека (Д-1, Д-2 и т. п., рис. 5). В то же время именно деятельность сторона процесса развития человека позволяет нам выявить характер развития его естественной стороны.

Развитие какого бы личностного или неличностного образования мы ни рассматривали, *деятельность* при этом выступает и как внешнее, и как внутреннее воспроизводство (т. е. функционирование)

качественных характеристик этих образований. Только наблюдая за внешней деятельностью человека, мы можем судить о его физическом и психическом развитии. Но если физическая и психическая стороны развития человека проявляются в его деятельности через какие-либо ее характеристики, то личностный опыт человека составляет ее содержательное, смысловое и инструментальное наполнение. Таким образом, деятельность представляет собой прежде всего функционирование личностного опыта человека — его социокультурное бытие. Развитие личностного опыта характеризуется качественными изменениями, проявляющимися в деятельности как качественные изменения культурных средств, при помощи которых эта деятельность организована. Из этого следует: *развитие личностного опыта человека, т. е. его социокультурное развитие, является ведущим в целостном процессе развития человека*. Именно поэтому социокультурное развитие человека выступает основой образовательного процесса, а цели образования, рассматриваемого как взаимосвязанные и взаимообусловленные воспитание и обучение, описывают качественные изменения его личностного опыта.

Модель развития человека, показанная на рис. 5, позволяет нам наглядно представить, что качественное состояние любой стороны бытия человека, рассматриваемой как структурное образование, внешне проявляется в деятельности, т. е. деятельность 1 (Д-1) есть проявление состояния структурного образования 1 (О-1), в деятельности 2 (Д-2) проявляется новое качественное состояние структурного образования 2 (О-2) и т. п.

#### Естественная сторона развития



#### Искусственная сторона развития

Рис. 5. Модель взаимосвязи естественной и искусственной сторон развития человека

Д — деятельность

О — состояние структурного образования

Общие закономерности развития позволяют утверждать, что изменения характера внешней деятельности приводит к изменению как самих структурных образований человека, так и связей между ними. То есть если изменившиеся внешние условия повлекут за собой какие-то изменения во внешней деятельности человека и она уже не будет являться только воспроизводством его личностного опыта или его психических, физических состояний, то это приведет к изменению этого опыта и состояний всех других сторон бытия человека.

Определенным образом организованная деятельность создает предпосылки возникновения качеств человека, характеризующих следующий этап его развития. Эта деятельность должна быть организована другим человеком, знающим закономерности развития человека и содержание и способы организации такой его деятельности, которая обеспечит это развитие. Таким человеком, в первую очередь, является педагог.

Следовательно, организация *целенаправленного* развития человека возможна только в педагогическом взаимодействии. Модель такого взаимодействия представлена на рис. 6.

*Основные элементы образовательного процесса*, выделяемые в его структурно-генетической модели:

1) *процесс развития учащегося* (на модели это развитие его личностного опыта (ЛОУ-1, ЛОУ-2, ЛОУ-3), конечный и промежуточный этапы которого описываются посредством системы целей образования (воспитания и обучения);

2) *деятельность учащегося*, ориентированная на возникновение у него тех качеств, которые описаны целями образования;

3) *деятельность педагога*, обеспечивающая организацию необходимой деятельности учащегося.

Свою деятельность в педагогическом взаимодействии педагог организует с ориентацией на зону ближайшего и зону актуального развития индивида. Эти зоны могут быть определены только по отношению к реальному человеку (индивиду) в конкретный момент его жизни. Зона ближайшего и зона актуального развития были впервые выделены Л. С. Выготским.

Зоной актуального развития индивида выступает тот общий этап развития человека, на котором находится этот индивид в настоящее

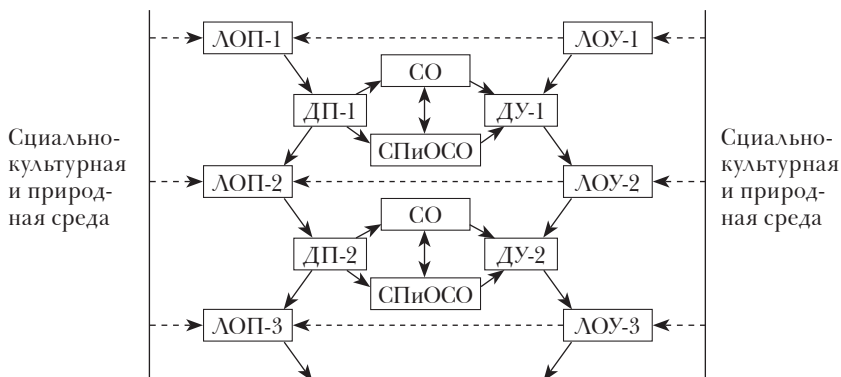


Рис. 6. Структурно-генетическая модель образовательного процесса, ориентированного на развитие обучающегося

ЛОП – личный опыт педагога

ЛОУ – личный опыт учащегося

ДП – деятельность педагога

ДУ – деятельность учащегося

СО – содержание образования – основное культурное средство воздействия на учащегося со стороны педагога и объект усвоения и освоения со стороны учащегося

СПиОСО – способ передачи (со стороны педагога) и освоения (со стороны учащегося) содержания образования, т.е. способы педагогического взаимодействия – формы, методы и приемы обучения и воспитания (СО и СПиОСО проектируются раздельно, но в педагогическом взаимодействии могут существовать только вместе)

время. Зоной ближайшего развития для него выступает следующий общий этап развития человека.

Итак, **образование, ориентированное на развитие человека как целостности, отличается следующим:**

1. В качестве объекта развития в таком образовательном процессе выступает человек как целостность.

2. Общая цель образования, ориентированного на развитие человека, заключается в создании условий всестороннего и гармоничного развития человека, т.е. в создании условий, при которых гармонично развивались бы все стороны человека как целостности.

3. В качестве основных предметов развития в образовательном процессе выступают: 1) тело, 2) психические процессы, 3) личный опыт.

4. Развитие личностного опыта обеспечивается процессами воспитания и обучения и описывается посредством образовательных целей, а также целей воспитания и обучения. В этих целях отражаются качества личностного опыта как целостности и его элементов, возникающие на конечном и промежуточных этапах развития личностного опыта.

5. Развитие психических процессов происходит в результате развития личностного опыта — это опосредованный результат образовательного процесса. Цели психического развития — как развития мышления, памяти, восприятия, внимания, воображения, речи — составляют особенную группу целей образования и могут определяться для диагностики эффективности развития личностного опыта учащихся. Для реализации этой задачи необходимо описание качеств названных психических процессов на конечном и общих для всех людей промежуточных этапах развития этих процессов.

6. Физическое развитие человека также происходит в результате развития личностного опыта и его систематического воспроизводства. Цели физического развития, наряду с собственно образовательными целями, в современном образовании определены и реализуются в рамках курса «Физическая культура».

7. Развитие личностного опыта учащихся (социокультурное развитие) является ведущей стороной развития человека, поэтому основным предметом развития в образовательном процессе является личностный опыт учащихся.

8. Социокультурное развитие человека есть развитие его личности.

9. Основным фактором развития учащегося в образовательном процессе выступает его деятельность, которая, с одной стороны, основана на воспроизводстве имеющегося у него личностного опыта (зона актуального развития), а с другой, содержит в себе элементы социокультурного опыта, характерные для следующего этапа развития (зона ближайшего развития). Такая деятельность может быть организована только специально подготовленным человеком — в образовательном учреждении — педагогом.

10. Деятельность педагога в образовательном процессе, ориентированном на развитие человека, личности, должна быть направлена на организацию такой деятельности учащегося, которая бы

обеспечивала возникновение качеств его личностного опыта, характерных для следующего этапа его развития (зоны ближайшего развития) и описанных посредством целей воспитания и обучения.

### **Тема 1.9. Место воспитания в структуре образовательного процесса**

В 1980-е гг. в ряде педагогических исследований (В. Д. Семенов, Б. З. Вульф, А. Т. Куракин, Х. Й. Лийметс, А. В. Мудрик, Л. И. Новикова и др.) было установлено, что ядром педагогического процесса (педагогической системы) является *педагогическое взаимодействие*, а воспитание и обучение стали рассматривать как *особенные формы такого взаимодействия*.

Изучение воспитания и обучения как отличающихся друг от друга форм педагогического взаимодействия позволило установить следующее: педагогические взаимодействия, направленные на реализацию целей воспитания (воспитательные педагогические взаимодействия), и педагогические взаимодействия, направленные на реализацию целей обучения (обучающие педагогические взаимодействия), могут быть элементами педагогического процесса как осуществляемого на учебных занятиях, таки и организованного вне этих занятий. При этом в целостном педагогическом процессе, представленном чередующимися педагогическими взаимодействиями обеих типов, отдельные педагогические взаимодействия (которые точнее назвать педагогическими ситуациями), направленные на решение частных задач воспитания, складываются в педагогический процесс, подчиненный единой ценностной и целевой направленности педагогической деятельности. Таким образом, и воспитательный процесс, и процесс обучения, складывающиеся как педагогические взаимодействия особого типа, выделяются как относительно самостоятельные, но *взаимосвязанные и взаимообусловленные* педагогические процессы. *Взаимообусловленность* этих процессов выражается в том, что результаты воспитательного взаимодействия являются основанием для организации обучающего педагогического взаимодействия, и наоборот. Целостный педагогический процесс, складывающийся из взаимосвязанных и взаимообусловленных процессов воспитания и обучения, стали обозначать понятием «образовательный процесс» (В. В. Краевский,

В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов, И. П. Подласый, А. И. Пармонов, С. А. Смирнов и др.).

Взаимообусловленность процессов воспитания и обучения в образовательном процессе наиболее убедительно обоснована в исследованиях, авторы которых рассматривают целостность педагогического процесса как единство воспитания и обучения, обеспечивающее развитие всех сторон личности (В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов и др.) [19. Ч. 1. С. 118]. Они исходят из того, что и процесс воспитания, и процесс обучения направлены на достижение целей образования (т. е. и целей воспитания, и целей обучения), но *отличаются средствами*, которые используются для их реализации. В одном случае это средства воспитания, в другом — обучения [Там же. С. 28, 25]. Специфика применяемых педагогических средств определяется тем, что *воспитательное педагогическое взаимодействие* направлено на *преимущественное решение целей и задач воспитания*, а *обучающее педагогическое взаимодействие* — на *преимущественное решение целей и задач обучения* [Там же. С. 118].

Механизм взаимосвязи и взаимообусловленности процессов воспитания и обучения в образовательном процессе раскрывается более полно при рассмотрении педагогических функций этих процессов в их соотношении с *предметом педагогического воздействия*, выступающим также и как *предмет развития в педагогическом взаимодействии*.

В качестве предмета педагогического воздействия и предмета развития в любом педагогическом процессе выступает личностный опыт обучающегося.

---

**Личностный опыт** — это процесс и результат проживания человеком усваиваемой и осваиваемой общественной культуры. Проживание сопровождается переживаниями, в процессе и результате которых устанавливается личностное отношение человека «Я — Мир». Освоенная общественная культура становится личностно отнесенной, т. е. личностной, субъектной, индивидуальной и обогащается за счет создания человеком на её основе новых форм отношений, которые также входят в содержание личностного опыта. В педагогике личностный опыт рассматривается как основной предмет педагогического воздействия и основной предмет развития в образовательном процессе.

---

Личностный опыт, обладающий качествами, которые возникают как результаты промежуточных и конечного этапов социально-культурного развития человека, обозначается через категорию *«личностная культура»*.

---

**Личностная культура** — это часть личностного опыта, воспроизводимая индивидом в условиях самостоятельно принимаемых решений. В педагогике личностная культура рассматривается как продукт педагогической деятельности, как основной результат образовательного процесса. Посредством этой категории закрепляется ориентированность образовательного процесса на развитие самостоятельности человека, его творчества в продуктивной деятельности.

---

Конечный результат развития личностного опыта человека как целостности описывается через общую *образовательную цель*, которая характеризует также образовательную функцию педагогического процесса.

*Образовательная функция целостного педагогического процесса* заключается в том, что образующие этот процесс взаимосвязанные и взаимообусловленные процессы воспитания и обучения направлены на развитие личностного опыта обучающегося как целостности, т. е. на становление его личностной культуры, его личности. Основу развития личностного опыта и становления личностной культуры составляет специально организованное и целенаправленное освоение обучающимися социокультурного опыта, выработанного предыдущими поколениями людей. Целостный педагогический процесс, обеспечивающий реализацию образовательной функции, обозначается как образовательный процесс.

Развитие личностного опыта представлено взаимосвязанными и взаимообусловленными процессами развития следующих его элементов:

- 1) системы личностных ценностей;
- 2) целостной картины мира, складывающейся в сознании индивида;
- 3) освоенными средствами и способами деятельности (деятельностная сторона личностного опыта).

Личностная культура складывается на основе взаимосвязи основных элементов личностного опыта. Ядром личностной культуры

является система личностных ценностей, которая определяет и структуру целостной картины мира в сознании человека, и особую значимость для индивида определенных видов и способов деятельности.

Основные этапы развития личностного опыта представлены различными типами личностной культуры:

- 1) базис личностной культуры,
- 2) общая личностная культура,
- 3) личностная культура индивидуального уровня,
- 4) универсальная личностная культура.

**Базис личностной культуры** — это личностный опыт, позволяющий человеку принимать самостоятельные решения при построении отношений с действительностью в ближайшем окружении (самим собой, с другими людьми, с природой, с рукотворным миром), опираясь на представления.

**Общая личностная культура** — это личностный опыт, позволяющий человеку принимать самостоятельные решения при построении отношений с действительностью, опираясь на систему понятий и категорий, выработанных общественным опытом и усвоенных человеком.

**Личностная культура индивидуального уровня** — это личностный опыт, позволяющий человеку принимать самостоятельные решения при построении отношений с действительностью, опираясь на уникальную сложившуюся в сознании индивида систему понятий и категорий.

**Универсальная личностная культура** — это личностный опыт, позволяющий человеку принимать самостоятельные решения при построении отношений с действительностью, опираясь на гармоничное использование всех основных групп культурных средств: орудий, представлений, понятий и категорий.

Тип личностной культуры определяет и качества элементов личностного опыта. Изменение типов личностной культуры отражает основные этапы становления личностного опыта, общие для всех людей.

Формируемый уровень личностной культуры выступает в качестве *общей образовательной цели* (цели социокультурного развития) и определяет необходимые для его возникновения качества элементов

личностного опыта. Эти качества и составляют *содержание целей воспитания и обучения*.

**Цели воспитания** описывают *систему личностных ценностей*, возникновение которых у человека означает переход на новый этап его социально-культурного развития.

**Цели обучения** описывают: 1) *через систему знаний* то содержание целостной картины мира, которое должно возникнуть в сознании обучающегося на новом этапе развития; 2) *через систему умений* те средства и способы основных видов деятельности, которые должен освоить обучающийся, чтобы перейти на новый этап развития.

Целостная картина мира в сознании воспитанника и деятельностная сторона личностного опыта выступают как предмет развития и предмет педагогического воздействия с целью обучения. Система личностных ценностей воспитанника выступает как предмет развития и предмет педагогического воздействия с целью воспитания.

В любом педагогическом взаимодействии осуществляется воздействие на все элементы личностного опыта. Целенаправленность этих воздействий задается образовательной целью, которая конкретизируется посредством целей воспитания и обучения. В образовании, *ориентированном на развитие человека*, цели воспитания и обучения описывают качества элементов личностного опыта, возникающие на конечном и общих для всех людей промежуточных этапах развития этого опыта. Посредством целей воспитания описываются конечный и промежуточные этапы развития ценностного мира человека (системы личностных ценностей), посредством целей обучения — конечный и промежуточные этапы развития деятельностной стороны личностного опыта и развития целостной картины мира в сознании человека.

В образовательном процессе взаимообусловленность воспитания и обучения обеспечивается целостностью развития личностного опыта обучающегося, т. е. воздействие средствами воспитания на личностный опыт учащегося приводит не только к изменению качеств его системы личностных ценностей, но и к изменению целостной картины мира в его сознании, а также к изменению деятельностной стороны его личностного опыта. То же самое происходит и при применении средств обучения: изменение деятельностной стороны личностного опыта обучающихся и изменение целостной картины

мира в их сознании приводит к изменению качеств их системы личностных ценностей. Таким образом, образовательный процесс, складывающийся из взаимосвязанных и взаимообусловленных процессов воспитания и обучения, в первую очередь всегда ориентирован на развитие личностного опыта человека, что может рассматриваться как его социокультурное развитие, как становление его личностной культуры. Это развитие является основанием развития личности и основанием развитие человека как целостности.

И. Я. Лернер описывает специфические условия освоения каждого элемента личностного опыта. Усвоение знаний о мире «требует восприятия любыми путями, осознание воспринятого как части своего прежнего опыта и сильное запоминание». Усвоение навыков и умений осуществляется через репродуцирование действий. Эта сторона обучения связывается с реализацией развивающей функции обучения, так как «развитие как процесс представляет собой усвоение структур деятельности и готовность к оперированию ими». «Единственным способом и условием усвоения эмоционального отношения, восприятия объекта как ценности является переживание». Таким образом, И. Я. Лернер выделяет различные, хотя и взаимосвязанные предметы деятельности, направленной на усвоение знаний, навыков и умений, эмоциональных отношений, а также принципиально различные способы этого усвоения. Это позволяет сделать вывод о том, что речь идет не об одном виде педагогической деятельности, обозначаемой как обучение, а о нескольких. Причем задачи формирования личностных ценностей связываются с воспитанием.

Если *педагогическое взаимодействие* направлено на *преимущественную реализацию целей воспитания*, то его *основной функцией* становится *функция воспитания*. Педагогическое взаимодействие, направленное на преимущественную реализацию целей воспитания, т. е. прежде всего обеспечивающее осуществление функции воспитания, обозначается как *процесс воспитания*.

**Функция воспитания** — это функция педагогического процесса (либо образовательного, либо процесса воспитания, либо процесса обучения), заключающаяся в направленности педагогического взаимодействия на развитие системы личностных ценностей обучающихся, основу которого составляет освоение ими социально-культурного

опыта, как выработанного предыдущими поколениями людей, так и ранее приобретенного ими самими (т. е. личностного опыта).

Реализация *функции воспитания в воспитательном процессе*, т. е. развитие системы личностных ценностей, осуществляется не через прямое воздействие на систему личностных ценностей воспитанников, а через воздействие на деятельную сторону их личностного опыта и целостную картину мира, сложившуюся в их сознании, т. е. через реализацию функции обучения в воспитательном взаимодействии. Характер функции обучения в воспитательном процессе описывается *целями обучения*, содержание которых определяется как *содержанием целей воспитания*, так и *закономерностями развития ценностного мира человека*. Эта зависимость функции обучения в воспитательном взаимодействии от закономерностей развития ценностного мира человека приводит к тому, что условия её реализации принципиально отличаются от условий реализации функции обучения в обучающем взаимодействии (в дидактическом процессе).

Если педагогическое взаимодействие направлено на преимущественную реализацию целей обучения, то основной функцией педагогического взаимодействия становится функция обучения. Такое педагогическое взаимодействие обозначается как *процесс обучения*.

**Функция обучения** — это функция образовательного процесса, заключающаяся в направленности педагогического взаимодействия на развитие деятельной стороны личностного опыта учащихся и становление в их сознании целостной, научно обоснованной картины мира, через усвоение ими социально-культурного опыта, выработанного предыдущими поколениями людей.

*Процесс обучения* обеспечивает не только осуществление его основной функции — функции обучения, но и *воспитывающей функции обучения*. Содержание целей воспитания, описывающих характер реализации воспитывающей функции обучения, определяется содержанием целей обучения, определяющих направленность педагогического взаимодействия в процессе обучения, и закономерностями развития целостной картины мира в сознании человека и закономерностями развития деятельностной стороны его личностного опыта.

Процессы развития элементов личностного опыта характеризуются различными закономерностями. Это означает, что в основании

методик проектирования и организации процесса воспитания лежат знания о закономерностях развития ценностного мира человека, а в основе методик проектирования и организации процесса обучения — знания о закономерностях развития деятельной стороны личностного опыта и развития целостной картины мира в сознании человека. Уже это позволяет говорить о том, что направленность функции воспитания в воспитательном процессе и условия её реализации отличаются от направленности и условий реализации воспитывающей функции обучения в процессе обучения. То же самое можно сказать и о функциях обучения в процессе воспитания и в процессе обучения. Единство воспитания и обучения в образовательном процессе складывается на основе согласования функций воспитания и обучения, как воспитательного процесса, так и процесса обучения, по отношению к образовательной функции, описываемой посредством общей образовательной цели. Таким образом, образовательный процесс характеризуется не только основной для него образовательной функцией, но и воспитывающей функцией образования, а также интегративной функцией обучения. Это означает, что целенаправленность образовательного процесса задается общей целью образования, которая конкретизируется через определение общей цели воспитания и общей цели обучения. Реализация общей цели воспитания обеспечивается и воспитательным процессом, и воспитывающей функцией обучения.

Анализ функций личностного опыта в жизни человека и его развитии показывает, что направленность социокультурного развития человека задается определенной направленностью развития ценностного мира человека. Поэтому воспитывающая функция образования является приоритетной в образовании. Это означает, что содержание целей обучения в образовании, ориентированном на развитие человека и становление личности, определяется содержанием целей воспитания.

---

**Образовательный процесс (образование)** — это специально организованное взаимодействие педагогов и обучающихся (педагогическое взаимодействие), складывающееся из взаимосвязанных и взаимообусловленных воспитательного взаимодействия (воспитательного

процесса) и обучающего взаимодействия (процесса обучения) и направленное на развитие личностного опыта обучающихся (социокультурное развитие) и становление их личностной культуры, основу которого составляют процессы усвоения и освоения ими социокультурного опыта, выработанного предыдущими поколениями людей.

---

**Воспитательный процесс (воспитание)** — это специально организованное взаимодействие педагогов и учащихся, направленное на развитие ценностного мира учащихся, основу которого составляет процесс освоения ими социально-культурного опыта, как выработанного предыдущими поколениями людей, так и ранее приобретенного ими самими.

---

**Процесс обучения (обучение)** — это специально организованное взаимодействие педагогов и учащихся, направленное на развитие деятельной стороны личностного опыта учащихся и становление в их сознании целостной, научно обоснованной картины мира. Основу обучения составляет процесс усвоения учащимися социально-культурного опыта, выработанного предыдущими поколениями людей.

---

### **Тема 1.10. Воспитание как процесс формирования личности**

С 1980-х гг. в педагогике стали различать два типа воспитательного процесса: воспитание, преимущественно ориентированное на формирование личности, и воспитание, преимущественно ориентированное на развитие личности. В первом случае внешняя продуктивная функция воспитательного процесса заключается в формировании личности с определенными качествами, желаемыми с точки зрения какого-либо социума, а во втором — в развитии личности, предполагающем поэтапное изменение её качеств в соответствии с закономерностями становления человека как личности.

Системные исследования воспитательного процесса позволили установить, что его продуктивная функция, а также качества всех его элементов и взаимосвязей между ними определяются характером образовательной системы, в которую воспитательный процесс включен

как подсистема, взаимосвязанная и взаимообусловленная с другой подсистемой — процессом обучения. Из этого следует, что тип воспитательного процесса определяется характером его продуктивной функции и всегда соотносится с определенной моделью (типом) образовательного процесса.

Для того чтобы описать основные модели образования и выявить соответствующие им типы воспитания, необходимо выделить существенные качества процесса образования и установить основные способы проявления этих качеств. Сущностные качества образовательного процесса проявляются в тех его функциях, которые свойственны только этому процессу.

Образовательный процесс — это прежде всего целостный педагогический процесс, или педагогическое взаимодействие, которое целенаправленно организуется педагогом посредством педагогической деятельности.

Педагогическая деятельность возникла в процессе разделения труда в результате выделения такой продуктивной функции деятельности человека, как *передача новому поколению социокультурного опыта*, накопленного предыдущими поколениями людей. Это одна из основных общественных функций человека, которую он выполняет по отношению к другому человеку и которая необходима для существования и развития каждого индивида и человечества в целом. Целенаправленное осуществление этой функции в качестве основной характеризует педагогическую деятельность.

Накопление большого объема социокультурного опыта привело к возникновению проблемы отбора того, что необходимо передать подрастающему поколению. Специально отобранный общественный опыт стал составлять содержание образования, передачу и освоение которого обучающимися в образовательном процессе должен был обеспечить педагог.

Отбор содержания образования в целом стал осуществляться на основе выделения основных групп населения и определения того, что они должны уметь и знать для успешного выполнения свойственной им деятельности. Образование, построенное на таком основании, ориентировано на формирование личности в соответствии с определенными социальными функциями и ролями.

Основу содержания воспитания в таком образовании также составляли знания о способах поведения, которые общество определяло как общезначимые и требовало выполнять. Эти знания должны быть переданы и выражены в умении, в навыке индивидов вести себя в соответствии с требованиями общества. Этот тип воспитания отличается ориентированностью на формирование определенного общепринятого способа поведения личности, который заключается в выполнении определенного комплекса правил поведения и деятельности, зафиксированных на уровне представлений.

Первоначально в содержание образования входили только те знания, умения и навыки, передача которых и освоение новым поколением людей обеспечивало *поддержание существующего устройства общества*. Но как только возникли идеи улучшения общества, возникла и идея формирования содержания образования, в том числе и воспитания, исходя из идеальной модели государства. Это образование уже ориентировано на *развитие общества согласно идеальной модели этого общества*. Способ формирования содержания такого образования был предложен Платоном в его работе «Государство». Он выделил три основные группы граждан: правителей-философов, стражей (воинов) и ремесленников с земледельцами. Каждая из основных групп была представлена подгруппами, соотносимыми с отдельными видами деятельности, необходимой для удовлетворения определенных потребностей человека. Так, в число ремесленников он включил пахарей, строителей, портных, сапожников, плотников, кузнецов, розничных торговцев, лавочников, купцов, кормчих, моряков, кораблестроителей.

Образование детей, по Платону, должно было начинаться с их отбора в группы, который осуществлялся на основе выявления индивидуальных особенностей души: каждый должен выполнять то дело, к которому определен по своей природе,— считал Платон. Детей предполагалось обучать и воспитывать в соответствии с теми видами деятельности, которые должны выполнять философы-правители, воины и ремесленники с земледельцами.

Воспитание строилось на основе четырех основополагающих добродетелей: мудрости, мужества, благоразумия, справедливости. Но, как следует из текстов Платона, оно заключалось в *передаче знаний* о том, как следует понимать эти добродетели. Например, мудрость,

по Платону, рассматривалась как знание или наука о том, что хорошо для всего полиса (государства), для полиса как целого. Справедливость заключалась в том, чтобы каждый индивид выполнял свое собственное дело, к которому он определен по своей природе. Несправедливость же есть смешение и беспорядок, когда индивид или группа занимается тем, к чему не имеет природного дарования.

Таким образом, образование, ориентированное на развитие общества согласно идеальной модели Платона, предполагает формирование личностей с определенными наборами качеств, соответствующих основным социальным ролям. При этом при выборе вида обучения согласно будущей профессии предполагалось учитывать природные данные индивидов.

Типы образования, ориентированного на поддержание общественного устройства или на развитие общества, согласно идеальной модели этого общества существовали и развивались до середины XX в. во всех странах. Для медленно развивающегося общества эти типы образования были самыми эффективными, так как позволяли сохранять проверенные опытом лучшие способы установления отношений между людьми, между человеком и природой, человеком и культурой, человека с самим собой.

Общим для этих типов образования было то, что основой организации образовательного процесса было содержание образования, специально отобранное в соответствии с имеющимся или желаемым устройством общества. *Структура такого содержания образования* отражала порядок его усвоения и передавалась посредством *системы целей образования*. Можно сказать, что цели образования, цели воспитания и обучения заключались в усвоении обучающимися содержания образования, т. е. при проектировании педагогического процесса сначала отбиралось содержание образования, усвоение которого и рассматривалось как цели воспитания и обучения.

Точность и полнота усвоения содержания образования новым поколением людей, с одной стороны, обеспечивает в медленно меняющемся обществе поддержание имеющихся общественных отношений, с другой стороны — необходима для реализации задуманной идеальной модели общественного устройства. Именно поэтому возникает ориентация образования на ЗУНы (знания, умения

и навыки). Она заключается в том, что любое знание должно быть применено в умении, а умение доведено до навыка, так как только это обеспечит точность воспроизводства индивидами тех общественных отношений, в которые они либо включаются, либо должны построить.

Такое образование можно характеризовать как формирующее, так как оно предполагает, что личностный опыт обучающихся должен быть адекватным тому общественному опыту, который они усваивают. Эти же требования предъявляются и к личностной системе ценностей — она должна быть полностью адекватна системе ценностей, которая признается обществом (государством) как общественная.

И образование в целом, и воспитание в частности, *ориентированные на формирование личности*, характеризуются тем, что в педагогическом взаимодействии *основной функцией* педагога становится *передача общественного опыта* (в том числе и передача знаний об общезначимой системе ценностей), а функцией обучающегося (воспитанника) — *усвоение этого опыта* и его *адекватное воспроизводство* на репродуктивном уровне в своём поведении и деятельности. В качестве целей образования и воспитания, ориентированного на формирование личности, выступает специально отобранное, не допускающее вариативности содержание образования, т. е. тот социокультурный опыт, который признается обществом и государством как необходимый для поддержания определенного способа функционирования общества. В отечественной педагогике такой тип образования назывался «традиционное образование» или «авторитарное образование».

Итак, *воспитание, ориентированное на формирование личности*, характеризуется следующими качествами:

1. Основная продуктивная функция воспитания заключается в формировании типа поведения личности, признаваемого обществом необходимым для построения определенной системы устройства этого общества.

2. Цели воспитания описывают единственно необходимый, конечный продукт воспитательного процесса — определенный тип поведения личности. Они не соотносятся с особенностями личности на разных этапах её развития, с возрастом человека.

3. Продуктивная функция воспитания реализуется посредством педагогической деятельности, основная функция которой заключается **в передаче содержания общественного опыта** со стороны педагога, предполагающей точное и полное его усвоении со стороны обучающихся.

Основу содержания общественного опыта, необходимого для осуществления воспитания, ориентированного на формирование личности, составляют знания о правилах поведения и деятельности людей, зафиксированных на уровне представлений, которые одобряются обществом и считаются единственно правильными способами реализации высших ценностей.

---

**Воспитание, ориентированное на формирование личности,**— это педагогический процесс, обеспечивающий реализацию целей воспитания, посредством которых описывается тот тип поведения человека, который обществом рассматривается как необходимый для построения определенной системы общественных отношений.

**Воспитание, ориентированное на формирование личности,**— это педагогический процесс, организация которого основывается на отборе содержания образования из социокультурного общественного опыта в соответствии с определенной структурой функционирования общества и с той системой ценностей, которая признается этим обществом как общезначимая. Цели такого воспитания заключаются в усвоении воспитанниками знаний, умений и навыков, характеризующих определенный тип поведения человека, который обществом рассматривается как необходимый для построения определенной системы общественных отношений.

---

### **Тема 1.11. Воспитание как процесс развития личности**

Зарождение теории построения образования и воспитания, преимущественно ориентированных на развитие человека, личности, связано с выделением функции развития как характеристики педагогического процесса в работах Я. М. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци и др.

Долгое время особенности развития обучающихся интересовали педагогов чаще всего в связи с поиском способов повышения

эффективности педагогической деятельности, направленной на передачу общественного опыта. Эта положение впервые было зафиксировано Яном Амосом Коменским через введение в педагогику принципа природосообразности. В традиционной модели отечественного образования к функции развития в педагогическом взаимодействии также относились, как ко вторичной по отношению к функции передачи общественного опыта. Это выражалось в том, что посредством целей образования, воспитания и обучения описывали не качества личности, возникающие на конечном и общих для всех людей этапах её развития, а содержание образования, которое необходимо было передать обучающемуся. Любые количественные и качественные изменения в знаниях, умениях и навыках обучающихся рассматривались как их развитие. Тем не менее еще Иоганн Генрих Песталоцци писал о том, что идею образования «нужно рассматривать как идею природосообразного развития и формирования сил и задатков человеческого сердца, человеческого ума и человеческих умений».

Рассмотрение функции развития обучающегося в образовательном процессе как ведущей по отношению к функции передачи общественного опыта связано с необходимостью, вызванной тенденциями общественного развития, которые были определены как значимые для образования учеными Римского клуба в 1974 г. в докладе «Нет пределов образованию». В отечественной педагогике эти тенденции стали учитываться при разработке Закона «Об образовании» (1990 г.) и всех последующих нормативных документов для системы образования России.

Прежде всего была установлена невозможность проектирования и организации образования, преимущественно ориентированного на передачу общественного опыта, что обусловлено следующим:

1) ускорением темпов развития общества и, как следствие, необходимостью подготовки людей к жизни в быстро меняющихся общественных отношениях, устройство которых нам неизвестно;

2) установленной синергетикой невозможностью предугадать пути развития общественных отношений с той степенью точности, которая необходима для отбора определенных знаний, умений и навыков, обеспечивающих встраивание в общественные отношения и участие в позитивном развитии общества тех, кого мы обучаем и воспитываем;

3) отсутствием общепризнанной системы общественных ценностей, которая смогла бы стать основой воспитания, и обострением ценностной состязательности между различными социальными общностями.

В этих условиях единственным объективно существующим основанием определения целей и содержания образования стали закономерности развития человека как такового. Опыт педагогики по изучению особенностей развития человека, учет которых позволял повысить эффективность усвоения обучающимися собственного и общественного опыта, показал следующее:

- в развитии индивида можно выделить общую для всех людей направленность этого процесса, которая, прежде всего, выражается в его становлении как личности, отличающейся самостоятельностью и ответственностью;
- в развитии индивида можно выделить общие для всех людей этапы этого процесса — на этом основании выстраивались все методики обучения в традиционной модели образования.

Из этого следует, что **образование, преимущественно ориентированное на развитие человека**, — это педагогический процесс, направленный на реализацию целей образования в целом и воспитания в частности, посредством которых описываются общие для всех людей качества, возникающие на конечном и промежуточных этапах развития человека.

Содержание образования при этом начинает выполнять функцию педагогического средства. Такое содержание образования может быть вариативным, в то же время в своем основании оно должно иметь *инвариантную структуру*, соотносимую с целями образования в целом, воспитания и обучения в частности. *Передача* такого содержания образования предполагает его *усвоение*, т. е. интериоризацию общественного опыта и его воспроизведение на репродуктивном уровне, и его *освоение*. Освоение общественного опыта заключается в применении усвоенного в разнообразных видах и способах деятельности с целью самостоятельного выявления обучающимися как нераскрытого потенциала общественного опыта, так и недостатков некоторых его составляющих. Такой способ передачи содержания образования характерен для образования, преимущественно

ориентированного на развитие человека как целостности, на становление его личности.

Итак, образование в целом и воспитание в частности, преимущественно ориентированные на развитие человека и становление его личности, характеризуется тем, что в педагогическом взаимодействии *основной функцией педагога* становится развитие воспитанника через организацию условий для усвоения и освоения им содержания образования в различных видах и способах деятельности.

Так как развитие человека в образовательном процессе осуществляется на основе освоения им социокультурного опыта, то оно предполагает в определенной степени и его *формирование как культурного существа*. Но в таком образовании формирование личности не выражается в стремлении к тому, чтобы личностная система ценностей была полностью адекватна системе ценностей, которая признается общезначимой какой-либо социальной общностью.

В качестве целей образования и воспитания, ориентированного на развитие личности, выступают те качества человека, которые характеризуют общие для всех людей конечный и промежуточные этапы становления личности. Ориентация образования на развитие человека как личности в то же время является и ориентацией образования на развитие общества, но не на основе его направленности на построение какой-либо идеальной модели общественного устройства, а на основе развития способности человека к установлению оптимальных (а в пределе — гармоничных) форм отношений с другими людьми, с природой, культурой, самим собой.

Итак, ***воспитание, ориентированное на развитие человека и становление его личности***, характеризуется следующими качествами:

1. Основная продуктивная функция воспитания заключается в развитии качеств личности в соответствии с общей направленностью развития человека как такового, которая определяется его природой и закономерностями становления его культуры.

2. Цели воспитания описывают качества личности, соотносимые с завершающим и промежуточными этапами её становления, общими для всех людей (или качества предмета педагогического воздействия в педагогическом взаимодействии, возникающие на общих для всех людей конечном и промежуточных этапах его развития).

3. Продуктивная функция воспитания реализуется посредством деятельности воспитанников, направленной на такое усвоение и освоение социокультурного опыта (общественного и личностного), которое обеспечивает реализацию целей воспитания.

4. Деятельность педагога в педагогическом взаимодействии направлена на организацию деятельности воспитанников, обеспечивающую такое усвоение и освоение ими социокультурного опыта (общественного и личностного), которое привело бы к реализации целей воспитания.

---

**Воспитание, ориентированное на развитие человека и становление его личности,** — это педагогический процесс, обеспечивающий реализацию целей воспитания, посредством которых описываются качества предмета педагогического воздействия в воспитательном взаимодействии, возникающие на конечном и промежуточных этапах его развития.

---

### **Тема 1.12. Движущие силы и логика воспитательного процесса**

Воспитание — это педагогический процесс, рассматриваемый как специально организованное, т. е. искусственно выстроенное взаимодействие между педагогом и воспитанником, направленное на реализацию определенной системы целей воспитания. Построение такого взаимодействия должно отличаться определенным порядком, отражающим внутреннее единство всех его элементов, о котором говорится как о логике *воспитательного процесса*.

---

**Логика воспитательного процесса** — это порядок взаимосвязи элементов *воспитательного* взаимодействия, отражающий их внутреннее единство, обеспечивающее реализацию определенной системы целей воспитания.

---

Характеристика воспитания как педагогического взаимодействия обращает внимание на то, что логика воспитательного процесса задается общими правилами организации деятельности как таковой. Это обосновывается тем, что целенаправленность, которая является качеством деятельности, является также главной характеристикой,

отличающей воспитательный процесс от воспитания как функции общества и от социализации. Согласно этому порядок построения воспитательного процесса должен складываться из взаимосвязи цели воспитания, содержания воспитания, средств воспитания, способов воспитания и результата воспитания. Системообразующим элементом установления такого порядка является цель — вырабатываемый педагогами образ продукта педагогического взаимодействия. Но при этом цель воспитания не может определяться произвольно, так как это образ продукта педагогического воздействия, который получается в результате преобразования предмета педагогической деятельности. В качестве такого предмета в воспитательном взаимодействии выступает *система личностных ценностей воспитанника* — личностная структура, возможность преобразования которой зависит не только от желания человека, но и от возможностей этой структуры, которые определяются её качествами, её природой. Если при определении цели воспитания не берутся во внимание те возможные изменения предмета педагогического воздействия, которые определяются его природой, то может быть определена такая цель воспитания, которую невозможно реализовать. В этом случае логика воспитательного процесса нарушается, так как результат воспитания получается либо очень далекий от цели, либо противоположный задуманному.

Итак, логика воспитательного процесса в целом задается порядком организации деятельности педагога, который, в свою очередь, определяется возможными закономерными, качественными изменениями предмета воспитательного воздействия. Изучение природы человека в качестве объекта педагогического воздействия показывает, что возможные, закономерные, качественные изменения как человека в целом, так и его личностных структур обуславливаются закономерностями его развития. Таким образом, закономерности развития человека в целом и его ценностного мира в частности определяют логику организации педагогической деятельности в педагогическом воспитательном взаимодействии, т. е. логику воспитательного процесса.

В педагогике, характеризуя воспитательный процесс, говорят о его движущих силах как о действии факторов, которые в наибольшей степени способствуют реализации целей воспитания.

---

**Движущие силы воспитательного процесса** — это действия факторов, которые в наибольшей степени способствуют возникновению у воспитанников личностных ценностей, соотносимых с целями воспитания.

---

В качестве движущих сил воспитания называются противоречия. Механизм действия противоречий как движущей силы воспитания раскрывается при изучении закономерностей развития системы личностных ценностей, которая рассматривается как развивающаяся личностная структура.

Ценности возникают как стремления человека к тому, что предстает для него значимым само по себе, как необходимое. Выделение человеком значимого происходит в процессе и результате переживания им противоречий. То, что, по мнению человека, может ему разрешить переживаемые противоречия, начинает восприниматься им как значимое, как необходимое. Возникновение у человека стремления к этому значимому говорит о возникновении ценности.

При этом важно учесть, что просто позитивная оценка человеком чего-либо еще не говорит о том, что это для него является ценностью. Человек может, например, позитивно оценивать обучение в университете, понимать значимость и необходимость такого обучения, но не стремиться его получить. Только *переживание* человеком противоречий, возникающих в его отношениях с действительностью, в котором как можно полнее задействованы и его чувства, и его эмоции, и его личностный опыт, приводит к возникновению соответствующих личностных ценностей. Поэтому движущей силой воспитания человека являются противоречия, переживаемые им при установлении отношений с действительностью. Такое переживание характеризуется следующим:

- 1) наличием противоречий между человеком и теми объектами действительности, с которыми он вступает во внешние отношения: с другими людьми, с объектами и явлениями природы, с объектами и явлениями культуры;
- 2) наличием противоречий во внутренних отношениях, т. е. в отношениях человека с самим собой, которые обнаруживаются посредством рефлексивной деятельности.

Переживание человеком противоречий во внутренних отношениях может быть им неосознаваемо. О них говорит возникновение у человека негативных эмоциональных реакций, проснувшийся «голос совести», возникновение тревожности. При этом переживание внутреннего противоречия может протекать как осознание человеком противоречия, возникшего во внешнем отношении: противоречия между своими желаниями и возможностями, между своими интересами как индивида и своими интересами как члена общества, между планами своего будущего и желаниями настоящего дня и т. п.

Только в результате переживания человеком противоречий в его отношениях с действительностью возникают личностные ценности. Но воспитательный процесс направлен на создание условий возникновения определенной системы личностных ценностей — в этом выражается его целенаправленность. Это означает, что переживание человеком противоречий должно привести к определенному результату. Такое становится возможным, если человек владеет средствами и способами деятельности (в том числе и мыслительной деятельностью) и опирается на знания о действительности и об общезначимых ценностях, которые позволяют ему осознать и оценить условия переживаемого противоречия с наибольшей степенью адекватности действительности. Таким образом, определить содержание личностного опыта, необходимого для возникновения определенных личностных ценностей, возможно только на основе знаний о закономерностях развития ценностного мира человека.

Изучение закономерностей развития ценностного мира человека показало, что переживаемые человеком противоречия могут стать не только основанием развития системы личностных ценностей, но и причиной срыва этого развития, который происходит, если степень сложности переживаемых человеком противоречий превышает его возможности. Возможности человека складываются прежде всего из возможностей его личностного опыта (социально-культурных возможностей) в преодолении противоречий, т. е. из того, что этот человек знает, умеет, к чему стремится. Эти возможности включают также возможности психики человека и его физиологические (природные) возможности.

Таким образом, переживаемые человеком противоречия становятся движущей силой воспитательного процесса только в том случае, если степень сложности этих противоречий соответствует его социокультурным и природным возможностям по их преодолению. В противном случае возникает обратный эффект: либо возникновение личностных ценностей, которые войдут в противоречия с теми, что выступают в качестве целей воспитания, либо срыв развития ценностного мира человека, который проявляется в потере человеком смысла жизни, в возникновении у него стремления каким-то образом уйти из жизни или совсем, или в виртуальный мир, порождаемый алкоголем, наркотиками и т. п.

### **Вопросы для самоконтроля**

1. Определите, чем отличаются воспитание как общественное явление и воспитание как педагогический процесс на основе анализа содержания понятий, обозначающих эти сферы педагогической деятельности.
2. Назовите основные черты воспитания как общественного явления, выявленные Б. Т. Лихачевым.
3. Что общего между воспитанием как общественным явлением и социализацией?
4. Какие агенты и факторы социализации названы в исследованиях А. В. Мудрика?
5. Назовите основные сущностные качества воспитания как педагогического процесса.
6. Назовите общие качества воспитания как общественного явления и воспитания как педагогического процесса.
7. В чем заключается взаимосвязанность и взаимообусловленность воспитания как общественного явления (социализации) и воспитания как педагогического процесса?
8. Какие качества образовательного процесса, определяющие характер воспитания как педагогического процесса, являются нормативными для современной системы образования?
9. Назовите основные характеристики процесса воспитания, выделяемые в теории воспитания.
10. Чем вызвана необходимость рассматривать воспитательный процесс как педагогическую систему.

11. Почему воспитательную систему необходимо изучать и проектировать только как элемент целостного педагогического процесса (образовательного процесса), который рассматривается как образовательная система?

12. Назовите основные элементы воспитательной системы.

13. Чем отличается воспитательная система от воспитательной системы образовательного учреждения?

14. Дайте характеристику моделированию и проектированию как способов построения системного образа воспитательного процесса.

15. Назовите основные элементы воспитательной системы, представленной как педагогическое взаимодействие.

16. Назовите основные типы взаимодействия между субъектами педагогического процесса и объясните причины возникновения взаимодействия того или иного типа.

17. Каким образом определялось место и функции воспитания в учебно-воспитательном процессе?

18. Каким образом определялось место и функции воспитания в воспитывающем обучении и в развивающем обучении?

19. Каким образом определялось место и функции воспитания в образовании, ориентированном на развитие человека как целостности?

20. Дайте характеристику воспитания, ориентированного на формирование личности.

21. Дайте характеристику воспитания, ориентированного на развитие человека и становление его личности.

22. Дайте определение понятию «логика воспитательного процесса».

23. Назовите движущие силы воспитательного процесса и опишите механизм их действия.

### **Задание для самостоятельной работы**

Составить описание сфер педагогической действительности, обозначаемых посредством понятия «обучение», «образование» (на примере двух трактовок названных понятий, взятых из учебников «Педагогика»).

#### **Структура описания**

1. Что обозначается понятиями «воспитание», «обучение», «образование»? Что общего между сферами педагогической действительности, обозначаемыми через эти понятия, и что их отличает?

2. В чем заключается назначение (цель, функция) воспитания, обучения и образования?

3. Какие именно цели образования, воспитания и обучения называются? Чем они отличаются и что их объединяет?

4. Кто называется участником воспитания, обучения и образования?

5. Для чего реализуются цели воспитания, обучения и образования?

6. В какой организационной форме и с помощью чего реализуется цель (назначение, функция) воспитания, обучения и образования? Чем они отличаются и что их объединяет?

### **Библиографический список к разделу**

1. Газман, О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию / О. С. Газман // Новые ценности образования: десять концепций и эссе : [сб. ст. Ин-та пед. инноваций Рос. акад. образования, Учеб.-воспитат. центра «Инноватор» ; ред. Н. Б. Крылова, С. А. Ушакин]. Вып. 6. М. : Инноватор, 1996. С. 10–39.

2. Гликман, И. З. Теория и методика воспитания / И. З. Гликман. М. : Владос-Пресс, 2003. 176 с.

3. Закон РФ от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании».

4. Караковский, В. А. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем / В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова. М. : Новая шк., 1996. 160 с.

5. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года : утв. Правительством РФ (расп. № 1756 от 29 дек. 2001 г.) // Научно-методические материалы для региональных практических семинаров. М. : ИРО, 2001–2002.

6. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. М., 1990.

7. Лихачев, Б. Т. Педагогика. Курс лекций : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б. Т. Лихачев. М. : Прометей, 1992. 528 с.

8. Маленкова, Л. И. Теория и методика воспитания : учеб. пособие / Л. И. Маленкова. М., 2002.

9. Мудрик, А. В. Социальная педагогика / А. В. Мудрик. М., 2000.

10. Непомнящая, Н. И. Значение системного изучения психики детей для педагогической практики / Н. И. Непомнящая // Хрестоматия по возрастной и психологической психологии. Работы советских психологов периода 1946–1980 гг. / под ред. И. И. Ильясова, В. Я. Ляудис. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. С. 55–60.
11. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. Минск : Изд-во В. М. Скакун, 1998.
12. Образовательная политика России на современном этапе : справка Госсовета России // Официальные документы в образовании : информ. бюл. 2002. № 2 (173). С. 2–49.
13. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов, Т. И. Бабаева [и др.] ; под ред. С. А. Смирнова. М. : Акад., 1998. 512 с.
14. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. М. : Рос. пед. агентство, 1996. 602 с.
15. Подласый, И. П. Педагогика : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений / И. П. Подласый. М. : Просвещение : Владос, 1996. 432 с.
16. Рожков, М. И. Организация воспитательного процесса в школе : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова. М. : Владос, 2002. 256 с.
17. Семенов, В. Д. Социальная педагогика: история и современность / В. Д. Семенов. Екатеринбург : ИРРО, 1995. 128 с.
18. Сидоркин, А. М. Методология системного подхода в педагогике / А. М. Сидоркин. М. : НИИОП, АПН СССР, 1989. 56 с.
19. Сластенин, В. А. Общая педагогика : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений : в 2 ч. / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. М. : Владос, 2002.
20. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности : учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. М. : Шк.-пресс, 1995. 384 с.
21. Смирнов, В. И. Общая педагогика : учеб. пособие / В. И. Смирнов. 2-е изд., перераб., испр. и доп. М. : Логос, 2002. 304 с.

22. Харламов, И. Ф. Педагогика : учеб. пособие / И. Ф. Харламов. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Высш. шк., 1990. 576 с.

23. Худякова, Н. Л. Воспитывающая функция образования: В помощь учителю / Н. Л. Худякова. Челябинск : Урал. науч.-образоват. центр РАО : Челяб. гос. ун-т, 2000. 60 с.

24. Худякова, Н. Л. Развитие человека и воспитывающая функция образования : в 2 т. / Н. Л. Худякова. Челябинск : Челяб. гос. ун-т : Урал. науч.-образоват. центр РАО, 2002.

25. Щуркова, Н. Е. Новое воспитание / Н. Е. Щуркова. М. : Пед. об-во России, 2000. 128 с.

26. Щуркова, Н. Е. Программа воспитания школьника / Н. Е. Щуркова. М., 1998. 48 с.

## **РАЗДЕЛ 2. ЦЕЛИ ВОСПИТАНИЯ И ИХ ПРОЕКТИРОВАНИЕ**

### **Тема 2.1. Ценности как цели воспитания в педагогической теории и практике**

В теории педагогики в качестве целей воспитания называется следующее:

- качества поведения,
- качества личности,
- личностные ценности, адекватные общественным ценностям,
- ценностное отношение или ценностные ориентации воспитанников.

За каждым из названных способов определения целей воспитания скрывается ориентация воспитания на формирование личностных ценностей, так как основой качеств личности и проявления этих качеств в поведении человека являются личностные ценности, что признано современной педагогикой.

Личностные ценности в педагогических исследованиях рассматриваются и как ценностное отношение, и как эмоционально-ценностное отношение, и как ценностная ориентация. Различные способы обозначения ценностей позволяют подчеркнуть их значимые качества.

Категория «ценность» вошла в отечественную педагогику в начале 1980-х гг. в результате работы И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина и других ученых этой школы над концепцией базового содержания общего образования. Элементом социального опыта (как общественного, так и личностного) был выделен «опыт эмоционального ценностного отношения к миру, к людям, к себе» [17; 18]. Одной из задач образования выдвигалось формирование у личности системы ценностей, адекватной общественной.

В вышедшей в 1989 г. «Концепции дошкольного воспитания» понятие «ценность» было впервые использовано для обозначения нормативных требований, предъявляемых к системе образования (В. В. Давыдов, А. В. Петровский) [13]. В ней сформулирована «кардинально иная трактовка процесса воспитания: воспитывать — значит приобщать ребенка к миру человеческих ценностей», а основной

задачей воспитания определяется «формирование *ценностных основ отношений*».

Ориентация образования на формирование и развитие социально и лично значимых ценностей начиная с 1997 г. была обозначена в таких документах, регламентирующих условия организации образования, как: «Реформа образования в Российской Федерации: концепция и основные задачи очередного этапа» (1997), «Программа развития воспитания в системе образования на 1999–2001 годы», государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001–2005 годы», «Национальная доктрина образования в Российской Федерации», «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» (декабрь 2001).

В концепции реформы образования Российской Федерации (1997) сказано, что воспитание «необходимо сосредоточить на формировании гуманистических, социально значимых ценностей и образцов гражданского поведения».

В справке Госсовета России «Образовательная политика России на современном этапе» (январь 2002) особо подчеркнута, что «в общемировой ситуации перехода к постиндустриальному обществу, в условиях многонациональной и многоконфессиональной страны, становление новой российской государственности и демократического гражданского общества обновление образования выступает как решающее условие формирования у россиян системы *современных социально значимых ценностей* и общественных установок» [28. С. 5]. В связи с этим была осознана и особая роль образования в решении этой задачи: «Именно образование в первую очередь должно *собрать воедино эти ценности* и установки с передовыми отечественными традициями в новую *ценностную систему общества* — систему открытую, вариативную, духовно и культурно насыщенную, диалогичную, толерантную, обеспечивающую становление подлинной гражданственности и патриотизма» [Там же].

В 2002 г. в докладе министра образования РФ М. В. Филлипова как один из основных принципов развития и обновления российского образования рассматривалась «ключевая роль воспитания на основе общечеловеческих ценностей, в т. ч. патриотического воспитания

гражданина для нового демократического общества, государства с рыночной экономикой».

В научно-методических рекомендациях к широкомасштабному эксперименту по обновлению содержания и структуры общего среднего образования «Аспекты модернизации российской школы» (2002) необходимость образовательной реформы обосновывается тем, что «все фундаментальные изменения общественной жизни, предъявляющие и существенно новые требования к личности (...), пока еще в крайне малой степени нашли свое отражение в системе общего образования». В числе основных требований к личности названа сформированность ценностей, а задача формирования личностных ценностей названа в числе приоритетных в образовании.

Итак, в начале нового тысячелетия формирование личностных ценностей стало рассматриваться как нормативно заданная цель воспитания. Этому предшествовала большая научно-исследовательская работа отечественных педагогов, в процессе которой оформился ряд педагогических концепций, в которых в качестве целей воспитания стали выступать личностные ценности.

В ряде исследований, посвященных разработке моделей личностно-ориентированного образования, проблемы воспитания, направленного на формирование ценностей, решались как частные. Такой подход обнаруживается:

- 1) в культурологической концепции Е. В. Бондаревской,
- 2) концепции педагогики свободы и педагогической поддержки О. С. Газмана,
- 3) концепции самоорганизуемой педагогической деятельности С. В. Кульневича,
- 4) ситуативно-позиционной концепции В. В. Серикова,
- 5) психолого-дидактической концепции И. С. Якиманской,
- 6) концепции культурно-исторической педагогики Е. А. Ямбурга и др.

Ценности, ценностные ориентации или ценностные отношения рассматриваются как цели воспитания в концепциях воспитания, разработанных:

- 1) И. Я. Зимней, Б. Н. Боденко, Н. А. Морозовой,
- 2) В. А. Караковским, Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой,

- 3) И. Б. Котовой, А. В. Петровским, Е. Н. Шияновым,
- 4) Н. Е. Щурковой,
- 5) А. В. Мудриком,
- 6) Г. К. Селевко,
- 7) А. В. Кирьяковой и др.

Формированию ценностей большое значение придают в своих работах такие ученые, как С. Е. Матушкин, Н. Д. Никандров, Б. Т. Лихачев и др. С начала XXI в. к категории «ценность» обращается всё больше исследователей при решении проблем, связанных с развитием духовности (Е. И. Артамонова, Ю. В. Самойлова, Л. Р. Малышева и др.).

В исследованиях И. Я. Лернера реализация задачи формирования личностной системы ценностей связывается с воспитывающей функцией обучения. Учебно-воспитательный процесс при этом рассматривается как процесс обучения, выполняющий наряду с функцией собственно обучения, функции воспитания и развития. Главным признаком воспитания определяется «формирование отношения к миру [17. С. 31], а осуществление этой задачи предполагается через «обучение опыту эмоционально-ценностного отношения к миру». В качестве ценностей, определяющих направленность воспитания, И. Я. Лернер предлагает глобальные ценности, т. е. то, что необходимо, значимо для решения глобальных проблем современности.

В теории развивающего обучения, созданной В. В. Давыдовым и Д. Б. Элькониним, а также в педагогических концепциях Е. В. Бондаревской, В. Т. Кудрявцева, С. В. Кульневича, В. С. Лазарева, В. В. Серикова, Г. К. Селевко и др., определяется направленность образования на создание условий развертывания внутреннего потенциала личности. Воспитание в этих концепциях опирается на систему ценностных ориентиров, в центре которой находятся ценности личностного саморазвития и самореализации. Процесс саморазвития личности в рамках образования обеспечивается педагогическими условиями, позволяющими проявиться и, соответственно, развиваться личностным функциям (В. В. Сериков), либо личностным структурам (Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич), либо личностным качествам (В. Т. Кудрявцев).

В ряде концепций воспитания ценности саморазвития и самореализации не считаются направляющими — они либо не рассматрива-

ются вообще, либо включаются в систему общезначимых ценностей. Реализация цели воспитания в этих концепциях связывается либо с возникновением личностных ценностей, адекватных общественным, либо со следованием общечеловеческим ценностям. Так, в исследованиях В. А. Караковского, Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой системообразующим фактором воспитательной системы, определяющим направленность «воспитания, понимаемого как целенаправленное управление развитием личности», считается ориентация воспитанников на общечеловеческие ценности [9. С. 109, 110]. В концепции педагогики свободы О. С. Газмана воспитание трактуется как «специально организованный процесс предъявления социально одобряемых ценностей, нормативных качеств личности и образцов поведения, т. е. процесс приобщения человека к общему и к должному» [4. С. 28].

Анализ концепций воспитания, ориентированного на формирование ценностей, показывает, что в качестве целей воспитания называются ценности различного уровня общности:

- общечеловеческие ценности, основу которых составляет то, что признается значимым всеми людьми в любой культурно-исторический период жизни общества;

- общественные ценности, фиксирующие значимое для различных крупных социальных общностей, выделяемых по государственному, национальному, религиозному, этническому признакам.

Также педагогика начинает признавать значимость того, что воспринимается как ценность детьми дошкольного возраста, подростками, юношеством. Педагогика профессионального образования выделяет ценности, выступающие ценностными основами профессиональной деятельности. Таким образом, признается существование ценностей различной степени общезначимости, которые связаны между собой иерархическими связями.

В ряде педагогических исследований обращается внимание на связь структуры систем ценностей, объединяющих ценности различной степени общезначимости, с иерархичностью строения культуры. Так, Н. Е. Щуркова пишет: «Воспитание предстает перед нами как организованное воспитателем целенаправленное восхождение ребенка по ступеням культуры через неуклонное повседневное вос-

произведение в индивидуально свободной форме культурных достижений человечества» [37. С. 10].

На основе закономерной связи процесса формирования ценностей со строением культуры построена концепция культурно-исторической педагогики Е. А. Ямбурга. В ней возникновение ценностей связывается с культурным развитием человечества, причем рассматриваемым не как линейный прогресс. Содержание образования осмысливается «в ракурсе становления ценностной вертикали» [43. С. 4]. Этапы личностного роста детей соотносятся с процессом освоения иерархии ценностей. «В большом и малом, высоком и обыденном, утверждая незыблемую иерархию ценностей она [культурно-историческая педагогика] стремится помочь человеку, говоря языком Библии, подняться по лестнице Иакова, на которой, как заметил философ С. Г. Померанц, с любой ступени видны звезды. Опыт выстаивания на каждой ступени приобретает сегодня исключительное педагогическое значение», — пишет Е. А. Ямбург [43. С. 8].

В то же время в исследованиях И. А. Зимней, Б. Н. Боденко, Н. А. Морозовой отмечается как парадокс то, «что при огромном внимании в педагогике к формулированию и обсуждению абстрактной цели воспитания, теоретически и экспериментально совершенно не рассматривалась, не изучалась, не исследовалась проблема конкретных, социально-исторически обусловленных воспитательных ценностей» [7. С. 40]. Вместе с тем фактическая ориентация воспитания на ценности такого уровня является основой педагогической практики. По этому поводу ими написано следующее: «Учителя и наставники, как правило, ориентируются и опираются в своей деятельности не на отвлеченные категории и понятия, а на объективно возникающие и формирующиеся в общественных отношениях расслоенного социума *эмпирические* воспитательные ценности — представления о том, каким нужно быть в этом мире, какими качествами обладать, что делать, чего добиваться в жизни и к чему стремиться, чтобы стать, по крайней мере, благополучным» [Там же]. Таким образом, в исследованиях выявляется проблема установления закономерных связей между ценностями, обозначаемыми на уровне категорий, понятий, а также общих и конкретных представлений.

Возможность соотнесения ценностей разного уровня общности и, как следствие этого, возможность существования разнообразных ценностных систем, системообразующим основанием которых будет какая-то одна универсально приемлемая ценность, заложены следующим положением в концепции Е. А. Ямбурга: «Культурно-историческая педагогика потому и культурна, что передает следующим поколениям *постоянные величины культуры*, а исторична, ибо показывает их живую пульсацию в реальных цивилизационных обстоятельствах. Тогда при таком подходе благоговейное отношение к *вечным ценностям* не мешает их непрерывному переосмыслению» [43. С. 6].

Однако в исследованиях Е. А. Ямбурга недостаточно четко представлена структура культурной вертикали. Он возражает против навязывания жесткой аксиологической конструкции, «где ценности семейные, социальные и прочие будут выстроены и описаны в соответствии с армейским принципом субординации: от “низших” к “высшим”, а от них к “высочайшим»» [43. С. 4]. За этой позицией стоит оправданное опасение против субъективно выстраиваемых структур ценностей, но в то же время многие основные позиции концепции культурно-исторической педагогики строятся на основе выделения некой инвариантной структуры культуры, проявляющейся в различные исторические периоды в культуре различных социумов.

Выявляя закономерности иерархичного выстраивания системы ценностей, исследователи обращают внимание прежде всего на многообразие ценностей и на то, что в качестве таковых могут выступать как материальные предметы, так и нормы поведения и деятельности, принципы и идеи. Наиболее часто в педагогических исследованиях структура ценностей соотносится с видами отношений человека с миром. Эти виды отношений соотносятся, во-первых, с теми социумами, в которые входит человек; во-вторых, с теми основными группами объектов, с которыми человек вступает в отношение: природа, общество, культура, он сам, другие люди; в-третьих — с видами или сферами деятельности человека (деятельность познавательная, эстетическая, преобразовательная (соотносимая с трудовой), научная, практическая, бытовая и т. п.). Так, в исследованиях И. А. Зимней, Б. Н. Боденко, Н. А. Морозовой в качестве базисного механизма вос-

питания выделены восемь типов отношений, которые определили структуру целей и содержания воспитания: 1) отношение к Мирозданию, Вселенной, Космосу; 2) отношение к предметному миру в целом; 3) отношение к обществу (его нормам, правилам и традициям); 4) отношение к себе (самооценка, уровень притязаний, «Образ Я»; 5) отношение к труду как необходимой форме самореализации; 6) отношение к другим (вхождение в группу, принятие другого, партнерство, лидерство); 7) отношение к природе (животный и растительный мир, экология); 8) отношение к знаниям.

Система В. А. Караковского строится на основе усвоения значений таких ценностей, как Земля, отечество, семья, труд, знания, культура, мир, человек.

Программа воспитания Н. Е. Щурковой предусматривает формирование отношения (ценностного отношения) к таким высшим ценностям, как «природа», «жизнь», «человек», «общество», «мое Я». Целью воспитания она видит личность, способную строить жизнь, достойную человека.

В исследованиях Б. Т. Лихачева предлагается выстраивание структуры ценностей на основе выделения целей-идеалов и целей-стратегий. Эта структура выделена на основе исследований К. Олпорта и М. Рокича, предложивших дифференциацию ценностей на терминальные ценности (ценности-цели) и инструментальные ценности (ценности-средства). Методика выявления ценностных ориентаций личности Рокича, адаптированная В. А. Ядовым, широко используется как в теоретических педагогических исследованиях, так и в педагогической практике. Эта методика предлагает свой подход к дифференциации ценностей по уровням значимости.

Воспитание гражданина, человека культуры и нравственности, человека-созидателя как цель-идеал предлагает рассматривать Е. В. Бондаревская. Этой же направленности в воспитании придерживаются И. А. Зимняя, Б. Н. Боденко, Н. А. Морозова. Стратегические же цели, по мнению Б. Т. Лихачева, должны учитывать условия жизни личности. В исследованиях И. А. Зимней, Б. Н. Боденко, Н. А. Морозовой говорится о том, что «цель-стратегия не всегда одинаково характеризует воспитание человека на каждой ступени непрерывного образования. Так, если для дошкольного и общего

образования первоначально развитие общечеловеческих ценностей, то для профессионального образования, начиная со среднего, при важности развития общечеловеческих ценностей, важна ориентация на профессиональный успех, которая обеспечивает, по мнению авторов «концепции жизнеспособного поколения», профессиональную конкурентоспособность и мобильность» [7. С. 41].

Иерархическая структура системы личностных ценностей признается не всеми исследователями в области педагогики. Вообще отрицает системные свойства ценностей И. М. Осмоловская: «В сознании личности принятые ею ценности образуют некоторую определенным образом упорядоченную иерархизированную совокупность. Именно совокупность, а не систему, так как система подразумевает четкую структуру, тесную взаимосвязь и взаимозависимость элементов. Ценности же в сознании личности не являются аморфной массой, между ними возникают некоторые взаимосвязи, прослеживается определенная иерархия, но системой в полном смысле слова их назвать нельзя. Следовательно, правильнее и точнее было бы говорить о совокупности личных ценностей, а не системе, но в сложившейся аксиологической терминологии широко используется словосочетание “система ценностей” и мы его придерживаемся» [29. С. 108].

Одним из способов выделения структуры личностных ценностей является определение совокупности сложившихся, устоявшихся ценностных ориентаций, которые, согласно исследованиям А. Г. Здравомыслова, образуют «ось сознания». Б. В. Ананьев характеризует зрелую личность, также опираясь на оценивание широты ценностных ориентаций, иерархию ценностей.

Таким образом, в педагогике выделяют структуру ценностей, опираясь на структуру либо культуры, либо социального устройства общества, либо внешних связей человека с миром. В то же время признается, что строение системы личностных ценностей не может не учитывать уникальность личности. Именно поэтому Н. Е. Щуркова пишет о том, что «персональная иерархия ценностей не воспроизводима и строго индивидуальна. Комбинация сочетаний и взаимосвязей ценностных выборов бесконечна». Становится понятна и позиция И. М. Осмоловской, но уникальность личностной системы ценностей

может существовать и при наличии инвариантной структуры этой системы, одинаковой для всех людей. Это возможно, так как признано, что структура системы ценностей динамична.

## **Тема 2.2. Концептуально-теоретические основы проектирования системы целей и содержания воспитания, ориентированного на развитие личности и ценностного мира человека**

В качестве концептуально-теоретических основ проектирования системы целей и содержания воспитания, ориентированного на развитие ценностного мира человека, может выступать целостная аксиологическая теория, представленная системой знаний о закономерностях развития ценностного мира человека.

Воспитательный процесс должен быть построен таким образом, чтобы в педагогическом взаимодействии проявилось действие закономерностей развития ценностного мира человека, обеспечивающих оптимальный способ осуществления этого процесса.

Согласно онтологической (или структурно-генетической) концепции ценностей Н. Л. Худяковой система ценностей прежде всего представляет собой личностную развивающуюся структуру [38; 39]. «Личностные структуры – это те проявления деятельности сознания (функции сознания), которые регулируют, управляют, развивают мыслительную деятельность человека, определяя его поведение на личностном уровне. Благодаря деятельности личностных структур сознания реализуется феномен “быть личностью”, т. е. умение проявлять и управлять собственными смыслами, выстраивая их в соответствии с гуманистическими требованиями» [39].

Как элементы личностной структуры, *ценности* – это мыслительные образы, фиксирующие стремление человека (людей) к осуществлению такой культурно-опосредованной формы его отношений с действительностью (с миром и с самим собой), которая предстаёт для него как значимая сама по себе, как сущностно необходимая, соответствует его *предельным на момент возникновения ценностей социально-культурным и природным возможностям* и создает для него *сферу должного*. Значимой выступает та форма отношений человека с миром и с самим собой (форма его поведения, деятельности),

которая переживается человеком как сущностно необходимая. Она обеспечивает удовлетворение его потребностей и разрешение или предотвращение возникающих при этом противоречий. Таким образом, ценности являются средством разрешения противоречий и как таковые характеризуются *различной степенью универсальности, а также различной степенью общезначимости.*

**Личностные ценности** — это структуры индивидуального сознания, посредством которых фиксируется определенное отношение человека к миру. В этом смысле понятие «личностные ценности» тождественно трактовке понятия «ценностное отношение».

Отношение человека с действительностью — это многоуровневая связь человека с миром и с самим собой, которая устанавливается прежде всего в его сознании. Основу такого отношения составляет мыслительный образ этой связи — образ необходимого, значимого способа отношения человека с действительностью, который рассматривается как личностная ценность, проявляющаяся в ценностных ориентациях человека, в ценностной направленности его поведения и деятельности.

В качестве *общественных ценностей* чаще всего рассматриваются объективированные ценности, т. е. знания об общезначимых ценностях, которые возникли как *личностные*. В то же время **общественные ценности** могут рассматриваться и как личностные общезначимые ценности членов социальной общности, выступающие ценностной основой построения общественных отношений. Ценности и знания о ценностях обозначаются посредством слов, значение которых может быть истолковано на уровне либо общих представлений, либо понятий, либо категорий. Способ истолкования всегда соответствует степени универсальности ценностей и степени их общезначимости.

Во-первых, ценности — это предметно-определенные *стремления* людей. Это касается и личностных и общественных ценностей, так как в обществе что-либо выделяется как ценность, если наблюдается стремление людей к осуществлению этого чего-либо. Просто позитивное отношение, позитивная оценка недостаточна для того, чтобы что-либо стало восприниматься людьми как ценность, как нечто общезначимое, сущностно необходимое. Во-вторых, в ценностях фиксируются стремления людей не к получению или созданию

какого-то объекта, не к возникновению какого-либо качества личности, а к определенной форме, т. е. способу организации отношений этого человека с миром, такому отношению, в котором он проявляет определенные личностные качества или является обладателем желанного объекта. Эта характеристика ценностей подчеркивает, что для человека наиболее значимым является его способность к совершению определенных действий или, другими словами — способность к установлению определенных форм его отношений с действительностью.

Ценности возникают в сфере еще не осознанного в результате работы индивидуального духа, совершаемой при непосредственном переживании человеком отношений с действительностью и с опорой на тот опыт человека, актуализации которого задается качествами и свойствами применяемых им культурных средств в их взаимодействии с действительностью. О возникновении ценностей в результате работы индивидуального духа писали В. Дильтей, М. Шелер [11].

В. Дильтей исходит из признания в человеческой природе (человеческом духе) неких скрытых схем переживания самой жизни. В результате этого переживания у людей образуется изначальный фундаментальный опыт, где «Я» и мир не расчленены, а конституирующим моментом выступает дух. Ценности, согласно его концепции, возникают в результате переживания, в структуре которого представлена духовная деятельность человека в её нерасчлененности. В переживании дано всё непосредственно, значение каждой части определяется её отношением к целому — это жизненное, а не познавательное отношение к миру, т. к. в нем не расчленяется полнота жизни на субъект и объект.

М. Шелер возникновение ценностей связывает с актами индивидуального духа, управляющего и руководящего влечениями человека. Согласно его исследованиям, индивидуальный дух возник в результате качественного преобразования внутреннего энергетического психического центра, присущего всем живым организмам и обеспечивающего целостность их жизни. Посредством работы индивидуального духа, которая представлена актами сублимации, трансцендентности и интенциональности, происходит торможение существующих у человека стремлений (управление его влечениями)

и их растормаживание, сопровождающееся возникновением новой предметной определенности этих стремлений, которая фиксируется в личностных ценностях (руководство влечениями человека). Таким образом, преобразование психического центра живого организма в индивидуальный дух привело к исчезновению инстинктов, связанных с генетической заданностью предметов потребностей и способов их удовлетворения. Это проявляется в том, что человек рождается с открытой программой жизни, т. е. свободным.

Способность духа менять направленность энергии влечений человека проявляется как *открытость человека миру*, признанная его сущностным качеством такими мыслителями, как М. Хайдеггер, Ж.-П. Сартр, А. Гелен, А. Портман, Э. Фром, В. Франкл и др. Она выражается в соотносительности границ потенциальных возможностей человека с целостностью всего мира, существующего независимо от него. Такая соотносительность осуществляется прежде всего через возникновение личностных ценностей, которые, фиксируя возникающую под влиянием индивидуального духа предметную направленность стремлений человека, являются первичной формой установления им новых связей с действительностью. Условия установления этих связей и образуют достаточное основание возникновения ценностей. Проведенные нами исследования позволили установить, что в качестве такого основания выступает *переживание человеком динамичной целостности бытия, возникающее при установлении им любого культурно-опосредованного отношения с действительностью*. Это переживание является первичным дорефлексивным переживанием и проявляется как интуиция целостности (интуиция недостающего) (Ж.-П. Сартр), посредством которого человеку открывается истина бытия (Г. В. Ф. Гегель, С. Франк, М. Хайдеггер). Динамичную целостность бытия, которая есть характеристика бытия человека и его цель, содержащаяся в самом этом бытии, человек переживает, согласно исследованиям С. Франка, через сознание в широком смысле, Ж.-П. Сартра — через дорефлексивное сознание, Э. Блоха — через «еще не осознанное», М. Хайдеггера — через *das ain* («присутствие», «тут-бытие»). Переживание человеком динамичной целостности бытия есть переживание им основных моментов развития, которые определяют структуру сознания. Поэтому переживание человеком

противоречий — переживания необходимости «единого» как момента развития, восстанавливающего целостность бытия,— приводит к возникновению у него стремления к их разрешению. Стремление к такому «единому» есть стремление к установлению гармоничной формы отношений человека с действительностью, которое является формой проявления необходимого, а поэтому и воспринимается человеком как значимое. Необходимость, обусловленная моментами развития — процесса, посредством которого устанавливается целостность всего существующего, рассматриваемого как всеобщее качество всего существующего, как сущность самого бытия, трактуется нами как *сущностная необходимость*. Она определяет направленность активности человека, соотносимую с общей направленностью развития мира. Таким образом, обнаруживается, что в результате переживания человеком динамичной целостности бытия у него возникает стремление, имеющее основные признаки того, что обозначается как ценность: оно начинает определять направленность активности человека на то, что значимо для него само по себе.

При исследовании условий воспроизводства достаточного основания возникновения ценностей были выделены основные качества и функции ценностей. Наиболее значимые из них следующие.

Во-первых, ценности, возникающие из переживания человеком динамичной целостности бытия, выражают предметную определенность стремлений человека к снятию противоречий и воссозданию единого, т. е. непротиворечивого отношения человека с миром и самим собой. Это означает, что полное описание ценностей составляют и энергийные (указание на наличие стремления человека, которое может характеризоваться через интенсивность, силу, длительность стремления и т. п.), и предметные качества (предметы стремлений человека и их характеристики).

Во-вторых, переживание человеком динамичной целостности бытия, в результате которого происходит различение двух моментов развития, что предполагает оценивание. Феномен ценности возникает на основе оценивания человеком переживаемого им отношения с действительностью по отношению к основным всеобщим моментам бытия как такового: переходящим друг в друга противоречивостью или гармоничностью отношений между элементами целостного мира.

В-третьих, оценивание, в результате которого возникает ценность, предполагает действие мышления, осуществляемое в сфере дорефлексивного сознания. Только при этом условии сохраняется непосредственная связь возникновения ценностей с бытием как таковым, а так как действия по оцениванию не могут не быть упорядочены, то эта функция в дорефлексивном сознании может быть осуществлена только индивидуальным духом.

В-четвертых, средством разрешения противоречий в отношениях человека с действительностью может быть только та форма отношений, которая стала ему присуща, т. е. культурно-опосредованная форма. Используемые при этом культурные средства своими возможностями задают границы восприятия человеком независимого от него мира и границы возможностей человека как при выделении им противоречий, так и при определении характеристик формы отношений, позволяющей их разрешить. Таким образом, несмотря на то что любая ценность *в своем потенциале* является формой выражения стремления человека к *гармоничной форме* отношений, *актуально* ценности выражают его стремления лишь к форме культурно-опосредованных отношений, *оптимальной по отношению к качествам применяемых им определенных культурных средств*. Многообразие культурных средств, используемых людьми, порождает многообразие ценностей.

В-пятых, в качестве необходимости может рассматриваться только еще не установленная форма отношений, представление которой в этом случае осуществляется через мыслительный образ, поэтому формой существования ценностей является только мыслительная форма, т. е. структура сознания.

В-шестых, то, что имеет предметную определенность, может быть осознано, поэтому ценности, возникшие в сфере бессознательного, могут быть осознаваемы человеком. Такое осознание происходит в процессе и результате рефлексивной деятельности, которое осуществляется с опорой на предметно оформленное содержание опыта человека, выступающее в этой деятельности в качестве культурного средства. Это средство и становится той «призмой», через которую человек воспринимает содержание своего собственного сознания, поэтому им могут осознаваться далеко не все характеристики образа отношений, стремление к которому фиксируется ценностью.

Это свойство ценностей приводит к тому, что в качестве ценностей выделяются то качества человека, то какие-либо объекты и явления без учета их включенности в определенные отношения человека с действительностью.

Выделенные качества ценностей позволяют определить следующие их функции: функцию согласия, проявляющуюся в том, что ценности представляют собой образы единого, т. е. установленного согласия между субъектом и объектом отношения; функцию разрешения противоречий и регулятивную функцию. Ценности, возникающие в результате актов индивидуального духа, создают сферу трансцендентного бытия человека, которая входит в противоречие с его фактическим бытием, создавая тем самым предпосылки развития человека, т. е. упорядоченность его жизни в соответствии со структурой развития.

Воплощение ценностей людей осуществляется через создание ими новых культурных средств, порождающих новые связи в мире, а значит, и новые противоречия, переживание которых приводит к возникновению качественно новых ценностей. Вновь возникающие ценности характеризуются большей степенью абстрактности образа той формы культурно-опосредованных отношений, которая необходима для разрешения противоречий, и обладают, как средство разрешения противоречий, большей степенью универсальности. Возникновение ценностей нового уровня общности можно рассматривать как идеализированный выход человека «за» противоречия менее высокого уровня общности, т. е. трансцендирование.

Возможное повышение степени абстрактности характеристик форм отношений человека с миром, стремление к которым фиксируется ценностями, создает возможность повышения степени их универсальности как средства разрешения противоречий, а следовательно, и повышения степени их общезначимости. Можно предположить, что процесс повышения степени универсальности культурных форм отношений может продолжаться до тех пор, пока не выделится предельно универсальная форма отношений, основу которой будет составлять предельно универсальное средство отношений, позволяющее человеку устойчиво воспроизводить свою открытость миру.

Возникшие ценности становятся частью системы личностных ценностей и личностного опыта человека.

**Система личностных ценностей** — это комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных личностных ценностей, одновременно существующих в сознании человека и определяющих направленность активности человека (поведения и деятельности), его будущее. Система личностных ценностей складывается как иерархическая, динамичная (т. е. способная к перестройке) личностная структура, которая существует в модификационных формах, складывающихся в соответствии с видами переживаемых человеком культурно-опосредованных отношений. Модификационные формы личностной системы ценностей отражают значимые для человека качества тех отношений, в которых они выступают ценностными основами, а также различную степень личностной общезначимости этих качеств. Для обозначения системы ценностей индивида, существующих в его сознании в одно время, мы используем понятие *«ценностный мир человека»*. Ценностный мир человека является ядром его жизненного мира, образующим архитектонику мира человека в целом.

Исследование ценностного мира человека и его соотносимости с устанавливаемыми человеком культурно-опосредованными формами его отношений с действительностью показали, что вся система ценностей выступает в качестве ценностных основ отношений. А так как процесс установления культурно-опосредованной формы отношений человека с действительностью мы рассматриваем как деятельность, то сложившиеся системы ценностей в своих модификационных формах выступают также и ценностными основами определенных видов деятельности.

Таким образом, **ценностные основы отношений** — это начало установления человеком культурно-опосредованной формы отношений с действительностью, в качестве которого выступает модификационная форма его личностной системы ценностей. Она образует направленность активности (ценностную направленность) человека на воспроизводство того первичного образа устанавливаемого отношения, в котором зафиксированы наиболее значимые, необходимые для человека качества этого отношения.

Так как в качестве ценностной основы отношений выступает вся система ценностей, обнаруживается необходимость в характеристике

этой системы, которая бы позволяла зафиксировать общий вектор направленности стремлений человека, фиксируемых всеми входящими в неё ценностями. В качестве таковой выступает ценностная ориентация.

*Ценностная ориентация* является устойчивой характеристикой личностной (или общественной) системы ценностей, отражающей общий вектор предметной направленности стремлений человека (людей), фиксируемых отдельными ценностями, и независимой от модификационных изменений этой системы. Посредством понятия «ценностная ориентация» характеризуется направленность активности человека, соотносимая с определенным общим типом систем ценностей.

*Ценностная направленность* — это предметная направленность активности человека при организации им определенной деятельности и определенных отношений. Она выступает характеристикой модификационных форм системы личностных ценностей человека, отражающей общий вектор предметной направленности фиксируемых отдельными ценностями стремлений человека (людей). То есть ценностная направленность характеризует направленность активности, определяемую ценностными основами определенного вида отношений, или определенного вида деятельности.

В системе личностных ценностей могут быть выделены системы ценностей, составляющие ядро ценностных основ определенного вида отношений или определенного вида деятельности. Структуры таких систем ценностей соотносятся с группами отношений, характерных для определенного вида деятельности, и с качествами относящихся сторон, характеризующих определенный вид отношений. Основанием дифференциации отношений выступают либо стороны отношений, либо основные виды деятельности, или группы действий. Например, для деятельности педагогов характерны отношения «педагог–учащийся», «педагог–педагог», «педагог–руководитель», «педагог–родители» и т. п. Для каждого из выделенных видов отношений в качестве ценностной основы выступает определенная модификация личностных ценностей, основной характеристикой которой является ценностная направленность, определяемая ценностями, наиболее значимыми для соответствующего вида отношений. В то же

время педагогическая деятельность складывается из нескольких видов деятельности: деятельности, направленной на преобразование личностного опыта учащихся; познавательной деятельности; коммуникативной и т. п. Для каждой из них также характерна своя ценностная направленность, которая и должна быть отражена в системе ценностей, выступающей ядром ценностных основ отношений профессиональной педагогической деятельности.

Выявленные характеристики ценностного мира человека позволили сделать следующие выводы: 1) качественной характеристикой ценностей является мера их универсальности и мера их общезначимости; 2) изменение меры универсальности и меры общезначимости ценностей есть процесс направленный, закономерный и необратимый. Все эти признаки свойственны развитию, поэтому можно предположить, что процесс универсализации ценностей (который отражает и повышение степени универсальности ценностей как средства разрешения противоречий и повышение степени их общезначимости) есть процесс развития ценностного мира человека, включенный в развитие мира как целостности.

*Развитие ценностного мира человека* — закономерное, направленное качественное изменение системы личностных ценностей, характеризующееся повышением степени их универсальности как средств разрешения противоречий и степени общезначимости. *Развитие ценностного мира человека* характеризуется *последовательным возникновением основных типов систем ценностей*: индивидуально полезного, социально значимого; лично значимого и родового значимого.

*Ценности индивидуально полезного* — фиксируют на уровне конкретных представлений стремления человека к формам отношений, которые определяются им посредством эмоциональной оценки как полезные для удовлетворения потребностей витального уровня. Возникают на основе освоения человеком действий с орудиями и предметности мира, представленной материальными предметами и их свойствами, обнаруживаемыми посредством предметно-чувственного восприятия. Ценности индивидуально полезного — это мыслительные образы, фиксирующие стремление человека к формам отношений, обеспечивающих оптимальный способ удовлетворения его потребностей на витальном уровне, в переживании которых еще

не вплетается осознание человеком себя как части социума. Несмотря на то что предметом стремлений в ценностях индивидуально полезного выступает конкретная форма отношений человека с действительностью, сознанием в первую очередь выделяется материальный объект этого отношения. Ценности этого типа возникают у детей примерно до трех лет.

*Ценности социально значимого* — фиксируют стремления человека к нормативным формам отношений, признаваемых необходимыми и достаточными (оптимальными) теми индивидами и социальными группами, которые воспринимаются этим человеком как значимые. Возникают в результате освоения человеком способов построения отношений с действительностью, в основе которых лежит использование общих представлений, сформированных в его опыте, или понятий, трактовки которых выработаны другими людьми. Ценности социально значимого возникают у индивида в результате преимущественного воздействия на него тех людей, которых он воспринимает как значимых. Общий этап развития ценностного мира человека, на котором возникают системы ценностей социально значимого, представлен несколькими промежуточными этапами. На каждом из них у индивида возникают системы ценностей социально значимого, характеризующиеся следующими ценностными ориентациями: 1) ценностной ориентацией на воспроизводство тех форм отношений с действительностью, которые ребенок наблюдает у значимых взрослых (3 года); 2) на воспроизводство форм отношений с действительностью, одобряемых значимыми взрослыми (с 4 лет до подросткового возраста); 3) на воспроизводство форм отношений, одобряемых значимой группой сверстников (с подросткового возраста); 4) на воспроизводство форм отношений, одобряемых значимыми людьми. На первых трех промежуточных этапах становления ценностей социально значимого основанием выделения значимых для индивида людей являются межличностные отношения, а на четвертом этапе — деловые отношения, т. е. связанные с освоением, с осуществлением какого-либо вида деятельности, с успехом в ней. Увлеченность человека каким-то делом, возникающая на основе ценностей социально значимого, позволяет ему осознать и оценить свои возможности. На этой базе и возникают ценности лично значимого.

**Ценности лично значимого** — фиксируют стремление человека к формам отношений с действительностью, которые признаются им необходимыми и достаточными (оптимальными) с точки зрения личностной трактовки тех понятий и категорий, посредством которых он обозначает действительность. При этом в личностных ценностях человеком акцентируется значимость одной из сторон отношений, выступающих в ценности предметом его стремления: человек стремится либо к совершенству самого себя, либо к обладанию тем, что, по его мнению, характеризует благополучное существование (к богатству, должности, новым, современным вещам и т. п.), а значит, и личностное совершенство. Эта раздвоенность ценностей лично значимого в философской литературе рассматривается как проблема «быть или иметь». Некоторые индивиды на этом уровне культурного развития приходят к отрицанию и того и другого вариантов, чувствуя их неполноту, незавершенность. Так возникает нигилизм, который, если не станет сопровождаться у человека усиленным поиском таких способов отношений, которые бы разрешили переживаемые им противоречия, приводит к срыву развития его ценностного мира, а следовательно, и к срыву социально-культурного развития. Когда нигилизм человека заключается не только в отрицании старого, но и в утверждении нового, создаваемого им самим, то это требует от него постоянного повышения уровня своей культуры. В результате человек в своем социально-культурном развитии выходит на освоение культуры мирового уровня, что приводит к возникновению у него ценности родового значимого.

**Ценность родового значимого** — предельно универсальная ценность, фиксирующая стремление человека к гармоничной форме культурно-опосредованного отношения (отношения любви как такового), создающей возможность полной актуализации сущностного качества человека — его открытости миру и устойчивого идеализированного выхода человека за рамки ценностной состоятельности.

Определенная *направленность развития ценностного мира человека* может быть задана *структурно-генетической моделью ценностного мира человека*, отражающей основные общие этапы развития личностной системы ценностей, т. е. представленной последовательно возникающими, взаимосвязанными и взаимосогласованными основными

типами систем ценностей. Эта модель является основанием структуры целей воспитания, ориентированного на развитие человека в целом и его ценностного мира в частности. При этом система целей воспитания, отражающая основные этапы развития ценностного мира человека, должна быть представлена ценностью родового значимого и ценностями социально значимого, описанными и на уровне представлений, и на уровне понятий. Это создает благоприятные условия для возникновения у воспитанников систем ценностей лично-значимого, которые, с одной стороны, будут соответствовать общезначимому (родовому и социальному), а с другой — включать в себя всю уникальность их опыта.

В системе целей воспитания также должен быть отражен процесс становления ценностных основ определенных видов отношений и определенных видов деятельности, соотношенный с общим процессом развития ценностного мира человека. Это способствует созданию оптимальных социально-культурных условий развития ценностного мира человека, по возможности максимально соответствующих общим закономерностям этого процесса и соотносимых с природными и социально-культурными условиями жизни индивидов, рассматриваемыми на единичном, особенном и общем уровнях.

### **Тема 2.3. Проектирование системы целей и задач воспитания: общая структура целей воспитания**

---

**Цель воспитания** — это образ продукта воспитательного воздействия, который предполагается получить в результате воспитательного взаимодействия.

---

Цель воспитания, как образ ожидаемого продукта, вырабатывается в результате исследовательской и проектировочной деятельности педагогов, родителей и т. п. Этот образ выстраивается посредством определения того комплекса качеств предмета воспитательного воздействия в воспитательном взаимодействии, который, с одной стороны, востребован обществом, а с другой — может возникнуть в результате закономерного, качественного изменения этого предмета. Следовательно, комплекс качеств предмета воспитательного воздействия

должен быть не только желаемым, исходя из потребностей общества, но и возможным, исходя из природы воспитываемого человека.

Воспитание, ориентированное на развитие ценностного мира человека, предполагает поэтапность в достижении конечного результата воспитания. Это означает, что целенаправленность воспитания должна задаваться системой целей воспитания. Проектирование системы целей воспитания, которая позволяет описать воспитывающую функцию педагогического процесса в соответствии с закономерностями развития ценностного мира человека, создает *объективные* предпосылки возникновения целостности воспитательного процесса.

Существуют различные способы построения системы целей воспитания.

Как правило, система целей воспитания представлена как иерархическая структура. Наиболее оптимальной представляется иерархическая структура целей воспитания, в которой выделяются следующие основные группы целей воспитания:

1) общая, или генеральная, цель, описывающая конечный продукт воспитания и задающая единую ценностную направленность воспитания для всех образовательных учреждений, для всего общества;

2) цели отдельных направлений воспитания: общая цель воспитания по каждому направлению воспитания и общие промежуточные цели воспитания;

3) оперативные цели (по-другому, задачи) воспитания, которые ставятся при проведении отдельного учебного занятия или воспитательного мероприятия.

Содержательные характеристики названных групп целей могут быть определены с позиций либо формирующего, либо развивающего воспитания. В воспитании, ориентированном на формирование личности, способ определения содержания целей воспитания отличается от воспитания, ориентированного на развитие человека.

Проектирование системы целей формирующего воспитания осуществляется с позиций социоцентристского подхода. Для него характерно определение целей воспитания исходя из идеальной модели общества и идеальной модели человека, обеспечивающего построение такого общества. По отношению к индивиду такое воспитание является в первую очередь формирующим. Содержание целей

в формирующем воспитании определяется перспективой развития общества, которая задается системой общественных ценностей, фиксирующей наиболее значимые для социума качества общественных отношений. При этом основным средством формирования личностных ценностей считается ознакомление воспитанников со способами поведения, жизни людей, которые в обществе выделяются как общественные ценности. В основе процесса формирования личностных ценностей в авторитарных моделях образования лежит усвоение воспитанниками знаний об общественных ценностях и строгое следование им. Некоторые теории воспитания (О. С. Газмана, Л. И. Малаенковой и др.) предполагают выбор воспитанниками общественных ценностей (отношений) и следование им. Содержание целей формирующего воспитания, как правило, слабо соотносится с особенностями развития ценностного мира человека, которые определяются этапом его социокультурного развития и возрастом.

Воспитание как элемент образования, ориентированного на развитие человека, предполагает ориентированность на цели воспитания, в которых бы описывались качества предмета развития, возникающие на конечном (генеральная цель) и промежуточных этапах его развития. Различные подходы в определении целей возникают из-за разницы в определении предмета развития в воспитательном процессе.

В некоторых концепциях воспитания в качестве предмета развития в воспитательном процессе рассматривается личность или человек. В этом случае описывают определенный комплекс качеств совершенной личности — модель личности, которая является проектом целей воспитания. Такой способ определения целей воспитания характерен для антропоцентристского подхода, концентрирующего внимание на индивидуальной стороне бытия человека, которая часто противопоставляется общественной стороне этого бытия.

Общая цель воспитания при антропоцентристском подходе фиксирует ведущее качество воспитываемой личности, например, самореализующаяся личность, свободная личность и т. п. Остальные качества личности выступают как отдельные цели воспитания, имеющие вторичное значение. Промежуточные этапы развития личности в этом случае не выделяются или связываются с формированием

отдельных качеств личности, входящих в полный комплекс качеств совершенной личности.

При проектировании воспитательного процесса с позиций *структурно-генетического подхода* в качестве предмета воздействия и предмета развития в воспитательном взаимодействии выделяется система личностных ценностей, которая является элементом личностного опыта человека (исследования И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина, И. С. Якиманской и др.). Такое воспитание проектируется и организуется как ориентированное на развитие ценностного мира человека (системы личностных ценностей). Оно рассматривается частью образовательного процесса, направленного на развитие личностного опыта человека — его личности.

Развитие ценностного мира человека происходит в процессе и результате его социокультурного развития, основу которого составляет освоение индивидом культуры, созданной другими людьми. Это позволяет при проектировании целей воспитания рассматривать человека в единстве его общественного и индивидуального бытия и снять противоречия, возникающие при ориентации педагогики как на социоцентристский, так и на антропоцентристский подходы.

Воспитание, ориентированное на развитие личности, также предполагает её социокультурное формирование, но в отличие от социоцентристской модели воспитания этот процесс рассматривается как момент развития ценностного мира человека и предполагает социокультурное формирование его личностной системы ценностей личности в соответствии с каждым этапом развития ценностного мира человека. То есть что на одном этапе развития ценностного мира целенаправленно формируется (например, у детей стремление подчиняться правилам поведения и деятельности, установленным взрослыми), на следующем этапе разрушается и формируется другое (например, стремление самостоятельно устанавливать правила поведения и деятельности в соответствии с проживаемой ситуацией). Общая цель воспитания, описывающая его конечный результат, чаще всего недостижимый, но фиксирующий общую закономерную тенденцию изменений развивающейся личности, выполняет при этом роль общего стержня воспитания.

Таким образом, спроектированная с позиций структурно-генетического подхода система целей воспитания, ориентированного

на развитие и формирование личности, складывается в первую очередь из описаний конечного и общих для людей промежуточных результатов развития ценностного мира человека.

Педагогической наукой установлено, что воспитательный процесс характеризуется отдаленностью и неопределенностью его результатов. При проектировании системы целей воспитания эта особенность учитывается следующим образом:

1) через выделение собственно педагогических (результативных) и функционально педагогических (процессуальных) целей воспитания [30. С. 68];

2) через разграничение оперативных целей воспитания, реализуемых на учебном занятии или воспитательном мероприятии, и целей воспитания, описывающих конечный результат воспитания (генеральная цель) и общие промежуточные результаты воспитания, соотносимые с общими для всех людей этапами развития ценностного мира человека.

Цели воспитания в педагогике рассматриваются как собственно педагогические (результативные) цели воспитания.

---

**Собственно педагогические (результативные) цели воспитания** — это цели педагогической деятельности в воспитательном взаимодействии, описывающие качественные изменения ценностного мира воспитанников, а следовательно, и их личности, которые происходят в процессе социально-культурного развития.

---

В любом педагогическом процессе продуктом педагогической деятельности также являются педагогические условия, обеспечивающие реализацию собственно педагогических целей. Цели направленной на создание таких условий деятельности педагога, описывающие *педагогические условия* формирования и развития личности обучающихся, называются *функционально педагогическими целями* или *процессуальными*.

---

**Функционально педагогические (процессуальные) цели воспитания** — это цели педагогической деятельности в воспитательном взаимодействии, описывающие педагогические условия, которые обеспечивают развитие ценностного мира воспитанников, в соответствии с определенной направленностью этого процесса, задаваемой собственно педагогическими целями воспитания.

---

Итак, особенности воспитательного процесса, ориентированного на развитие личностных ценностей обучающихся, обуславливают следующую дифференциацию целей воспитания в соответствии с основными видами этих целей:

*Собственно педагогические (результативные) цели воспитания*, представленные следующими группами целей:

1. Общая цель воспитания, описывающая конечный результат развития ценностного мира человека и определяющая ценностную направленность любого целенаправленного воспитания.

Общая цель, описывающая конечный результат воспитания, который представляет собой редко достигаемый результат и выступает как идеал, определяет *ценностную направленность воспитания*. Так как воспитание рассматривается приоритетом в образовании, то общая цель воспитания задает и ценностную направленность всего образования в целом.

*Ценностная направленность образовательного процесса, ориентированного на развитие человека*, — это характеристика образовательного процесса, отражающая мотивационную направленность деятельности субъектов педагогического взаимодействия на возникновение в результате развития качеств человека, получающего образование (учащегося, воспитанника и т. п.), объективная необходимость которых как для общества, так и для отдельной личности выделяется общественным сознанием.

2. Цели воспитания, описывающие ценности, возникающие на конечном и промежуточных этапах основных направлений воспитания. Они определяют *целевую направленность воспитания* на основных этапах социально-культурного развития человека. Качества ценностей, возникающих на конечном и промежуточных этапах основных направлений воспитания, соотносимые с *возрастом обучающихся и уровнем их социально-культурного развития*, определяют *диагностируемое содержание этой группы целей воспитания*.

Цели первой и второй группы описывают системы личностных ценностей, возникающие на общих для всех людей этапах развития их ценностного мира (или этапах социально-культурного развития), и являются общими целями воспитания.

3. Задачи воспитания на отдельном учебном занятии или воспитательном мероприятии заключаются в формировании

у воспитанников позитивного отношения к тому, что представлено как ценности общими целями воспитания. Это оперативные цели воспитания. Возникновение у воспитанников позитивного отношения к чему-либо еще не означает, что у них возникла соответствующая личностная ценность, так как одобрение чего-либо еще не означает возникновение стремления к тому, чтобы это осуществить. В то же время формирование позитивного отношения является основной предпосылкой возникновения личностной ценности и поэтому может выступать диагностируемой целью воспитания на отдельном учебном занятии или воспитательном мероприятии.

*Функционально педагогические (процессуальные) цели воспитания* определяются в соответствии с собственно педагогическими (результативными) целями воспитания. Содержание таких целей описывает либо действия педагогов, либо способы педагогического взаимодействия (формы, методы и приемы воспитания), направленные на создание предпосылок возникновения личностных ценностей, описанных собственно педагогическими целями воспитания, или позитивного отношения воспитанников. Функционально педагогические цели воспитания могут быть представлены различными уровнями общности описания действий педагогов и способов педагогического взаимодействия.

Способ проектирования системы целей воспитания описывается как определенная методика.

#### **Тема 2.4. Методика проектирования системы собственно педагогических общих целей воспитания**

Методика проектирования системы целей воспитания является описанием способа проектирования этой системы. Эта методика представлена способами:

- 1) формулировки содержания целей воспитания;
- 2) проектирования вертикальной структуры иерархической системы целей воспитания;
- 3) проектирования горизонтальной структуры иерархической системы целей воспитания.

#### **2.4.1. Формулировка содержания целей воспитания, ориентированного на развитие ценностного мира человека**

Способ формулировки и собственно педагогических, и функционально педагогических целей воспитания определяется сущностными характеристиками результата воспитания и основными условиями (предпосылками) его возникновения.

Собственно педагогические цели воспитания описывают посредством слова личностные ценности и системы ценностей. Но ценности могут быть описаны по-разному, поэтому способ их описания является одним из основных элементов методики проектирования системы целей воспитания.

Формулировка собственно педагогических целей воспитания должна наиболее точно отражать *сущностные качества ценности*. К таковым можно отнести следующее:

1) процесс развития ценностного мира индивида характеризуется *возникновением* качественно новых ценностей, складывающихся в определенные системы;

2) личностные ценности, рассматриваемые как мыслительные образы, фиксируют предметно определенные *стремления* человека; предметом ценностных стремлений человека является определенная форма, установления его отношений с миром. При этом образ этого предмета, складывающийся в сознании человека, может быть охарактеризован различным уровнем общности его описания: уровнем категорий, уровнем понятий, уровнем представлений;

3) предметом стремлений человека выступает образ такой формы его отношений с действительностью, которая представляется как необходимая, как значимая сама по себе;

4) каждая из личностных ценностей включена в *иерархическую динамичную* систему личностных ценностей. Это означает, что при построении человеком определенных отношений с действительностью происходит изменение взаимосвязей между его ценностями: на иерархически более высокие уровни выдвигаются ценности, фиксирующие стремление человека к тому, что представляется необходимым, значимым именно для этого вида отношений. При этом на постоянном месте находится только системообразующая ценность, определяющая общую ценностную ориентацию человека.

Выделенные качества ценностей позволяют сделать вывод, что основу формулировки целей воспитания составляет выражение «возникновение стремления быть...» или «возникновение стремления к...». Например, цели воспитания: «Создать условия *возникновения* у воспитанников *стремления* к согласию, к плодотворному существованию, к сохранению красоты природы и т. п.»; «возникновение стремления быть заботливым, честным и т. п.».

Многие существующие способы описания ценностей как целей воспитания неадекватно отражают сущностные качества ценностей. Например, воспитание доброго, честного, толерантного и т. п. человека является нереальными целями, так как их действительная реализация предполагает устойчивость воспроизводства названных качеств в любых отношениях человека с действительностью. То есть человек в любых ситуациях должен проявлять себя как добрый, честный и т. п. Возможно ли это?

Ожидание такого продукта воспитания противоречит сущности ценностей, фиксирующих стремление к необходимому, которое может быть определено только в связи с определенными отношениями человека с действительностью. В то же время стремление быть добрым, честным и толерантным может быть устойчивым, но может в определенных случаях быть не реализовано, если человек в первую очередь стремится следовать личностным ценностям, отражающим то, что обладает большей степенью значимости для этих случаев. При отступлении человека от собственных ценностей у него возникает «голос совести». Это является показателем того, что в его систему личностных ценностей входит и та ценность, которой он пренебрег в силу обстоятельств.

Часто ценности обозначаются словами «любовь», «истина», «отечество», «человек» и т. п. Этими же словами могут обозначаться определенные сферы действительности, качества которых фиксируются содержанием и объемом соответствующих понятий. Они могут быть причислены к ценностям, а могут быть и не причислены к ним. Так, словом «любовь» обозначают чувство глубокой привязанности, слово «человек» — живое существо, обладающее мышлением и речью, и т. д.

Если речь идет о личностных ценностях, то необходимо учитывать, что в этом случае слова-понятия обозначают значимые качества *форм отношений*, к которым стремится индивид. Поэтому если

при формулировке общих целей воспитания мы используем понятия «любовь», «истина» и т. п., то необходимо учесть, что в этом случае эти слова обозначают стремление человека к определенной форме (способу) его отношения с миром, с другими людьми, с самим собой. Таким образом, возникает необходимость более подробного описания характеристик способов отношений, обозначаемых этими словами. Эти характеристики могут быть даны либо на уровне понятий, либо на уровне представлений согласно степени общности соответствующих ценностей.

Следовательно, содержание целей воспитания, соотносимых с общими этапами развития ценностного мира, должно раскрывать качества тех отношений, к которым формируется стремление человека либо на уровне понятий, либо на уровне представлений. Так, цели воспитания, соотносимые с этапом становления ценностей социально значимого, должны быть описаны сначала на уровне представлений, затем на уровне понятий, трактовки которых приняты в социуме. Цели воспитания, соотносимые с этапом становления ценностей лично значимого, — на уровне понятий большей степени общности, чем цели предыдущего этапа воспитания (пример см. в табл. 2).

Существуют и другие способы формулировок целей воспитания, которые соответствуют концепциям возникновения ценностей, не рассматривающим их как личностную развивающуюся структуру сознания. Эти способы мы здесь не исследуем.

#### **2.4.2. Проектирование вертикальной структуры иерархической системы целей воспитания**

Система целей воспитания иерархична, т. е. прежде всего характеризуется связями соподчинения ценностей различного уровня общности и различной степени общезначимости, которые образуют вертикальную структуру системы целей воспитания.

Общая вертикальная структура системы целей воспитания складывается из описания систем ценностей, возникающих на основных этапах развития ценностного мира человека. При проектировании системы целей воспитания общую вертикальную структуру образуют четыре уровня целей воспитания, соотносимые с основными этапами социально-культурного развития человека (табл. 1).

**Основная вертикальная структура системы ценностей**

Предметность мира	Уровень целей в системе целей воспитания	Основные типы систем ценностей, возникающие на основных этапах развития ценностного мира человека, и их категориальные уровни
П-4	1-й	Предельно универсальная ценность (ценность родового значимого), фиксирующая стремление человека к отношению любви как таковому (любовь). Комплекс ценностей уровня категорий (истина, красота, добро), образующий непосредственные предпосылки возникновения ценности родового значимого
П-3 б	2-й	Ценности лично значимого — ценности уровня понятий, выработанных на основе личного опыта
П-3 а	3-й	Ценности социально значимого — ценности уровня понятий, выработанных обществом и усвоенных человеком
П-2	4-й	Ценности социально значимого — ценности уровня общих представлений
П-1	5-й	Ценности индивидуально полезного — ценности уровня конкретных представлений

Структура социально-культурного развития человека соотносится с процессом закономерного, последовательного освоения им основных культурных средств и основных предметностей мира [подробнее о закономерностях социально-культурного развития человека см.: 38. С. 70–98; 39. С. 159–243].

Каждому основному уровню целей воспитания соответствуют основные типы систем ценностей (ценность родового значимого, лично значимого, социально значимого), возникающие на основных этапах развития ценностного мира человека. Эти системы складываются из ценностей с качественными характеристиками, отличающимися друг от друга прежде всего категориальным уровнем описания ценностей (т. е. описанием значимых для человека отношений либо на уровне общих представлений, либо на уровне понятий, либо на уровне категорий — предельно универсальных понятий).

### **Структура первого уровня целей воспитания**

На первом уровне (см. табл. 3) системы целей воспитания описываются конечная общая цель воспитания и иерархически подчиненные ей общие цели основных направлений воспитания. Таким образом, первый уровень целей воспитания имеет два подуровня.

С определения общей цели начинается проектирование системы целей воспитания.

### **Структура целей воспитания второго, третьего и четвертого уровней**

На 2, 3-м и 4-м уровнях (см. табл. 4) описываются системы ценностей, возникающие на промежуточных этапах воспитания. Их содержание определяется через декомпозицию конечной цели воспитания, которая осуществляется на основе знаний о закономерностях строения и развития ценностного мира человека.

Так как на основных уровнях системы целей воспитания описываются последовательно возникающие основные типы систем целей, которые также имеют иерархическое строение, то для их описания необходимо выделение подуровней. Проектирование на каждом уровне системы целей нескольких подуровней отражает порядок возникновения ценностей, входящих в основные типы систем ценностей. Как правило, проектируется три подуровня целей воспитания на каждом уровне системы целей:

1. При проектировании целей воспитания *первого подуровня* определяется *системообразующая ценность*, т. е. ценность, фиксирующая стремление человека к форме (способу организации) определенного вида отношений, оптимальной для проектируемого уровня целей. Эта форма отношений складывается посредством определенного *вида деятельности* (например, «стремление к согласию с другими людьми на основе диалога», «стремление к познанию природы через использование теоретических средств и способов познания», «стремление к созданию хорошей семьи» и т. п.).

2. При проектировании *второго подуровня* определяются характеристики тех ценностей, которые фиксируют основные группы *условий, необходимых (значимых) для реализации системообразующей ценности*, выделенной на первом подуровне. В качестве основания выделения основных групп условий выступают взаимодополняющие *действия*

*субъекта*, необходимые для осуществления стремления человека к построению оптимальной формы определенного вида отношений, складывающегося через определенный вид деятельности. Эти действия человек совершает путем построения определённых форм отношений, которые как необходимые, значимые сами могут стать предметом стремлений человека, что и фиксируется ценностями 2-го подуровня.

Выделяется четыре основные группы таких условий, а значит, четыре ценности 2-го подуровня, образующие *горизонтальную структуру* в системе целей воспитания на этом подуровне. Эти ценности могут быть описаны через следующие общие характеристики:

1) стремление к поиску и освоению различных способов построения оптимальной (гармоничной) формы отношений, выработанных различными социумами в разных условиях и в различное время, — *культурологический компонент системы целей воспитания*;

2) стремление к познанию и пониманию того, что необходимо для построения оптимальной (гармоничной) формы отношений, — *гносеологический компонент системы целей воспитания*;

3) стремление к самостоятельному построению (проектированию и организации) оптимальной (гармоничной) формы своих отношений с действительностью — *деятельностный компонент системы целей воспитания*;

4) стремление к проявлению тех личностных качеств, которые позволяют построить оптимальную (гармоничную) форму своих отношений с действительностью — *личностный компонент системы целей воспитания*.

3. При проектировании целей воспитания *третьего подуровня* производится конкретизация целей второго подуровня, в результате чего дополняющие друг друга цели воспитания также образуют горизонтальную структуру в системе целей этого подуровня. Каждая из четырех групп целей воспитания 3-го подуровня определяется:

1) первая группа — через уточнение основных групп способов построения оптимальной (гармоничной) формы отношений, которые позволяют представить их полноту, характерную для предметности мира, соответствующей уровню целей воспитания (например, для предметности мира 3: способы построения оптимальных форм

семейных отношений, выделяемые в той или иной национальности, культуре);

2) вторая группа — через уточнение объектов познания и понимания (того, что познается и понимается), знания о которых необходимы для построения оптимальной (гармоничной) формы отношения с миром;

3) третья группа — через уточнение тех способов организации самостоятельной деятельности, которые позволяют представить их полноту, характерную для предметности мира, соответствующей уровню целей воспитания (например, для предметности мира 2: репродуктивная деятельность, деятельность на основе самостоятельно определенной цели или самостоятельно построенного плана и т. п.);

4) четвертая группа целей воспитания 3-го подуровня определяется через уточнение качеств личности, наиболее значимых для реализации ценностей 1-го подуровня.

Иерархическое соподчинение ценностей различных уровней и подуровней отражается через обозначение ценностей иерархически более высокого уровня или подуровня как *терминальных*. Терминальные ценности выступают как системообразующие для иерархически подчиненных ценностей. Возникновение системы ценностей нового типа, соответствующей новому этапу развития ценностного мира человека, всегда начинается с возникновения ценности с категориально новыми качественными характеристиками. Эта ценность и выступает как терминальная. На ее основе у индивида возникают *инструментальные ценности*, отражающие стремление человека к созданию условий, *необходимых (значимых)* для реализации терминальной ценности. Инструментальные ценности всегда строго соотнесены с определенной терминальной ценностью и представляют собой комплекс ценностей, *того* необходимых и достаточных для реализации этой ценности.

**Инструментальные ценности** — это такой комплекс ценностей, реализация которых позволяет реализовать одну ценность, более высокого по отношению к ним уровня общности, т. е. терминальную ценность. Обозначение ценностей как «терминальные» и «инструментальные» позволяет зафиксировать взаимосвязи между ценностями, относящимися к различным уровням или подуровням иерар-

хических систем ценностей, поэтому эти обозначения относительны. Любая ценность, кроме предельно универсальной, может рассматриваться и как терминальная, и как инструментальная. Терминальная ценность на соответствующем её возникновению этапе социально-культурного развития человека выступает для него в качестве смыслообразующей ценности.

Основные типы систем ценностей могут быть представлены системами ценностей, которые складываются на основе стремления человека к оптимальной форме *одного вида отношений*. Такого рода системы ценностей выступают ценностными основами этого вида отношений. Например, стремление человека к созданию хорошей семьи может быть представлено системой ценностей, в которую включаются ценности различного категориального уровня. В эту систему ценностей обязательно войдут ценности уровня родового значимого, задающие ценностную направленность воспитанию, и ценности того уровня, который соответствует этапу социокультурного развития воспитанника. Эти ценности фиксируют стремление человека к оптимальной для этого этапа форме отношений человека с миром.

Оптимальная форма отношений (в данном случае семейных) определяется как таковая по отношению к определенному уровню предметности мира, так как представление о ней у человека складывается на основе использования им различных культурных средств: орудий, представлений, понятий или категорий. Поэтому, несмотря на то что ценности разного категориального уровня часто обозначают одними и теми же словами, фактически это разные ценности, что и отражается в развернутом содержании целей воспитания. Таким образом, описание целей воспитания, соответствующих определенному этапу развития ценностного мира человека, должно быть полным (см. табл. 2).

С другой стороны, возможность обозначения одними и теми же словами целей воспитания, относящихся к разным уровням системы этих целей, позволяет создать на уровне проектирования общую ценностную и целевую направленность воспитательного процесса. Например, общей целью воспитания может быть следующая: *воспитание стремления к созданию хорошей семьи* (целевая направленность воспитания), в которой ее члены стремятся *к построению гармоничных отношений между собой* (общая ценностная направленность воспитания).

**Способы описания содержания целей воспитания  
на основных уровнях общей системы целей воспитания**

Уровень системы целей воспитания и предметности мира	Способ общего обозначения целей воспитания	Способы полного описания содержания целей воспитания
<i>Цели воспитания сформулированы на примере ценности «Семья»</i>		
1-й уровень: ценность родового значимого (П-4)	Стремление к созданию хорошей семьи	Стремление человека к созданию семьи на основе построения <i>гармоничной формы культурно-опосредованного отношения</i> между собой и членами семьи (т. е. ориентация на предельно универсальную ценность, ценность родового значимого)
2-й уровень: система ценностей лично значимого (П-3-6)	Стремление к созданию хорошей семьи	Стремление человека к созданию семьи с ориентацией <i>на сложившийся в сознании комплекс принципов, фиксирующих на уровне понятий</i> образ такой формы культурно-опосредованного отношения между ним и членами его семьи, которая переживается им как необходимая, как значимая сама по себе (т. е. ориентация на ценности лично значимого)
3-й уровень: система ценностей социально значимого уровня понятий (П-3-а)	Стремление к созданию хорошей семьи	Стремление человека к созданию семьи с ориентацией на выработанный определенным социумом комплекс принципов, описывающих <i>на уровне понятий</i> форму культурно-опосредованного отношения между членами семьи, оптимальную для этого социума в какое-то время (т. е. ориентация на ценности социально значимого уровня понятий)
4-й уровень: система ценностей социально значимого уровня представлений (П-2)	Стремление к созданию хорошей семьи	Стремление человека к созданию семьи с ориентацией на выработанный определенным социумом комплекс правил, описывающих <i>на уровне представлений</i> форму культурно-опосредованного отношения между членами семьи, оптимальную для этого социума в какое-то время (т. е. ориентация на ценности социально значимого уровня представлений)

### 2.4.3. Проектирование горизонтальной структуры иерархической системы целей воспитания, отражающей полноту его основных направлений

Ценности выступают ценностными основами отношений человека с действительностью, фиксируя его стремление к идеальной (эталонной) для него форме (способу) отношений с миром.

---

**Ценностные основы отношений** — это начало установления человеком культурно-опосредованной формы отношений с действительностью, в качестве которого выступает определенная модификационная форма организации его личностной системы ценностей. Она образует направленность активности (ценностную направленность) человека на воспроизводство того первичного образа устанавливаемого отношения, в котором зафиксированы наиболее значимые, необходимые для человека качества этого отношения.

---

Они определяют качества устанавливаемых человеком отношений, наиболее значимые, во-первых, в аспекте удовлетворения определенных базовых потребностей, во-вторых, в аспекте определенных видов отношений человека с миром.

При построении человеком определенных видов отношений, обеспечивающих удовлетворение определенных базовых потребностей, в качестве *ценностных основ отношений* выступает комплекс личностных ценностей, качества которых соотносимы с этими видами отношений и этими базовыми потребностями человека. Эти ценности выделяются из общей системы личностных ценностей человека посредством их выдвижения на более высокие по отношению к другим ценностям иерархические уровни — так возникает модификационная форма личностной системы ценностей. Эти особенности функционирования ценностного мира человека указывают на необходимость возникновения в результате воспитания всех групп ценностей, соотносимых с базовыми потребностями человека и основными видами его отношений с миром. Данное требование можно выполнить через проектирование горизонтальной структуры основных уровней системы целей воспитания.

Горизонтальная структура основных уровней системы целей воспитания должна быть представлена основными группами ценностей,

соотносимыми с базовыми потребностями человека и с основными группами его отношений с действительностью. В связи с этим основные группы ценностей, а значит, и цели воспитания можно также дифференцировать по следующим основаниям:

- 1) по базовым потребностям человека, удовлетворяемым посредством установления определенных видов его отношений с действительностью;
- 2) по объектам отношений человека с действительностью;
- 3) по видам деятельности, характеризующим основные способы построения человеком культурно-опосредованных отношений.

### **Базовые потребности как основания дифференциации личностных ценностей и целей воспитания**

Соотнесение ценностей с базовыми потребностями человека позволяет выделить *основные направления воспитания* и сформулировать содержание конечных целей в каждом направлении.

Каждое направление воспитания, выделяемое культурой с незапамятных времен: нравственное, интеллектуальное, трудовое, физическое и т. п., обеспечивает *культурное упорядочивание жизненных влечений человека, которые определяются каким-либо комплексом его базовых потребностей* (одной из базовых потребностей первого уровня и базовыми потребностями второго и третьего уровня, рис. 7). Структура базовых потребностей и условия их преобразования в социокультурные потребности (см. рис. 7) взята из исследований Н. А. Худяковой [38. С. 90–95; 39. С. 344–351].

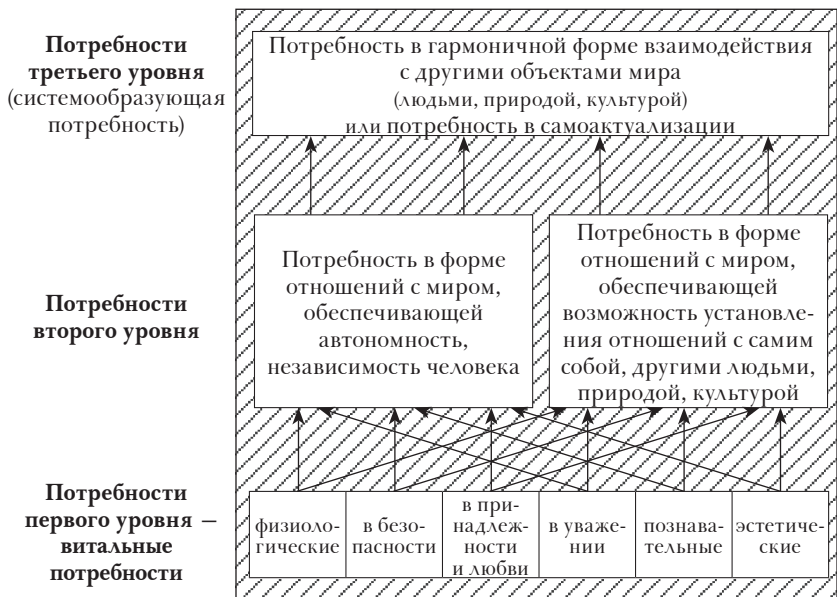
---

**Направления воспитания** — это способы организации воспитательных воздействий, направленных на формирование ценностных основ отношений человека с действительностью, обеспечивающие культурное упорядочивание жизненных влечений человека, выражающих определенный комплекс его базовых потребностей, через гармоничное согласование этих потребностей.

---

Соотнесённость направлений воспитания с базовыми потребностями человека устанавливается следующим образом:

- 1) в *нравственном воспитании* формируются ценностные основы межличностных отношений, которые определяются гармоничной



Фон означает, что формирование и реализация потребностей осуществляется посредством культуры

Рис. 7. Модель культурного развития базовых потребностей человека (становления социально-культурных потребностей)

согласованностью потребности людей друг в друге, потребности в автономности и потребности в гармоничной форме взаимодействия;

2) в интеллектуальном воспитании — ценностные основы отношений, определяемые гармоничной согласованностью потребности людей в познании и потребности в гармоничной форме взаимодействия с миром;

3) в трудовом (производственном) воспитании — ценностные основы отношений, определяемые гармоничной согласованностью потребности людей в преобразовании действительности, в плодотворном существовании и потребности людей в гармоничной форме взаимодействия с действительностью;

4) в валеологическом (а в наше время через воспитание ценностных основ здорового образа жизни, включающее в себя физическое) воспитание — ценностные основы отношений, определяемые потребностью людей в здоровье, которую можно представить как потребность в гармоничном согласовании индивидом всех своих потребностей,

с целью полной актуализации своих потенциальных возможностей как человека;

5) *в эстетическом воспитании* — ценностные основы отношений, определяемые гармоничной согласованностью эстетической потребности людей (т. е. потребности в гармонии, красоте как таковой), потребности в познании и преобразовании.

Каждое направление воспитания обуславливает возникновение в качестве ценностных основ отношений, обеспечивающих оптимальную (гармоничную) форму удовлетворения базовых потребностей человека, определенной системы ценностей, которая является частью *общей системы личностных ценностей*. При этом формируемые в различных направлениях воспитания ценности взаимосвязаны и могут одновременно входить в системы ценностей, соотносимые с определенными направлениями воспитания.

Системы ценностей, соотносимые с основными направлениями воспитания, характеризуются определенными ценностными ориентациями человека, которые являются векторными характеристиками сложившихся систем ценностей, отражающими общую направленность стремлений человека. Ценностные ориентации задаются системообразующей ценностью, фиксирующей качества отношений человека с действительностью, наиболее значимые для него при удовлетворении соответствующего направлению воспитания комплекса базовых потребностей. Так, системообразующей ценностью нравственного воспитания является стремление к добру, интеллектуального — стремление к истине, эстетического — стремление к красоте (табл. 3). Эти ценности и выступают в качестве целей основных направлений воспитания, описывающих конечный результат.

Дифференциация целей воспитания по его основным направлениям осуществляется на втором подуровне первого уровня системы целей воспитания.

### **Виды отношений человека с действительностью как основания дифференциации личностных ценностей и целей воспитания**

Цели каждого направления воспитания могут быть дифференцированы на основе соотнесения групп ценностей с *видами отно-*

## Система общих целей воспитания первого уровня

1-й подуровень				
Общая цель воспитания: возникновение у воспитанников стремления к любви как таковой (или «стремления к отношению любви как таковому», или «стремления к гармоничному сочетанию любви к себе и любви к другому»)				
2-й подуровень				
Общая цель нравственного воспитания	Общая цель интеллектуально-го воспитания	Общая цель трудового воспитания	Общая цель художественно-эстетического воспитания	Общая цель воспитания ценностных основ здорового образа жизни
Стремление к <i>добру</i> , рассматриваемое как стремление к установлению отношений согласия с другими людьми на основе диалога	Стремление к <i>истине</i> , рассматриваемое как стремление к отношениям, в которых человек получает полное и достоверное знание о мире, или к отношениям, которые выстраиваются на основании полных и достоверных знаний	Стремление к <i>добру</i> , рассматриваемое как стремление к установлению культурно-опосредованных форм отношений с действительностью, необходимых самому себе и другим людям (стремление к плодотворному существованию, к производству, к обнаружению и реализации своего призвания)	Стремление к <i>красоте</i> , рассматриваемое как стремление к отношениям, в которых гармония и порядок или воспринимается (к отношениям созерцателя красоты, зрителя), или создается (к отношениям творца красоты)	Стремление к <i>здоровому образу жизни</i> через воспитание здоровых потребностей (как стремление к <i>добру</i> , <i>истине</i> , <i>красоте</i> по отношению к самому себе)

*шений*. Виды отношений человека с действительностью могут быть разделены в соответствии с *различными объектами* этих отношений и с *различными видами деятельности*, посредством которой человек устанавливает эти отношения. Так, нравственное воспитание обеспечивает *становление ценностных основ отношений человека с другими людьми* как таковыми — т. е. объектом отношений всегда являются люди. Интеллектуальное воспитание обеспечивает становление ценностных основ отношений, складывающихся как познавательная деятельность. При этом объектом познания могут быть и другие люди, и человек сам для себя, и объекты и явления природы, и объекты и явления культуры.

Дифференциация отношений по объектам важна и при определении частных направлений воспитания. Так, частные направления

нравственного воспитания обеспечивают формирование ценностных основ отношений с определёнными группами людей:

- 1) в гражданско-правовом воспитании формируются ценностные основы отношений между людьми как гражданами;
- 2) в половом — между людьми как представителями полов;
- 3) в семейном — между людьми как членами семьи;
- 4) в патриотическом — между людьми, проживающими в различных странах;
- 5) в воспитании культуры межнациональных отношений — между людьми различных национальностей;
- 6) в воспитании культуры деловых отношений — между людьми, связанными деловыми (учебными, производственными) отношениями.

Выделение частных направлений воспитания и формулирование их конечных целей происходит на втором уровне системы целей воспитания.

В каждом из выделенных частных направлений воспитания могут быть выделены группы целей, соотносимых с *отдельными видами деятельности*. Например, в рамках семейного воспитания можно выделять цели формирования ценностных основ отношений в коммуникативной деятельности (воспитание культуры общения между членами семьи); в познавательной деятельности (воспитание стремления к познанию и пониманию стремлений, желаний и возможностей членов семьи); в хозяйственно-бытовой деятельности, в деятельности по организации досуга и т. п.

Выделение целей воспитания, отражающих этот вид дифференциации ценностей, осуществляется либо на втором, либо на третьем подуровне 2, 3-го или 4-го уровня целей воспитания.

## **Тема 2.5. Проектирование системы общих целей нравственного воспитания**

**Нравственное воспитание** — это направление воспитания, обеспечивающее формирование ценностных основ отношений между людьми, определяемых гармоничной согласованностью следующих базовых потребностей человека: потребности людей друг в друге, потребности в автономности и потребности в гармоничной форме взаимодействия.

В соответствии с методикой проектирования может быть спроектирована следующая система общих целей нравственного воспитания:

Таблица 4

**Модель системы общих целей нравственного воспитания**

<b>Цель первого подуровня</b>	
<i>Общая цель нравственного воспитания:</i> Способствовать возникновению у учащихся стремления к добру, т. е. стремление к установлению отношения согласия с другими людьми на основе диалога (принцип ориентации на согласие с другими людьми на основе диалога)	
<b>Цели второго подуровня</b>	<b>Цели третьего подуровня</b>
<b>1-я группа целей – культурологический компонент</b>	
<i>Общая цель:</i> Содействовать возникновению стремления к освоению различных способов установления согласия с другими людьми (принцип ориентации на освоение различных культурных форм установления согласия)	
Содействовать возникновению стремления к освоению таких форм установления согласия с другими людьми, как: дружба, любовь, соседство, семья, партнерство, лидерство и т. п. (со сверстниками; с детьми, более младшего возраста; педагогами, родителями, близкими людьми, незнакомыми людьми, людьми другой национальности, другой культуры (другого государства)	<p>1) через следование...</p> <p>а) правилам, традиционным</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– для своей семьи</li> <li>– своего народа</li> <li>– своего класса</li> <li>– своей школы</li> <li>– своих друзей</li> </ul> <p>б) системе принципов (заботы, взаимопонимания, мира, доверия, добровольности и т. п.), общезначимой</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– для своей семьи</li> <li>– своего народа</li> <li>– своего класса</li> <li>– своей школы</li> <li>– своих друзей</li> </ul> <p>в) законам, принятым в государстве</p> <p>2) через установление на основе диалога...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– правил взаимодействия</li> <li>– общезначимой системы принципов</li> <li>– законов</li> </ul>
<b>2-я группа целей – гносеологический компонент</b>	
<i>Общая цель:</i> Содействовать возникновению стремления понять самого себя и других людей через познание и самопознание (принцип ориентации на полное познание и понимание самого себя и другого)	
1. Содействовать возникновению стремления узнать и понять других людей	<ul style="list-style-type: none"> <li>– их ценности</li> <li>– их желания</li> <li>– их возможности</li> <li>– их способности</li> </ul>

Цели второго подуровня	Цели третьего подуровня
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– их условия жизни</li> <li>– их привычки (привычные способы поведения и деятельности)</li> </ul>
2. Содействовать возникновению стремления узнать и понять себя	<ul style="list-style-type: none"> <li>– свои ценности</li> <li>– свои желания</li> <li>– свои возможности</li> <li>– свои способности</li> <li>– свои условия жизни</li> <li>– свои привычки (привычные способы поведения и деятельности)</li> </ul>
3. Содействовать возникновению стремления понять, что является необходимым	<ul style="list-style-type: none"> <li>– для себя</li> <li>– для другого человека</li> </ul>
4. Содействовать возникновению стремления понять возможность согласования своих качеств с качествами другого человека	<ul style="list-style-type: none"> <li>– своих ценностей с ценностями других людей</li> <li>– своих желаний с желаниями других</li> <li>– своих возможностей с возможностями других</li> <li>– своих способностей со способностями других</li> <li>– своих условий жизни с условиями жизни других</li> <li>– своих привычек с привычками других</li> </ul>
<b>3-я группа целей – деятельностный компонент</b>	
<i>Общая цель:</i> Содействовать возникновению стремления к самостоятельному установлению с другими людьми согласия на основе диалога (принцип ориентации на самостоятельное установление согласия с другими людьми – принцип индивидуальной ответственности за установление согласия с другими людьми)	
Содействовать возникновению стремления к самостоятельному установлению таких форм согласия с другими людьми, как: дружба, любовь, соседство, семья, партнерство, лидерство и т. п.	<ul style="list-style-type: none"> <li>1) через следование... <ul style="list-style-type: none"> <li>– правилам взаимодействия</li> <li>– общезначимой системе принципов</li> <li>– законам государства</li> </ul> </li> <li>2) через установление на основе диалога <ul style="list-style-type: none"> <li>– правил взаимодействия</li> <li>– общезначимой системы принципов</li> <li>– законов государства</li> </ul> </li> </ul>
<b>4-я группа целей – личностный компонент</b>	
<i>Общая цель:</i> Содействовать возникновению стремления проявлять в отношениях с другими людьми качества личности, адекватные способу установления отношений (принцип личностной адекватности форме отношений – отношению согласия на основе диалога)	
Содействовать возникновению стремления проявлять в отношениях с другими людьми такие качества, как...	<ul style="list-style-type: none"> <li>– заботливость</li> <li>– внимание</li> <li>и т. д.</li> </ul>

## **Тема 2.6. Методика проектирования целей и задач воспитания на учебном занятии и воспитательном мероприятии**

На учебном занятии или воспитательном мероприятии реализуются задачи воспитания. Задачи воспитания описывают продукт воспитательного взаимодействия, который предполагается получить в конце учебного занятия (мероприятия). Задачи воспитания представляют собой такой уровень конкретизации общих целей воспитания, на котором учитываются конкретные условия реализации этих целей.

Задачи воспитания на учебном занятии определяются на основе соотнесения системы общих целей воспитания и того содержания обучения, на освоение которого направлено это занятие. Изучение и того и другого позволяет педагогу определить, какие цели и задачи воспитания могут быть реализованы с опорой на содержание обучения на учебном занятии. При определении целей и задач воспитания на воспитательном мероприятии педагог не связан целями обучения конкретного занятия. Вместе с тем всё освоенное воспитанниками содержание обучения может стать хорошей базой при осуществлении воспитательного взаимодействия.

*Собственно педагогические* (результативные) задачи воспитания на учебном занятии (мероприятии) заключаются в возникновении у обучающихся *позитивного отношения* к тому, о чем им сообщается как о ценностях, значимых для людей, и что обозначено общими целями воспитания. Например, общей целью воспитания на учебном занятии может стать следующее: содействовать возникновению у учащихся *стремления* к партнерству с одноклассниками через установление правил взаимодействия. Эта цель не может быть реализована на одном занятии (мероприятии), поэтому задачей воспитания будет следующее: содействовать возникновению у воспитанников *позитивного отношения* к партнерству с одноклассниками через установление правил взаимодействия.

В соответствии с основными компонентами (группами) общих целей воспитания (культурологическим, гносеологическим, деятельностным и личностным) можно выделить и основные группы задач воспитания на учебных занятиях (мероприятиях).

Смысловое содержание основных групп собственно педагогических задач воспитания на учебных занятиях (мероприятиях) можно передать следующими общими формулировками их содержания:

1) содействовать возникновению позитивного отношения воспитанников к освоению такой формы (способа) отношений, как согласие (или дружба, или соседство и т. п.);

2) содействовать возникновению позитивного отношения воспитанников познанию и пониманию самого себя и других людей (одноклассников, учителей, родителей и т. п.);

3) содействовать возникновению позитивного отношения воспитанников к самостоятельной организации деятельности, позволяющей реализовать свое стремление к установлению согласия (или к познанию и пониманию, или к другому, т. е. к тому, что стало основой личностной ценности);

4) содействовать возникновению позитивного отношения воспитанников к таким качествам личности, как заботливость (внимание, способность мыслить точно, доброжелательность и т. п.).

Кроме того, необходимо помнить о задачах воспитания, связанных с реализацией воспитывающей функции обучения (см. темы 1.7, 1.8). Так как цель обучения заключается в усвоении учащимися общественного опыта, то его эффективность повысится, если на каждом учебном занятии педагог будет стремиться реализовать следующую задачу воспитания:

5) содействовать возникновению позитивного отношения (уважения) к общественному опыту (к опыту других людей: к открытиям, идеям, знаниям и т. п.).

Содержание *функционально педагогических* (процессуальных) задач воспитания на учебных занятиях (мероприятиях) определяется необходимостью:

1) обосновать значимость для людей и лично для обучающихся того, что, согласно общим целям воспитания, должно выступать предметом стремлений, а согласно результативным целям учебного занятия — предметом позитивного отношения;

2) создать условия для воспроизводства (проявления) стремлений (личностных ценностей), уже возникших у обучающихся;

3) создать условия для возникновения рефлексии, в т. ч. ценностной.

Таким образом, выделяются следующие основные группы процессуальных целей и задач воспитания, реализуемых на учебном занятии (мероприятии):

1. Цель: создание условий, обеспечивающих возникновение у воспитанников позитивного отношения к тому, что обозначено общими собственно педагогическими целями воспитания и в дальнейшем может привести к возникновению соответствующих личностных ценностей. Цель может быть представлена такой *задачей*: выявить и обосновать значимость такой формы (способа) отношений, как согласие (или дружба, или соседство и т. п.).

Формулировка этой группы задач должна зафиксировать необходимость для педагога выявить и обосновать воспитанникам значимость чего-то в чем-то для кого-то и для них самих. Например, общая часть формулировок задач может быть следующей:

1) выявить и обосновать значимость русской культуры для развития всего человечества и для развития каждого человека;

2) выявить и обосновать значимость плодотворной деятельности для индивида, для общества и для конкретных воспитанников;

3) выявить и обосновать значимость понимания интересов людей для организации эффективной совместной деятельности;

4) выявить и обосновать значимость познавательного интереса в познавательной деятельности.

2. Цель: создание условий, обеспечивающих проявление личностных ценностей воспитанников. Возможная задача: «Организовать дискуссию на тему...» (беседу, проектирование, исследование и т. п., — т. е. организовать такую деятельность воспитанников, в которой они могут проявить имеющиеся у них ценности).

3. Цель: создание условий, обеспечивающих осознание воспитанниками:

– своих личностных ценностей (организацию ценностной рефлексии). Возможная задача: организовать ценностную рефлексию на основе вопросов к самому себе;

– возможностей своего личностного опыта, своих психических и физических возможностей по реализации личностных ценностей (организация рефлексии возможностей). Возможная задача: организовать рефлексию возможностей на основе вопросов к самому себе.

## Вопросы для самоконтроля

1. Что в теории и практике педагогики называлось в качестве целей воспитания?
2. Каким образом можно соотнести «качества поведения», «качества личности», «личностные ценности, адекватные общественным», «ценностное отношение», «ценностные ориентации» воспитанников?
3. В каких нормативных документах и каким образом ценности называются как цели воспитания?
4. В чьих педагогических исследованиях ценности (ценностные отношения, ценностные ориентации) называются в качестве целей воспитания?
5. Какие именно ценности называются в качестве целей воспитания в педагогических исследованиях Е. В. Бондаревской, В. А. Караковского, В. Т. Кудрявцева, С. В. Кульневича, В. С. Лазарева, Б. Т. Лихачева, И. Я. Лернера, Л. И. Новиковой, Г. К. Селевко, Н. Л. Селивановой, В. В. Серикова, Н. Е. Щурковой, И. А. Зимней, Б. Н. Боденко, Н. А. Морозовой?
6. Дайте определение понятию «ценность», если ценности рассматриваются как личностные развивающиеся структуры, как структуры индивидуального сознания.
7. Что такое личностные и общественные ценности?
8. Как объясняется возникновение личностных ценностей с позиций онтологической концепции ценностей?
9. Определите знания о ценностях, принимаемых обществом как общезначимые, как предпосылка возникновения личностных ценностей.
10. Дайте характеристику ценностей через описание их основных качеств и функций.
11. Что такое система ценностей и каковы ее основные характеристики?
12. Что такое ценностные основы отношений человека с действительностью и ценностные основы его деятельности?
13. Что такое развитие ценностного мира человека и как можно охарактеризовать этот процесс?
14. Какие основные типы систем ценностей возникают на общих для всех людей этапах развития их ценностного мира?

15. Что такое цель воспитания и что в педагогике рассматривалось в качестве целей воспитания?

16. Опишите методику проектирования системы целей воспитания как декомпозиции общей цели воспитания.

17. Каковы особенности определения целей воспитания в авторитарных и гуманистических, формирующих моделях воспитания?

18. Каковы особенности определения целей воспитания в воспитании, ориентированном на развитие ценностного мира человека?

19. Чем различаются и как взаимосвязаны собственно педагогические и функционально педагогические цели воспитания?

20. Каким образом в системе целей воспитания отражена ценностная и целевая направленность воспитательного процесса?

21. Как посредством категорий обозначаются ценности как цели воспитания?

22. Объясните, посредством каких формулировок целей воспитания отражают сущностные качества ценностей?

23. Каким образом общая цель нравственного воспитания связана с общей целью воспитания; с видами отношений и видами деятельности?

24. Воспитание какой общей ценностной ориентации в отношениях между людьми задается общей целью нравственного воспитания?

25. Каким образом выделяются основные компоненты системы целей воспитания и способы определения их содержания?

26. Каким образом выделяются уровни развития ценностного мира воспитанников в общей системе целей нравственного воспитания?

### **Задание для самостоятельной работы**

1. На основе общей системы целей нравственного воспитания сформулировать собственно педагогические и функционально педагогические задачи воспитания, реализуемые на учебных занятиях или воспитательных мероприятиях.

№	Цель нравственного воспитания	Собственно педагогические задачи воспитания	Функционально педагогические задачи воспитания
1			
2			

### **Библиографический список к разделу**

1. Бондаревская, Е. В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. 1997. № 4. С. 11–17.

2. Бондаревская, Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учеб. пособие для студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. Ростов н/Д : Творч. центр «Учитель», 1999. 560 с.

3. Воспитание детей в школе: Новые подходы и новые технологии / под ред. Н. Е. Щурковой. М. : Новая шк., 1998. 208 с.

4. Газман, О. С. От авторитарного образования к педагогике свободы / О. С. Газман // Новые ценности образования: десять концепций и эссе : [сб. ст. Ин-та пед. инноваций Рос. акад. образования, Учеб.-воспитат. центра «Инноватор» ; ред. Н. Б. Крылова, С. А. Ушакин]. Вып. 2. М. : Инноватор, 1995. С. 16–45.

5. Газман, О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию / О. С. Газман // Новые ценности образования: десять концепций и эссе : [сб. ст. Ин-та пед. инноваций Рос. акад. образования, Учеб.-воспитат. центра «Инноватор» ; ред. Н. Б. Крылова, С. А. Ушакин]. Вып. 6. М. : Инноватор, 1996. С. 10–39.

6. Газман, О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О. С. Газман // Новые ценности образования: десять концепций и эссе : [сб. ст. Ин-та пед. инноваций Рос. акад. образования, Учеб.-воспитат. центра «Инноватор» ; ред. Н. Б. Крылова, С. А. Ушакин]. Вып. 3. М. : Инноватор, 1995. С. 58–63.

7. Зимняя, И. А. Воспитание – проблема современного образования в России (состояние, пути, решения) / И. А. Зимняя, Б. Н. Боденко, Н. А. Морозова. М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. 82 с.

8. Караковский, В. А. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем / В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова. М. : Новая шк., 1996. 160 с.

9. Караковский, В. А. Стать человеком: общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса / В. А. Караковский / науч.-метод. объединение «Творческая педагогика», малое предприятие «Новая школа». М. : [Б. и.], 1993. 80 с.

10. Кирьякова, А. В. Ориентация личности в мире ценностей / А. В. Кирьякова // *Magister*. 1998. № 4.
11. Кирьякова, А. В. Ориентация школьников на социально значимые цели / А. В. Кирьякова. Л., 1991.
12. Комаров, Д. Э. Ценностные ориентации в коллективах различного уровня развития / Д. Э. Комаров. М., 1981.
13. Концепция дошкольного воспитания // Бюл. гос. комитета СССР по нар. образованию. Сер. Дошк. воспитание и общ. сред. образование. 1990. № 4. С. 35–48; № 5. С. 35–41.
14. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года : утв. Правительством РФ (расп. № 1756 от 29 дек. 2001 г.) // Научно-методические материалы для региональных практических семинаров. М. : ИРО, 2001–2002.
15. Кульневич, С. В. Воспитательная работа в современной школе. Воспитание: от формирования к развитию : учеб.-метод. пособие для учителей, студентов сред. и высш. учеб. заведений, слушателей ИПК / С. В. Кульневич, Т. П. Лакоценина. М. ; Ростов н/Д : Творч. центр «Учитель», 2000. 192 с.
16. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. М. : Политиздат, 1975.
17. Лернер, И. Я. Введение // *Дидактические проблемы построения базового содержания образования* : сб. науч. тр. М., 1994.
18. Лернер, И. Я. Система дидактических знаний и ее значение для построения учебно-воспитательного процесса / И. Я. Лернер // *Современная дидактика: теория — практике* / под науч. ред. И. Я. Лернера, И. К. Журавлева. М. : Изд-во ИТПиМИО РАО, 1993. 288 с.
19. Лихачев, Б. Т. Педагогика. Курс лекций : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б. Т. Лихачев. М. : Прометей, 1992. 528 с.
20. Лихачев, Б. Т. Философия воспитания. Специальный курс : учеб. пособие / Б. Т. Лихачев. М. : Прометей, 1995. 282 с.
21. Личность и её ценностные ориентации / под ред. В. А. Ядова, И. С. Кона. М., 1969. 169 с.
22. Мудрик, А. В. Социальная педагогика : учеб. для студентов вузов / А. В. Мудрик ; под ред. В. А. Сластенина. 3-е изд., испр. и доп. М. : Акад., 2000. 200 с.

23. Мудрик, А. В. Социальное воспитание как единство образования, организации социального опыта и индивидуальной помощи / А. В. Мудрик // Новые ценности образования: десять концепций и эссе : [сб. ст. Ин-та пед. инноваций Рос. акад. образования, Учеб.-воспитат. центра «Инноватор» ; ред. Н. Б. Крылова, С. А. Ушакин]. Вып. 3. М. : Инноватор, 1995. С. 54–57.

24. Несимова, Э. А. Проблема ценностных ориентаций и инновационное обучение / Э. А. Несимова. М. : Новатор, 1994.

25. Никандров, Н. Д. Воспитание ценностей и подготовка учителей / Н. Д. Никандров. М., 1998. 125 с.

26. Никандров, Н. Д. Общечеловеческие ценности / Н. Д. Никандров // Образование для XXI в. М., 1994. С. 3–5.

27. Никандров, Н. Д. Россия: Ценности общества на рубеже XXI века / Н. Д. Никандров. М., 1997.

28. Образовательная политика России на современном этапе : справка Госсовета России // Официальные документы в образовании : информ. бюл. 2002. № 2 (173). С. 2–49.

29. Осмоловская, И. М. Ценности личности как фактор формирования базового содержания образования // Дидактические проблемы построения базового содержания образования : сб. науч. тр. М., 1994. С. 105–113.

30. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. М. : Рос. пед. агентство, 1996. 602 с.

31. Розов, М. А. Проблемы ценностей и развитие науки / М. А. Розов // Наука и ценности. Новосибирск : Наука, 1987. С. 158–170.

32. Селевко, Г. К. Руководство по организации самовоспитания школьников / Г. К. Селевко // Шк. технологии. 1999. № 6.

33. Сериков, В. В. Личностно ориентированное образование / В. В. Сериков // Педагогика. 1994. № 5. С. 16–21.

34. Сериков, В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии / В. В. Сериков. М. : Педагогика, 1990. 191 с.

35. Философско-психологические проблемы развития образования / под ред. В. В. Давыдова. М. : ИНТОР, 1994. (Теория и практика развивающего обучения).

36. Харламов, И. Ф. Педагогика : учеб. пособие / И. Ф. Харламов. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Высш. шк., 1990. 576 с.

37. Худякова, Н. Л. Воспитывающая функция образования: В помощь учителю / Н. Л. Худякова. Челябинск : Урал. науч.-образоват. Центр РАО : Челяб. гос. ун-т, 2000. 60 с.

38. Худякова, Н. Л. Развитие Человека и воспитывающая функция образования : в 2 т. / Н. Л. Худякова. Челябинск : Челяб. гос. ун-т : Урал. науч.-образоват. Центр РАО, 2002.

39. Худякова, Н. Л. Ценностный мир человека: возникновение и развитие / Н. Л. Худякова. Челябинск : Околица : Тендерлайн, 2004.

40. Щуркова, Н. Е. Новое воспитание / Н. Е. Щуркова. М. : Пед. об-во России, 2000. 128 с.

41. Щуркова, Н. Е. Программа воспитания школьника / Н. Е. Щуркова. М. : Пед. об-во России, 1998. 48 с.

42. Щуркова, Н. Е. Свобода как педагогический принцип, или как школьника свести с ума / Н. Е. Щуркова // Клас. рук. 2001. № 3. С. 32–45.

43. Ямбург, Е. А. Контуры культурно-исторической педагогики / Е. А. Ямбург // Педагогика. 2001. № 1. С. 3–10.

## **РАЗДЕЛ 3. СОДЕРЖАНИЕ ВОСПИТАНИЯ И ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ЕГО ОСВОЕНИЯ**

### **Тема 3.1. Содержание воспитания как педагогическая проблема**

В теории воспитания разработке способов отбора и структурирования содержания воспитания уделяется мало внимания. Трактовки понятия «содержание воспитания» позволяют понять существующие подходы к решению этой проблемы. Наиболее характерно для педагогики следующее определение этого понятия, данное в учебнике «Педагогика» И. П. Подласым: «Под содержанием воспитания понимают систему знаний, убеждений, навыков, качеств и черт личности, устойчивых привычек поведения и деятельности, которыми должны овладеть учащиеся в соответствии с поставленными целями и задачами. Умственное, физическое, трудовое и политехническое, нравственное, эстетическое воспитание, слитые в целостном педагогическом процессе, и дают возможность достигнуть главную цель воспитания — формирование всесторонне и гармонически развитой личности» [18]. При таком понимании содержание воспитания включает в себя большой круг разнородных явлений, что не позволяет отделить его от содержания обучения.

Многие годы педагоги пользовались руководством «Примерное содержание воспитания школьников», разработанным коллективом педагогов и изданным под редакцией И. С. Марьенко в 1980 г. [21]. В нём примерное содержание воспитания было представлено как описание видов деятельности и форм занятий с учащимися, направленных на реализацию следующих групп целей воспитания:

- 1) формирование основ коммунистического мировоззрения;
- 2) воспитание сознательного отношения к учению, развитие познавательной активности и культуры умственного труда;
- 3) воспитание политической сознательности и развитие общественной активности;
- 4) воспитание коммунистического отношения к труду и народному достоянию, расширение политехнического кругозора и подготовка к сознательному выбору профессии;

5) воспитание коммунистической нравственности, сознательной дисциплины и культуры поведения;

6) формирование правосознания, воспитание гражданской ответственности;

7) воспитание основ эстетической культуры и развитие художественных способностей;

8) физическое совершенствование, укрепление здоровья и формирование навыков санитарно-гигиенической культуры.

Более точно и обоснованно содержание воспитания определено в исследованиях И. Я. Лернера и М. Н. Скаткина, которые рассматривают его как самостоятельный элемент содержания образования. *Содержание образования* понимается ими как педагогически адаптированный социальный опыт во всей его структурной полноте:

1) знания о природе, обществе, технике, мышлении и способах деятельности;

2) опыт осуществления известных способов деятельности;

3) опыт творческой, поисковой деятельности по решению проблем, возникающих перед обществом;

4) опыт эмоционально-ценностного отношения к объектам или средствам деятельности человека, его проявление в отношении к окружающему миру, к другим людям, в совокупности потребностей, обуславливающих эмоциональное восприятие лично определённых объектов, включённых в систему ценностей.

Предлагаемое содержание образования включает опыт *эмоционально-ценностных отношений*, пережитых другими людьми, усвоение которого обучающимися и его трансформация в личный опыт соотносятся с реализацией целей воспитания. Таким образом, к *содержанию воспитания* в исследованиях И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина и других относят *опыт эмоционально-ценностных отношений*.

Чаще всего опыт эмоционально-ценностных отношений преподносится обучающимся как знания о том, «что такое хорошо, а что такое плохо», как одобряемые обществом, «правильные» способы поведения и деятельности. Такой подход к определению содержания воспитания в учебниках «Общая педагогика» В. А. Сластенина, И. Ф. Исаева, Е. Н. Шиянова, «Педагогика» Е. В. Бондаревской, С. В. Кульневича называется *знанием ориентированным*. Он эффективен в медленно

развивающемся обществе, которое также называют традиционным обществом. Но в современном мире, для которого характерно быстрое изменение всех общественных отношений, их сложная и динамичная структура, стало невозможно определить содержание одобряемого обществом опыта эмоционально-ценностных отношений. Опыт эмоционально-ценностных отношений людей в содержании образования может быть представлен как особая группа знаний — *знания об определенных системах личностных ценностей, сложившихся в сознании людей, включенных в социокультурные отношения определенного социума.*

Необходимость в определении содержания воспитания, отличного от содержания обучения, видят не все отечественные педагоги. В учебнике «Общая педагогика» В. А. Сластенина, И. Ф. Исаева, Е. Н. Шиянова говорится о том, что «попытки определения и программирования содержания воспитания» предпринимались в связи с искусственным разделением процессов обучения и воспитания в педагогической теории» [25. Ч. 1. С. 210]. В то же время Надеждой Егоровной Щурковой был разработан способ определения содержания воспитания.

Как содержание воспитания Щуркова рассматривает и отношения, и ценностные отношения [2; 24–25].

«Отношение» она трактует как «реальную действительную связь, которую устанавливает человек с объектом окружающего мира в своем сознании. Это личностная связь “Я” и объекта, будучи продуктом сознания, она внешне выражает себя в эмоциях, суждениях, действиях и не имеет одноразового и прямого своего проявления» [28. С. 29]. В воспитательном взаимодействии Щуркова предполагает «проживание отношения к определенному явлению жизни, с которым взаимодействует воспитанник и которое составляет содержание его собственной жизни...» [28. С. 28]. Таким образом, содержание воспитания по Щурковой складывается как *перечисление тех отношений, которые должен пережить воспитанник, и тех своих отношений с действительностью, характер которых он должен осознать, оценить, разместить в «структуре жизненных ценностей»* [28. С. 29].

В книге «Воспитании детей в школе» основой содержания воспитания она рассматривает *ценностное отношение*, которое должно быть

пережито обучающимися. Также в содержание воспитания включаются знания и умения, которые опосредуют ценностное отношение.

По определению Щурковой, «ценностное отношение — это устойчивая избирательная предпочтительная связь субъекта с объектом окружающего мира, когда этот объект, выступая в своем социальном значении, приобретает для субъекта личностный смысл, расценивается как нечто значимое для жизни общества и отдельного человека» [28. С. 31]. Другими словами, ценностные отношения в её понимании — это определенное отношение субъекта к объекту, признанному социумом *культурной ценностью (или общественной ценностью)*, т. е. признанному значимым для развития этого социума и культуры в целом. Посредством установления ценностного отношения, т. е. такого отношения, в котором воспитанником оценивается общественная ценность и через это для него раскрывается личностный смысл общественной ценности. Так общественные ценности трансформируются в личностные.

Для того чтобы это произошло, учащимся, выступающим как субъекты ценностного отношения, предлагаются определенные знания и умения, обеспечивающие возникновение у них личностной оценки объекта, адекватной общественной. Поэтому содержание воспитания Щуркова трактует как «систему отношений к ценностям достойной жизни достойного человека», а знания и умения — как средства проживаемых ценностных отношений человека к миру и с миром» [28. С. 3].

**Формой описания содержания воспитания** Н. Е. Щуркова предлагает «Программу воспитания школьника», в которой можно выделить несколько оснований дифференциации содержания воспитания.

«Содержание,— пишет Щуркова,— определяется тем, что воспитание предлагает ребенку в качестве предметов познания, размышления, критического отношения, рефлексии, мотивирования, преобразовательной деятельности, общения, переживания, преодоления, достижения» [28. С. 378]. Таким образом, структура содержания воспитания соотносится с тем, что выступает предметом какой-либо деятельности воспитанника. Причем на первый план выдвигается деятельность познания. У Щурковой в качестве предмета познания выступают:

1) познание внешних для человека объектов и явлений: природы, человека, социального образа жизни, устоев достойной жизни;

2) познание вечных проблем жизни, стоящих перед каждым человеком;

3) познание самого себя: как субъекта познания, своего отношения к нормам жизни, себя в отношениях к другому человеку, своих способностей влиять на ход собственной жизни, способностей подчинять себя социальной норме, способностей регулировать свое поведение, способностей изменять обстоятельства своей жизни, способностей к разного вида деятельности, творческих способностей [15].

Структура содержания воспитания у Н. Е. Щурковой определяется общей целью и задачами воспитания.

«Цель воспитания — *личность, способная строить жизнь, достойную Человека*» [29. С. 51].

Задачи воспитания:

- формирование образа жизни, достойной человека;
- формирование образа достойного человека;
- формирование способности быть субъектом собственной жизни;
- формирование образа общества и системы общественных связей человека и общества;
- формирование образа мира и представления о его устройстве;
- формирование жизненной позиции как общего отношения к жизни как таковой и собственной жизни в этом мире;
- формирование культурологических умений взаимодействия с миром во всех его проявлениях.

Разделы содержания программы отражают разделение содержания воспитания по видам ценностных отношений, объектом в которых выступают предметы познания внешних для человека объектов и явлений: природы, человека, социального образа жизни, устоев достойной жизни. Так, первый раздел этой программы назван «Формирование ценностного отношения к природе как к общему дому человечества» и выделен в отдельную программу «Первоклассник»; раздел второй — «Формирование ценностного отношения к нормам культурной жизни» — программа «Младшеклассник»; раздел третий — «Формирование представлений о человеке как субъекте жизни и наивысшей ценности на земле» — программа «Младший подро-

сток»; раздел 4 – «Формирование ценностного отношения к социальному устройству человеческой жизни» – программа «Старший подросток»; раздел 5 – «Формирование образа жизни, достойной Человека» – программа «Старшеклассник»; раздел 6 – «Формирование жизненной позиции. Развитие способности к индивидуальному выбору жизненного пути» – программа «Выпускник».

Содержание каждого раздела общей модели программы воспитания в программе воспитания школьника представлено двумя взаимосвязанными подразделами: «Проблемы жизни» и «Вопросы текущей жизни». В этих подразделах описано содержание воспитания, которое складывается из перечисления «вечных проблем жизни, стоящих перед каждым человеком».

Такой предмет познания, как «познание самого себя», включен в содержание общей модели программы воспитания.

Итак, основная идея Щурковой заключается в том, что содержание воспитания должно быть представлено: 1) основными видами ценностных отношений человека с действительностью, при переживании и осмыслении которых воспитанники обнаруживают личностный смысл в общезначимых ценностях; 2) знаниями и умениями, которые позволят организовать условия такого переживания и осмысления.

Близкий подход реализуется в программе воспитания, созданной А. Ф. Лазурским и С. Ф. Франком [б. С. 64]. Порядок их программы определяется формированием отношения к тем сферам действительности, которые выделяются как общезначимые (ценностное отношение): к вещам, природе и животным, отдельным людям (половая любовь), к социальной группе, семье, государству, труду, материальному обеспечению и собственности, внешним нормам жизни (к праву, правилам вежливости и приличий), нравственности, мирозерцанию и религии, науке и знанию, искусству, себе самому (к своей физической и психической жизни, своей личности).

В исследованиях Л. И. Маленковой содержание воспитания так же, как и у Щурковой, направлено на формирование отношения к ценностям культуры, к миру.

В связи с этим содержание воспитания представлено как единое. Одна его часть «обеспечивает накопление знаний о мире,

навыков и умений их применения в жизни, на практике и способы их получения» [9. С. 28]. Вторая — процесс формирования отношения «к предметам, явлениям, фактам, событиям окружающего мира, т. е. воспитание человека культуры» [9. С. 23]», либо «к приобретенным ребенком знаниям, умениям и навыкам их получения» [9. С. 28], либо «к определенным ценностям» [9. С. 31].

Маленкова обращает внимание на то, что отношение существует в трех формах — рациональной, эмоциональной и поведенческо-деятельностной. Рациональная форма отношения формируется на основе осмысления, адекватном понимании жизни во всех её проявлениях. Основу составляет рациональная оценка. Эмоциональная форма отношения, выступающая целью воспитания, формируется через включение в содержание воспитания «опыта сопереживания позитивного при встрече с истиной, добром, красотой и негативного при встрече с ложью, злом, безобразным» [9. С. 34]. Основу составляет эмоциональная оценка. В поведенческо-деятельностной форме отношения проявляется конечный результат воспитания. «Логика такая: знания о мире, эмоциональная оценка их неизменно приводят к определенному виду действий и поступков (сознательных, осознанных действий). ...Ученик, знающий до тонкостей правила хорошего тона, принявший их эмоционально (испытывавший удовлетворение от следования им), всегда культурен и вежлив» [9. С. 34].

### **Тема 3.2. Структура содержания воспитания, ориентированного на развитие ценностного мира человека**

Основным педагогическим средством реализации целей воспитания является содержание воспитания, поэтому структура содержания воспитания задается прежде всего структурой системы целей воспитания. Цели воспитания дифференцируются, в первую очередь, на группы целей, соотносимые с традиционными основными направлениями воспитания: нравственным, интеллектуальным, трудовым, художественно-эстетическим, воспитанием культуры здорового образа жизни. Это значит, что содержание воспитания должно быть представлено содержанием воспитания по основным направлениям воспитания, что осуществляется через выделение *разделов содержания воспитания*.

Каждый из разделов содержания воспитания складывается из компонентов, в качестве которых выступает содержание общественного или личного опыта, создающее социально-культурные предпосылки возникновения личностных ценностей обучающихся, описанных посредством целей воспитания.

1. Направления воспитания определяются на основе выделения групп ценностей, выполняющих функцию ценностных основ отношений в определенных видах отношений, соотносимых с определенными базовыми потребностями людей и с теми видами деятельности, посредством которых эти потребности удовлетворяются. Это значит, что *основным компонентом в каждом разделе содержания воспитания выступает перечень тех видов отношений и деятельности, ценностные основы которых должны быть сформированы в рамках определенного направления воспитания.* Воспитательное взаимодействие должно обеспечить переживание и осмысление воспитанниками всех указанных видов отношений, устанавливаемых ими как теоретически, так и практически.

2. Переживание и осмысление обучающимися отношений с действительностью должно привести к осознанию ими значимости определенных форм отношений, стремление к которым фиксируется в ценностях. А так как значимость, необходимость чего-либо может обнаружиться только при рассмотрении обучающимися проблем, возникающих в переживаемых людьми отношениях, то *проблемы жизни людей составляют следующий компонент содержания воспитания.*

Включение проблем жизни в содержание воспитания было принято Н. Е. Шурковой, которая пишет: «Работа педагогов с группой детей в контексте воспитательного процесса — это не что иное как рассмотрение проблем жизни, в процессе которого развивается способность ребенка ставить и самостоятельно решать проблемы жизни, уже решенные человечеством, однако каждый раз для каждого конкретного человека вновь и вновь возникающих в своей новизне» [9. С. 34–35].

В педагогике Е. В. Бондаревской при описании содержания воспитания прибегают к форме вопроса: «Что я могу знать?», «Что я должен делать?», «На что я могу надеяться?», «Что такое человек?» [1. С. 385]. В исследованиях И. Я. Лернера и М. Н. Скаткина пишется:

«в содержание образования для ознакомления включаются как основные, так и нерешенные социальные и научные *проблемы*, важные для общественного и личностного развития в целом». В Законе РФ «Об образовании» в число общих требований к содержанию образования входит требование обеспечения самоопределения личности, создания условий для её самореализации (п. 1 ст. 14). Реализация этого положения требует решения обучающимися ряда проблем, связанных с выявлением своих стремлений и возможностей.

Формой описания этого компонента содержания воспитания является форма вопроса, фиксирующего те или иные проблемы жизни людей, возникающие в отношениях человека с действительностью, перечисленных в первом компоненте содержания воспитания.

Каждому виду отношений, перечисленных в первом компоненте содержания воспитания, соответствуют несколько групп проблем, соотносимых с компонентами системы целей воспитания (культурологическим, гносеологическим, деятельностным, личностным).

*Основные группы проблем:*

1) проблемы, связанные с необходимостью знаний о различных способах установления отношений и с необходимостью умений применять эти способы;

2) проблемы, связанные с необходимостью познания и понимания чего-либо для установления желаемой формы отношений;

3) проблемы, связанные с необходимостью стремления у человека самостоятельно определять способы установления своих отношений с действительностью;

4) проблемы, связанные с необходимостью проявления в определенных видах отношений тех качеств личности, которые позволят построить человеку оптимальную форму этих отношений.

3. Любую проблему жизни, которая рассматривается как задача, нерешенная при установлении какого-либо вида отношений человека с действительностью, можно выявить, ориентируясь только на ту форму отношений, которая представляется человеку необходимой, значимой, т. е. выступающей предметом стремлений, фиксируемых ценностями. Поскольку воспитание обеспечивает создание предпосылок возникновения новых ценностей человека, а сам человек не в состоянии выделить проблемы, рассмотрение которых может

привести к возникновению новых ценностей, в содержание воспитания должны входить *знания о тех ценностях*, которые должны возникнуть у людей на основных этапах развития их ценностного мира. Знания о таких ценностях зафиксированы культурой как общественные ценности и имеют различную форму кодирования. Эти знания передаются в следующих формах: а) посредством слова, обозначающего ценность на уровне категорий, т. е. предельно универсальных понятий (например, любовь, добро, истина, семья, здоровье и т. п.); б) посредством описания на уровне понятий или представлений предмета стремлений как определенной формы отношений человека с миром (например, стремление быть добрым — это стремление делать кому-либо то, что ему необходимо); в) посредством аксиоматических высказываний (поговорок, поговорок, афоризмов и т. п.) (например, «Чем меньше люди знают, тем обширнее кажется им их знание», Ж.-Ж. Руссо).

Знания о ценностях должны быть включены в содержание воспитания в форме описания, позволяющей обучающимся понять основные характеристики этих ценностей. Формой описания этого компонента воспитания могут быть пословицы, поговорки, афоризмы и т. п., в которых лаконично и точно указывается на значимость определенной формы установления различных видов отношений человека с действительностью. Этот компонент содержания воспитания, представленный аксиоматическими высказываниями, должен проектироваться как второй компонент, так как проблемы жизни, включаемые в содержание воспитания, можно определить, только зная о том, предпосылки возникновения каких ценностей должны обеспечить педагоги. Вводимые в содержание воспитания знания о ценностях определяются ценностями, включенными в систему целей воспитания.

4. В воспитательном процессе личностные ценности должны выступать предметом освоения, т. е. предметом самопознания, самооценки, самоидентификации, самоопределения, поэтому одним из компонентов содержания воспитания являются *личностные ценности воспитанников*. Необходимость освоения человеком личностных ценностей обусловлена закономерностями развития ценностного мира человека.

5. К компонентам содержания воспитания необходимо также причислить *знания о действительности*, а также *виды деятельности, средства и способы их организации*, освоение и воспроизводство которых воспитанниками позволит им *пережить общезначимость декларируемых ценностей*.

Знания о действительности помогают педагогу обосновать общественную и личностную значимость того, что рассматривается в качестве общественных ценностей и целей воспитания, и создают возможность для понимания этого воспитанниками.

Виды деятельности, освоенные и воспроизводимые воспитанниками, а также средства и способы их организации обеспечивают предпосылки возникновения ценностей через следующее:

а) личностное переживание значимости того, что рассматривается как общественная ценность;

б) наиболее полное воспроизводство имеющегося у воспитанников личностного опыта в целом и личностных ценностей в частности;

в) освоение личностного опыта посредством рефлексии и ценностной рефлексии, предполагающей осуществление актов самопознания, самооценки, самоидентификации, самоопределения и позволяющей:

– осознать личностные ценности;

– осознать возможности личностного опыта по реализации личностных ценностей;

– формировать отношения воспитанников к личностным ценностям через их сравнение с эталонной системой ценностей, которое обеспечивает переживание имеющихся и возможных границ свободы человека,

– оценивать собственную жизнь путем соотнесения её с личностными ценностями, в результате которого обнаруживается смысл жизни.

К таким видам деятельности относятся: а) творческая деятельность всех видов, б) диалог, в) рефлексия, г) ценностная рефлексия (все её виды).

6. В тесной связи с содержанием воспитания находится *содержание обучения*, основными компонентами которого с этой позиции можно выделить следующее: 1) знания о действительности, необходимые для адекватной реализации возникающих в результате воспитания личностных ценностей обучающихся; 2) виды деятельности, а также

средства и способы их организации, необходимые для адекватной реализации обучающимися личностных ценностей.

Итак, *структура разделов содержания воспитания* должна быть представлена следующими компонентами:

1. Виды отношений и виды деятельности, ценностные основы которых должны быть сформированы в рамках целей определенного направления воспитания.

2. Знания о проблемах жизни людей, возникающих в тех видах отношений и видах деятельности, которые включены в содержание воспитания.

3. Знания об общезначимых ценностях, соотносимые с целями воспитания, с общими этапами развития ценностного мира человека и с системами общественных ценностей, выступающими ценностными основами отношений в тех их видах, которые включены в содержание воспитания.

4. Знания о действительности, подтверждающие и обосновывающие общезначимость и личностную значимость декларируемых ценностей.

5. Виды деятельности, а также средства и способы их организации, обеспечивающие переживание воспитанниками в процессе самостоятельной деятельности ценностей, названных в качестве целей воспитания.

6. Личностный опыт и личностные ценности.

Структура содержания обучения в образовании, с приоритетной направленностью на воспитание:

1. Знания о действительности, необходимые для адекватной реализации личностных ценностей обучающихся.

2. Виды деятельности, а также средства и способы их организации, необходимые для адекватной реализации обучающимися личностных ценностей.

Вышеизложенное позволяет сформулировать следующее определение понятия «содержание воспитания»:

---

**Содержание воспитания** — это подлежащий освоению воспитанниками общественный и личностный социально-культурный опыт, содержание которого образует предпосылки развития их личностной системы ценностей, в соответствии с направленностью, определяемой целями воспитания.

---

### **Тема 3.3. Формы, методы и приёмы воспитания как организационные формы освоения содержания воспитания и способы организации педагогического взаимодействия**

Содержание воспитания является основным культурным средством педагогического воздействия на личностный опыт воспитанника. Но его освоение воспитанником осуществляется в процессе его деятельности, организуемой педагогом, т. е. в процессе осуществления педагогического взаимодействия. Различные способы организации педагогического взаимодействия выступают как организационные формы освоения содержания воспитания. В качестве основных способов организации педагогического взаимодействия в педагогике рассматривают формы, методы и приемы воспитания.

**Формы, методы и приемы воспитания** — это способы педагогического воспитательного взаимодействия, обеспечивающие преимущественную реализацию целей и задач воспитания через освоение воспитанником содержания воспитания.

Организационные формы освоения содержания воспитания проектируются и организуются педагогом, поэтому также как и содержание воспитания являются культурным средством деятельности педагога. В практически осуществляемом воспитательном процессе содержание воспитания не существует вне какой-либо организационной формы — в этом проявляется целостность культурного средства деятельности педагога. Но проектирование таких элементов воспитательной системы, как цели воспитания, содержание воспитания, формы, методы и приемы воспитания, а также их комплексы, осуществляется отдельно в определенной последовательности. Формы, методы и приемы воспитания проектируются как способы педагогического взаимодействия, позволяющие воспитаннику эффективно усвоить и освоить определенное содержание воспитания. Эффективная реализация определенных целей воспитания требует также создания определенных комплексов форм, методов и приемов воспитания, которые существуют как технологии воспитания.

## **Характеристика форм, методов и приёмов воспитания как основных способов педагогического воспитательного взаимодействия**

Методы воспитания представляют собой основные способы педагогического взаимодействия в воспитательном процессе.

**Методы воспитания** — это способы педагогического взаимодействия, соотносимые с определенными видами деятельности либо воспитателя, либо воспитанника и обеспечивающие реализацию задач воспитания через освоение воспитанниками определенного содержания воспитания.

А. Н. Леонтьев задачу определяет как цель, данную в определенных условиях [7. С. 107]. **Задачи воспитания, реализуемые в рамках метода воспитания**, описывают продукт педагогического взаимодействия, условия организации которого задаются определенным содержанием воспитания и определенными видами деятельности педагога и воспитанника. Этот продукт должен быть получен по завершению того вида деятельности, с которым соотносится метод воспитания, а значит, может быть диагностируем.

В качестве «определенного содержания воспитания», освоение которого должно произойти в воспитательном взаимодействии, выступает какой-либо компонент или сочетание компонентов содержания воспитания. «Определенное содержание воспитания» соотносится с основными группами методов, выделяемых в классификациях методов воспитания. Например, методы формирования сознания (в классификациях Ю. К. Бабанского и И. Г. Шукиной) предполагают освоение знаний об общезначимых ценностях, а также знаний о действительности, позволяющих обосновать общезначимость рассматриваемых ценностей.

Соотнесённость определенных видов деятельности воспитателя или воспитанников с методами воспитания отражается названиями методов. Однако часто остается неясным, чья деятельность лежит в основании определения названия метода. Например, название методов «требование», «одобрение», «похвала» определяется деятельностью педагога, такие названия, как «упражнение», «соревнование», «познавательная игра» — деятельностью воспитанников, а название методов «рассказ», «диспут» могут отражать как деятельность педагога, так и деятельность воспитанника.

Таким образом, характеристика метода воспитания складывается из описания задачи воспитания, деятельности воспитанников, направленной на освоение определенного содержания воспитания и обеспечивающей тем самым реализацию задачи воспитания и деятельности воспитателя по организации деятельности воспитанника.

**Приемы воспитания** — это способы педагогического взаимодействия, которые применяются для того, чтобы обеспечить эффективную реализацию какого-либо метода воспитания. Основу приемов воспитания *образуют действия педагогов, направленные на стимулирование деятельности обучающихся*, составляющей основу определенного метода воспитания.

**Прием воспитания** — способ педагогического взаимодействия, обеспечивающий возникновение у воспитанников состояния, необходимого для эффективной организации определенного метода воспитания. Например, такие приемы, как понимание, доверие, побуждение, сочувствие и т. п., способствуют возникновению у воспитанников откровенности, открытости, активности и т. п. Эти состояния повышают эффективность организации таких методов, как беседа, дискуссия и т. п.

Приемы воспитания существуют как самостоятельный способ педагогического взаимодействия. В качестве приема может также выступать любой метод, если решаемые посредством него задачи создают условия эффективной реализации какого-то другого метода. Например, метод беседы может быть дополнен методом самонаблюдения (рефлексии), использование которого в процессе беседы позволяет повысить её эффективность и результативность.

Методы и приемы воспитания могут предполагать косвенное воздействие воспитателя на воспитанника через предметы или произведения материальной и духовной культуры, которые обозначаются как *средства воспитания*. В качестве средств воспитания рассматривается то, что является носителем информации двух видов.

Первый вид представляет собой информация, составляющая содержание воспитания. Такого рода информация содержится в дидактическом обеспечении воспитательного взаимодействия (например, плакаты с аксиоматическими высказываниями, художественные произведения (книги, картины, фильмы и т. п.), телепередачи, до-

кументальные фильмы и т. п.). К средствам воспитания этой группы также относят различные виды деятельности: игровую, учебную, трудовую; коммуникативную, преобразовательную, художественно-эстетическую и т. п.

Второй вид информации — это информация о способах деятельности воспитанника по получению информации первого вида, т. е. составляющей содержание воспитания. Такая информация содержится в методическом обеспечении, в качестве которых выступают, например, инструкции по организации рефлексивной деятельности, дискуссий, бесед и т. п.

Комплексы методов воспитания, направленные на реализацию целей воспитания, складываются как **форма воспитания** (или форма организации воспитания).

В качестве форм воспитания, как правило, рассматриваются способы организации внеучебной деятельности — от классных часов до праздничных мероприятий, организуемых на уровне города, поселка и т. п.

В педагогическом процессе могут быть выделены комплексы методов воспитания и методов обучения. Такие комплексы часто складываются, например, на учебных занятиях (уроках), которые организуются как нетрадиционные. Если комплекс методов обучения и методов воспитания обеспечивает преимущественную реализацию целей воспитания, то учебное занятие (урок) можно рассматривать как форму воспитания. Урок как форма воспитания в педагогике изучался мало.

Если педагогический процесс (педагогическое взаимодействие), подчиненное какой-либо одной цели, складывается из преимущественного использования методов воспитания, то можно говорить о форме организации воспитания. Так, формой воспитания может выступать урок, классный час и т. п., если их составляют методы, направленные на преимущественную реализацию целей воспитания.

Понятие «**форма воспитания**» в педагогике используется также как обозначение любого способа организации педагогического воспитательного взаимодействия. В этом общем значении словосочетание «форма воспитания» употребляется для обозначения

различных способов организации воспитания, которые выделяются при их дифференциации по следующим основаниям:

а) по количеству и характеру взаимосвязей участников процесса воспитания (формы воспитания индивидуальные и групповые, обще-школьные, межшкольные, региональные и т. п.);

б) по степени сложности отношений, в которые включаются воспитанники (простые и сложные);

в) по длительности (кратковременные и длительные);

г) по степени традиционности (традиционные и творческие);

д) по способу возникновения (спонтанные и специально организованные);

е) по систематичности проведения (регулярные и эпизодические).

В педагогике также выделяются *институционные организационные формы воспитания*, которые также сокращенно обозначаются понятием «форма воспитания» — это направленные на преимущественную реализацию целей воспитания способы педагогического взаимодействия, организуемые на базе различных видов и типов социальных институтов, выполняющих в обществе образовательные функции (воспитание в общеобразовательных учреждениях, воспитание в семье, воспитание средствами массовой информации и т. п. или воспитательный центр, клуб, центр детского творчества). В табл. 5 представлены институционные организационные формы воспитания.

В определенных институционных организационных формах воспитания складываются свои системы форм и методов воспитания. Так, система форм и методов воспитания в дошкольном образовательном учреждении будет отличаться от системы форм и методов воспитания в общеобразовательной школе.

Определенные системы форм воспитания складываются как сочетание основных форм воспитания. При этом основные формы воспитания могут быть представлены различными комплексами методов.

В описании методов, приемов и форм воспитания, рассматриваемых как способы организации педагогического взаимодействия, должны быть указаны цели воспитания, содержание деятельности воспитанника (что делает и с какой целью), содержание деятельности воспитателя (что он делает, чтобы организовать требуемую для реализации целей воспитания деятельность воспитанников).

### Институциональные организационные формы воспитания

Институциональные организационные формы воспитания, соотносимые с <b>видами</b> образовательных систем	Институциональные организационные формы воспитания, соотносимые с <b>типами</b> образовательных систем
1. Воспитание в образовательных учреждениях основного образования	– воспитание в дошкольных учреждениях – воспитание в учреждениях общего среднего образования – воспитание в учреждениях среднего профессионального образования – воспитание в учреждениях высшего профессионального образования
2. Воспитание в учреждениях дополнительного образования	– по направлениям, например, центр детского технического творчества и т. п.
3. Воспитание в общественных организациях	– воспитание в детских и юношеских организациях – воспитание в политических организациях
4. Воспитание в трудовых коллективах	– воспитание в системе повышения квалификации специалистов
5. Воспитание в религиозных организациях	– православное воспитание, католическое воспитание и т. п. (по религиям)
6. Воспитание средствами массовой информации	(по типу средств массовой информации: радио, телевидение, газеты и журналы и т. п.)
7. Воспитание в семье	– воспитание в полной или неполной семье, воспитание в неблагополучной семье и т. п.
8. Воспитание во временных социальных общностях	– воспитание в летних лагерях отдыха детей и подростков – воспитание в летних лагерях труда и отдыха
9. Воспитание в исправительных заведениях	

### Тема 3.4. Способы классификации методов воспитания

«Классификация методов — это выстроенная по определенному признаку система методов, которая помогает обнаружить в них общее и специфическое, существенное и случайное, теоретическое и практическое и тем самым способствует их осознанному выбору, наиболее эффективному применению» [1. С. 112].

Любая научная классификация начиналась с определения общих оснований дифференциации и ранжирования объектов, составляющих предмет классификации. В теории воспитания выделяются различные признаки, по которым дифференцированы и ранжированы

методы воспитания. Таким образом, для осуществления классификации методов воспитания необходимо сначала выявить, а затем ранжировать сами признаки этих методов.

Дифференциацию методов воспитания в педагогике осуществляют на основе их соотнесения, во-первых, с различными блоками (компонентами) содержания воспитания; во-вторых, с этапами процесса усвоения и освоения содержания воспитания, в результате которого возникает продукт воспитания, т. е. реализуется цель воспитания; в-третьих, с целями деятельности педагога и целями деятельности воспитанника.

Так как основная функция методов воспитания заключается в создании условий освоения воспитанниками содержания воспитания, то группы методов воспитания выделяются прежде всего на основе соотнесения этих методов с какими-либо блоками (компонентами) содержания воспитания. Например, одни группы методов воспитания обеспечивают усвоение воспитанниками знаний об общезначимых ценностях, другие – решение жизненных проблем, третьи – освоение способов поведения и т. п.

С другой стороны, процесс освоения воспитанниками содержания воспитания должен обеспечить реализацию целей воспитания. Это предполагает определенную последовательность распределения содержания воспитания и определенную последовательность в применении групп методов воспитания. Такая последовательность прослеживается во всех предлагаемых способах классификации (табл. 6).

Поскольку методы воспитания являются способами педагогического взаимодействия, их характеристики определяются как целями деятельности педагога, так и целями деятельности воспитанника в педагогическом взаимодействии. В классификациях, предлагаемых Ю. К. Бабанским, И. Г. Щукиной, Л. И. Маленковой, выделенные группы методов соотносятся с целями деятельности педагога (см. табл. 6). В учебном пособии «Педагогика: педагогические теории, системы, технологии», написанном коллективом авторов (С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов, Т. И. Бабаева и др.), группы методов соотносятся с деятельностью воспитанников (см. табл. 6).

## Основные способы классификации методов воспитания

Ю. К. Бабанский	И. Г. Шуклина	Л. И. Маленкова	М. И. Рожков, А. В. Байбородова	В учебном пособии «Педагогика: педагогические теории, системы, технологии» [16, С. 353–376]
Единство методов воспитания и обучения	Методы воспитания	Методы воспитания	Методы воспитания	Методы воспитания
Методы формирования сознания (рассказ, беседа, лекция, диспуты, метод примера)	Методы формирования сознания (рассказ, объяснение, разъяснение, лекция, этическая беседа, увещевание, внушение, инструктаж, диспут, доклад, пример)	Методы убеждения. Основные группы методов: информационные, поисковые, дискуссионные, взаимного просвещения	Методы воздействия на интеллектуальную сферу (убеждение, самоубеждение)	Методы формирования социального опыта детей (педагогическое требование, упражнение, поручения, пример, поручение, пример великого человека, ситуация свободного выбора)
Методы организации деятельности и формирования опыта общественной жизни (упражнение, личностное поведение, личностное воспитывающих ситуаций, педагогические требования, инструктаж, иллюстрация и демонстрация)	Методы организации деятельности и формирования опыта поведения (упражнение, поручение, метод создания воспитывающих ситуаций)	Методы организации жизни и деятельности учащихся (педагогическое требование, приучение, упражнение, создание воспитывающей ситуации, пример)	Методы воздействия на мотивационную сферу (включают стимулирование): методы поощрения: как естественное следствие поступка; методы наказания: как естественные последствия, наказания-экспромты, традиционные наказания; методы стимулирования	Методы осмысления детьми своего социального опыта, мотивации деятельности и поведения (рассказ воспитателя, лекция, беседа, дискуссия (диспут))

Ю. К. Бабанский	И. Г. Щукина	А. И. Маленкова	М. И. Рожков, А. В. Байбородова	В учебном пособии «Педагогика: педагогические теории, системы, технологии» [16. С. 353–376]
Методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения личности (соревнования, игра, познавательная игра, дискуссия, эмоциональное воздействие, поощрение, наказание)	Методы стимулирования (соревнование, поощрение, наказание)	Методы стимулирующие (или возвращающие оценивающие) (виды поощрения одобрение, похвала, благодарность, ответственное поручение, просьбы близкого, моральная поддержка в трудной ситуации, проявление доверия и восхищения, заботы и внимания, поощрение за поступок...; виды наказания: замечания, выговор, общественное порицание, отстранение от важного дела, моральное исключение из общественной жизни, сердитый взгляд воспитателя, осуждение, возмущение, упрек или намек, ироническая шутка...)	Методы воздействия на эмоциональную сферу (метод внушения вербальными и невербальными средствами; метод самовнушения)	Методы самоопределения личности ребенка (метод рефлексии, направленной на самопознание (Что я знаю о себе?), методы, направленные на самозменение (Каким я хочу быть?: «Шаг вперед» – план на день, «Задание самому себе» – недельный, месячный план приобретения качества, «Мой секрет» – план секретного дела), метод рефлексии, направленной на взаимопонимание (Что обо мне думают другие?)

Окончание табл. 6

Ю. К. Бабанский	Методы контроля, самооконтроля и самооценки в воспитании	И. Г. Шукина	Л. И. Маленкова	М. И. Рожков, Л. В. Байбородова	В учебном пособии «Педагогика: педагогические теории, системы, технологии» [16. С. 353–376]
		Метод внушения (выделен, но не назван в классификации). Метод внушения обес­печивает ознакомле­ние воспитанников с некоторыми аксиома­тическими педагогиче­скими суждениями, которые доводятся до их сознания и подсо­знания при одобрении и осуждении их пове­дения и деятельности [8. С. 121–123].	Методы воздействия на волевою сферу (тре­бование: прямое, кос­венное, требование-со­вет, требование-иг­ра, требование-прось­ба, требование-наме­к, требование-приуче­ние; упреждения)		Методы стимулирова­ния и коррекции дей­ствий и отношений де­тей в воспитательном процессе (соревнова­ния, поощрение, нака­зание)

**Классификация методов воспитания М. И. Рожкова, Л. Байбородовой**

Сущностная сфера	Доминирующий метод воспитания	Метод самовоспитания
Интеллектуальная	убеждение	самоубеждение
Мотивационная	стимулирование	мотивации
Эмоциональная	внушение	самовнушение
Волевая	требование	упражнение
Саморегуляции	коррекция	самокоррекция
Предметно-практическая	воспитывающие ситуации	социальные пробы
Экзистенциальная	метод дилемм	рефлексия

В классификации методов воспитания, предложенной М. И. Рожковым и Л. В. Байбородовой (табл. 7), дифференциации методов воспитания проведена по трем согласованным между собой основаниям: 1) по предметам педагогического воздействия, в качестве которых выступают «сущностные сферы» личности: интеллектуальная, мотивационная и т. п.; 2) по доминирующему действию педагога (доминирующему методу воспитания): убеждение, стимулирование и т. п.; 3) по доминирующему действию воспитанников (методу самовоспитания): самоубеждение, мотивация и т. п.

### **Тема 3.5. Основные группы методов воспитания, ориентированного на развитие ценностного мира человека**

Основные группы методов воспитания должны обеспечить создание предпосылок возникновения личностных ценностей учащихся, соотносимых с целями воспитания. В число основных групп методов воспитания (табл. 8) войдут те, которые обеспечат усвоение и освоение воспитанниками основных компонентов содержания воспитания (см. тему 3.2). Воспитание, ориентированное на развитие ценностного мира человека, складывается как особенная технология воспитания. Эта технология представлена основными группами методов воспитания, расположенных в определенной последовательности, которая определяется закономерностями возникновения и развития ценностного мира человека. Согласно этим закономерностям формирование личностных ценностей как стремления воспитанника к чему-либо, переживаемому им как значимое, как необходимое, происходит более

## Основные группы методов воспитания, ориентированного на развитие ценностного мира человека

Основные компоненты содержания воспитания	Цели деятельности воспитателя в педагогическом взаимодействии	Цели деятельности педагогов в педагогическом взаимодействии	Название методов	Название группы методов
<b>Общественный опыт:</b>	Цели деятельности воспитателя в педагогическом взаимодействии <i>Общая цель:</i> Освоение общественного опыта, в том числе и формирование позитивного отношения к общественным ценностям	Общая цель: Создание условий, обеспечивающих ознакомление с общественными ценностями и личностное переживание значимости того, что рассматривается как общественная ценность		
Виды отношений, ценностные основы которых должны быть сформированы в рамках целей определенного направления воспитания. Знания о проблемах жизни людей, возникающих в тех видах отношений, которые включены в содержание воспитания	Понять неодинаковость, разнообразие необходимого, значимого, ценного для людей в различных видах отношений. Понять причины возникновения проблем жизни. Научиться искать способ решения проблем общественной и личной жизни	Показать неодинаковость, разнообразие необходимого, значимого, ценного для людей в различных видах отношений. Организовать деятельность по выявлению и формулированию актуальных жизненных проблем, а также деятельность по выработке и обоснованию оптимальных способов решения этих проблем		
Знания о системах общественных ценностей, соотносимых с общими этапами развития ценностного мира человека и выступающих ценностями основами тех видов отношений человека с миром,	Понять и уметь растолковать смысл категорий, обозначающих ценности, а также аксиоматических суждений (пословиц, поговорок, афоризмов и т. п.), описывающих те формы отношений человека с миром,	Организовать беседы, дискуссии, темой которых становятся проблемы людей, возникающие в определенных видах отношений	Метод аксиоматических суждений, беседа, дискуссии, социология и т. п., темой ко-	

Основные компоненты содержания воспитания	Цели деятельности воспитателя в педагогическом взаимодействии	Цели деятельности педагогов в педагогическом взаимодействии	Название методов	Название группы методов
которые включены в содержание воспитания	которые воспринимаются людьми как значимые, как ценности		торых ставится аксиоматическое высказывание	
Знания о мире, создающие возможность понимания воспитанниками общественной и личностной значимости того, что рассматривается как общественные ценности	Понять обоснование необходимости для общества того, что рассматривается им как ценность. Рассмотреть возможную значимость для себя того, что рассматривается обществом как ценность. Обосновать свою точку зрения	Обосновать значимость тех стремлений людей, которые выделяются в определенных социальных общностях как общественные ценности. Показать и обосновать раз личную степень значимости того, что выделяется как общественная ценность	Рассказ-обоснование	
Виды деятельности, средства и способы их организации, обеспечивающие предпосылки возникновения ценностей	Освоить методы анализа и синтеза, способы коммуникативной деятельности, организующие суждение, обоснование, и т. п.	Организовать деятельность воспитанников, включенную перечисленные в «целях деятельности воспитанника» виды и способы деятельности		
Знания о мире, создающие возможность адекватной реализации воспитанниками личностных ценностей	Освоить знания о тех предметах мира, которые включаются в сферу своих интересов, своей жизни	Создание условий обучения, обеспечивающих освоение средств и способов адекватной реализации воспитанниками личностных ценностей		

Основные компоненты содержания воспитания	Цели деятельности воспитателя в педагогическом взаимодействии	Цели деятельности педагогов в педагогическом взаимодействии	Название методов	Название группы методов
<p>Виды деятельности, а также средства и способы их организации, обеспечивающие адекватную реализацию воспитателями личностных ценностей</p>	<p>1. Освоить различные виды и способы организации деятельности и способы организации поведения, признаваемые в обществе необходимыми, значимыми и рассматриваемые как ценности.</p> <p>2. Научиться проектировать способы организации поведения и деятельности, руководствуясь определенными принципами и учитывая конкретные условия их осуществления</p>			
<p><i>Личностный опыт и включенные в него личностные ценности</i></p>	<p><i>Общая цель:</i> освоение личностного опыта</p>	<p>Общая цель: создание условий для освоения воспитанниками собственного личностного опыта через формы самознания: самопознание, самооценку, самоотжествеление и самоопределение</p>		
	<p>1) осознание личностных ценностей</p>	<p>Создание условий для наиболее полного воспроизводства имеющегося у воспитанников личного опыта в целом и личностных ценностей в частности и организации рефлексии (к чему я стремлюсь?)</p>		<p>Методы свободного воспроизводства личностных ценностей и осмысления детьми своего</p>

Основные компоненты содержания воспитания	Цели деятельности воспитателя в педагогическом взаимодействии	Цели деятельности педагогов в педагогическом взаимодействии	Название методов	Название группы методов
				то социально-культурного опыта
	2) осознание возможностей личного опыта по реализации личностных ценностей	Создание условий для наиболее полного восприятия имеющегося у воспитанников личного опыта в целом и личностных ценностей в частности и организации рефлексии (что я могу сделать для реализации своего стремления?)		
	3) формирование отношения воспитанников к личностным ценностям	Создание условий для возникновения ценностной рефлексии (аксиологического отношения) на основе сравнения личностных ценностей с эталонной системой ценностей, обеспечивающей переживание имеющихся и возможных границ свободы человека, обнаружение смысла жизни		Методы внутреннего стимулирования и коррекции действий и отношений детей в воспитательном процессе

эффективно, если «значимое» и «необходимое» выявляется им самим при решении жизненных проблем.

Развитие ценностного мира воспитанников в процессе воспитания обеспечивается через выделение в процессе воспитания этапов, соотносимых с необходимостью решения проблем жизни на более высоком уровне общности. Таким образом может быть достигнуто возникновение ценностей более высокой степени универсальности и более высокого уровня общности, чем имеющиеся.

Процедура решения воспитанниками жизненных проблем, обеспечивающая возникновение новых личностных ценностей, предполагает следующие действия воспитанников:

1) выявление и формулировка проблем, возникающих в различных видах отношений человека с миром (с другими людьми, с природой, с культурой) и связанных с построением таких отношений;

2) поиск способов разрешения выявленных проблем;

3) обоснование предлагаемых способов разрешения выявленных проблем с опорой на систему научных, философских знаний, на аксиоматические высказывания, на примеры из обыденной жизни;

4) участие в дискуссии с целью определения оптимальных способов решения выявленных проблем;

5) соотнесение оптимальных способов решения проблем с воспитываемыми ценностями;

6) создание проектов самостоятельной деятельности по изучению условий возникновения проблемы, по поиску способов их решения, по решению проблем, существующих в отношениях между людьми;

7) деятельность по решению конкретных проблем в отношении с другими людьми;

8) деятельность по анализу собственной деятельности, направленной на решение переживаемых воспитанниками проблем;

9) ценностная рефлексия воспитанников.

### **Тема 3.6. Методы ценностной рефлексии как средство воспитания**

В воспитании, ориентированном на развитие ценностного мира человека, ведущую роль играет *ценностная рефлексия*.

Понятие «рефлексия» (лат.— обращение назад) возникло в философии и означало процесс размышления человека о происходящем в его собственном сознании. Рефлексию также рассматривают как предметно-рефлексивное отношение, т. е. как *деятельность*, направленную на осуществление самосознания. В соответствии с формами проявления самосознания содержание рефлексивной деятельности составляют действия самопознания, самооценки, самоидентификации, самоопределения.

**Ценностная рефлексия** — это вид рефлексии, осуществляемой в аксиологическом отношении. Аксиологическое отношение это отношение человека с самим собой, в котором объектом отношения выступают его *личностные ценности*, а культурным средством — его будущее, образ которого представлен какой-либо *системой общезначимых ценностей* и воспринимается человеком как эталонный.

Объектом действий при осуществлении ценностной рефлексии является, система личностных ценностей человека-субъекта и все формы проявления этих ценностей, как во внешних, так и во внутренних отношениях субъекта. Как правило, культурным средством в аксиологическом отношении выступают знания об общественных ценностях, а точнее, о тех общезначимых ценностях, которые, по мнению большинства, наиболее адекватно характеризуют желаемое будущее. При осуществлении ценностной рефлексии знания об этих общезначимых ценностях выполняют функцию эталона, по отношению к которому и рассматриваются наличные ценности человека.

Ценностная рефлексия — это прежде всего форма оценочного отношения человека к собственным ценностям. В основе его лежит самопознание, а результаты являются основанием самоидентификации — установления тождества с самим собой, и самоопределения — т. е. определение перспектив своего развития.

*Способы педагогического взаимодействия*, направленные на организацию ценностной рефлексии воспитанников, можно отнести к группе методов воспитания и обозначить как *методы ценностной рефлексии*.

*Функционально педагогической целью* таких методов является организация деятельности воспитанников, направленной на познание и оценку ими своей системы ценностей в рамках той общественной

системы ценностей, которая выражает основные качества желаемого обществом будущего.

Посредством методов ценностной рефлексии происходит согласование воспитанниками личностных ценностей с общественными, выступающими целями воспитания. Это обеспечивает осознание воспитанниками ценностной и целевой направленности воспитательного процесса. Таким образом, методы ценностной рефлексии обеспечивают реализацию собственно педагогических целей воспитания.

Организация деятельности ценностной рефлексии воспитанников осуществляется с помощью вопросов, обращенных к воспитанникам. Содержание вопросов определяется педагогом в соответствии с ценностями, выступающими в качестве целей воспитания, и эталонами оценки при организации ценностной рефлексии.

Ценностную рефлексию можно организовать посредством беседы, опроса или анкетирования. Перечисленные общие методы можно отнести к методам воспитания, к методам ценностной рефлексии, если их основу составляет комплекс вопросов, организующих ценностную рефлексию воспитанников. Для воспитанников методы ценностной рефлексии это всегда ответы на какой-то вопрос по поводу своих ценностей. Основной вопрос, на который получает ответ воспитанник в процессе ценностной рефлексии, может выступать в качестве названия метода.

При установлении отношения ценностной рефлексии используются образы будущего, представленного различными способами. Это позволяет выделить несколько типов ценностной рефлексии. Исследования показали, что будущее, выступающее в качестве эталона в аксиологическом отношении, может быть представлено:

- 1) какой-либо одной ценностью, выделяемой из системы ценностей силами каких-то обстоятельств;
- 2) эталонными системами общественных ценностей, предлагаемыми религией, наукой или философией;
- 3) структурно-генетической моделью становления ценностного мира человека, выработанной философией и наукой;
- 4) основными типами систем ценностей, соответствующими основным этапам развития ценностного мира человека;

5) ценностными ориентациями (или жизненными ориентациями), характеризующими основные типы систем ценностей, соответствующие основным этапам развития ценностного мира человека;

6) категориями «не» и «всё» в предельно универсальном аксиологическом отношении, выступающими полюсами абстрактной и конкретной значимости ценности родового значимого.

*Первый тип* ценностной рефлексии возникает тогда, когда в качестве эталона оценивания системы ценностей выступает какая-либо одна ценность, выделяемая из системы ценностей силами каких-то обстоятельств. В качестве такой ценности может выступать и одна из личностных ценностей человека (внутренняя детерминация отношения), и знания об одной из общественных ценностей (внешняя детерминация отношения). Выбор одной из ценностей в качестве эталона протекает, как правило, неосознанно. Он основан на том, что в конкретных отношениях система ценностей выполняет функцию регулирования отношения (функцию ценностных основ отношения) в определенной форме своего существования, когда системообразующую функцию начинает определять одна из ценностей, выдвинутая в этом отношении на вершину иерархической структуры ценностей. Если обстоятельства жизни человека, его переживания, каким-то образом подтверждают степень универсальности этой ценности, большую, чем у всех других в системе ценностей, то она начинает выступать в качестве эталона оценивания этих всех других ценностей. Так, например, почувствовав в каких-то отношениях силу денег, человек может закрепить свое стремление к их получению как системообразующую ценность, на которую начинает ориентироваться как на эталонную для любых отношений. Ценность, используемая в качестве эталона, приобретает устойчивое положение в иерархической системе ценностей и начинает задавать видение этим человеком мира. Он всё время убеждается в своей правоте, так как трактует все события мира как реализацию своей ценности. Обнаруживаемые несовпадения, как правило, расцениваются как недостатки того, у кого они обнаружены. Этот тип ценностной рефлексии базируется на неосознанности человеком большей части содержания своего ценностного мира.

Знание о существовании такого типа ценностной рефлексии, как одного из нескольких, и о его ограниченных возможностях в видении

мира помогает перейти к выделению другого типа ценностной рефлексии.

Метод рефлексии, основанием которого служит сравнение своей системы ценностей с какой-либо одной ценностью, можно обозначить как *метод ценностной рефлексии* «Для меня это главная ценность?»

**Второй тип** ценностной рефлексии хорошо знаком всем, так как выстраивается в рамках социализации человека через оценивание его ценностного мира с точки зрения систем общественных ценностей, предлагаемых религией, наукой, той социальной общностью, в которой живет человек, в качестве эталонных и единственно верно отражающих будущее. Анализ процесса становления ценностного мира человека показал, что эти системы ценностей, как правило, отражают лишь некоторые общие этапы развития ценностного мира человека и отличаются исторической социально-культурной ограниченностью. Поэтому на такой тип ценностной рефлексии можно опираться тогда, когда социально-культурное развитие индивида в основном совпадает с социально-культурным развитием того социума, в котором он живет, или когда индивид идентифицирует себя с какой-либо социальной группой. К первому случаю можно отнести, например, детей дошкольного возраста; ко второму — верующих людей, относящих себя к какой-либо религии, или людей, причисляющих себя к какой-либо социальной группе, например, интеллигентов.

Метод рефлексии, основанием которого служит сравнение своей системы ценностей с системой ценностей какой-либо социальной общности, можно обозначить как *метод ценностной рефлексии* «У меня такие же ценности, как и у всех?».

В настоящее время развивающийся человек попадает в социально-культурную среду, представленную ценностями культурных сообществ, отличающихся различным менталитетом и соотносимых с различными этапами развития культуры, поэтому этот тип ценностной рефлексии не может быть основанием для создания оптимальных условий развития ценностного мира *современных* людей. Опора на него ведет, с одной стороны, к трудно преодолимому возрастанию степени ценностной состоятельности, а с другой — к переживанию человеком утраты четких ценностных ориентиров. В этой ситуации

обнаруживается необходимость в выделении инвариантной структуры ценностного мира человека, отражающей общие этапы его развития и фиксирующей общие характеристики ценностей и систем ценностей, возникающих на этих этапах.

*Третий тип* ценностной рефлексии становится возможным при использовании в нем в качестве культурного средства (эталона) *структурно-генетической модели развития ценностного мира человека, инвариантная структура которой отражает генезис культуры и генезис природы человека в их закономерной взаимосвязи.* Инвариантная структура развития ценностного мира человека представляет собой проект будущего любого рожденного человека. На выработке такой модели ценностного мира человека настаивали М. Шелер, Н. Гартман, которые рассматривали её как средство управления развитием ценностного мира человека в соответствии с закономерной направленностью этого процесса.

Структурно-генетическая модель развития ценностного мира человека позволяет любому индивиду выявить особенности строения собственного ценностного мира и осознать тот путь своего развития, который необходимо пройти. Кроме этого, эта модель позволяет понять ограниченность любой частной привязанности человека и поверить в возможность установления отношений любви со всеми объектами мира.

Эта модель представлена инвариантной структурой развития ценностного мира человека, выявить которую позволили результаты проведенного нами исследования. Структура ценностного мира человека определяется условиями возникновения и функционирования ценностей. Она фиксирует основные группы ценностей и генетические связи между ними, а также связи дополнения, которые выделяются на основе различения ценностей по каким-либо характеристикам. Как показали выявленные закономерности становления ценностного мира человека, инвариантная структура этого процесса предстает прежде всего как иерархическая структура, уровни соподчинения в которой можно соотнести с основными предметностями мира, выделяемыми основными культурными средствами. То, что личностные ценности представляют собой мыслительные формы, фиксирующие стремления человека к оптимальным (или гармоничным) формам

отношений, дифференцируемым по их предметным, выделяемым основными культурными средствами характеристикам, позволяет соотнести уровни иерархической структуры развития ценностного мира человека с основными этапами универсализации форм отношений человека с действительностью, стремление к которым фиксируется ценностями.

Иерархическая структура развития ценностного мира человека отражает то, что любые ценности с предметными характеристиками большей степени абстрактности возникают только на основе определенных ценностей с предметными характеристиками меньшей степени абстрактности. Однако эта структура не отражает того, что на каждом этапе развития ценностного мира человека возникает своя иерархическая система ценностей определенного типа, которая не включает в себя ценности другого уровня предметности. Возникновение системы ценностей нового уровня предметности означает уничтожение системы ценностей предыдущего уровня предметности. Таким образом, иерархическая структура развития ценностного мира человека отражает вертикальную дифференциацию ценностей, одновременное существование которых в ценностном мире человека невозможно. Основным этапам развития ценностного мира человека соответствуют основные типы систем личностных ценностей: 1) ценности индивидуально полезного, 2) ценности социально значимого уровня представлений, 3) ценности социально значимого уровня понятий, 4) ценности личностно значимого, 5) ценность родового значимого. В то же время каждый тип личностных ценностей имеет свои этапы становления, характеристику которых еще предстоит выявить.

Метод рефлексии, основанием которого служит сравнение своей системы ценностей с инвариантной структурой развития ценностного мира человека, можно обозначить как *метод ценностной рефлексии* «На каком этапе развития находится мой ценностный мир?». Этот метод может быть применён только после освоения воспитанниками системы знаний о ценностном мире человека и о закономерностях развития этого мира. Введение этих знаний в содержание образования возможно для учащихся старших классов средней школы.

Для адекватного определения особенностей развития своего ценностного мира необходимо применение еще одного метода

ценностной рефлексии, обеспечивающего осознание наличие или отсутствие общей направленности качественных изменений системы личностных ценностей воспитанников на ценность родового значимого — на любовь (на построение отношения любви). Такой метод можно обозначить как *метод ценностной рефлексии «Стремлюсь ли я строить отношения любви?»*.

Если направленность развития ценностного мира человека задается универсальной ценностью родового значимого, что выражается в соотношении имеющихся у человека личностных ценностей с ценностью родового значимого, то, по определению А. Б. Невелева, речь идет о правильном строении души. Такая иерархическая структура развития ценностного мира человека соответствует также характеристикам правильного *ordo amoris* (порядка любви), описываемого М. Шелером.

Описание инвариантной структуры развития ценностного мира человека, предусматривающей существование различных модификаций систем личностных ценностей, может стать эталоном в аксиологическом отношении только для человека с высоким уровнем социально-культурного развития, поэтому наиболее применимыми способами ценностной рефлексии являются её четвертый и пятый типы.

В ценностной рефлексии *четвертого типа* эталонами выступают *основные типы систем ценностей, соответствующие основным этапам развития ценностного мира человека*. Очень важно, чтобы системы ценностей каждого типа (кроме ценности родового значимого) складывались из комплексов ценностей, выступающих в качестве ценностных основ отношений, выделяемых на основе соотношения базовых потребностей человека с основными группами отношений, различающихся по объектам этих отношений, и с основными видами деятельности.

Методы рефлексии, обеспечивающие организацию ценностной рефлексии четвертого типа, направлены на осознание воспитанниками собственной системы ценностей через её соотношение с основными типами систем личностных ценностей. Поэтому эту группу методов можно обозначить как *метод ценностной рефлексии «К чему я стремлюсь как к ценностно значимому?»*. Соотносимость имеющихся

у воспитанников личностных ценностей с определенными типами систем ценностей, с базовыми потребностями человека и с основными группами его отношений с миром должна быть отражена системой вопросов, организующих ценностную рефлексию воспитанников. В систему могут быть включены следующие вопросы: «Я стремлюсь строить свои отношения, ориентируясь на правила или принципы?», «На какие правила (принципы) я ориентируюсь при построении отношений с другими людьми?», «Кто еще ориентируется на эти правила (принципы)?» и др.

Для **пятого типа** ценностной рефлексии характерно использование в качестве эталонов оценивания *основных типов ценностной ориентации, соотносимых с основными типами систем личностных ценностей*. Результаты такого оценивания позволяют соотнести ценностную ориентацию индивида с одним из ее типов, что помогает ему глубже понять себя и другого и осознать общие характеристики, как личностной системы ценностей, так и любой системы общественных ценностей.

Опора только на пятый тип ценностной рефлексии не открывает индивиду того, что каждый тип ценностной ориентации соответствует определенному этапу и определенным условиям развития ценностного мира человека. Вместе с тем переход на этот тип ценностной рефлексии со второго или четвертого её типа обеспечивает целостное восприятие личностной или общественной систем ценностей, что раскрывает ему перспективу развития ценностного мира.

Систему ценностей индивидуально полезного характеризует ценностная ориентация человека на установление отношений с единичными предметами, которые уже были пережиты человеком и эмоционально позитивно оценены. Так, маленький ребенок стремится к общению с конкретными людьми, к обладанию какими-то конкретными игрушками или другими предметами его обихода.

Систему ценностей социально значимого характеризует ценностная ориентация человека на установление тех определенных форм отношений, которые признаются общезначимыми референтной для него группой людей, которую может представлять и один человек-кумир. Как правило, это ценностная ориентация на реализацию норм поведения и деятельности, зафиксированных на уровне

представлений, но на завершающей стадии становления системы личностных ценностей социально значимого возникают ценностные ориентации на нормы поведения и деятельности, выраженные понятиями, как правило, низкой степени общности.

Систему ценностей личностно значимого характеризует ценностная ориентация человека на установление отношений, в которых значимыми выступают качества сторон отношения. Ценностные ориентации, отражающие направленность на стороны отношений, принципиально друг от друга не отличаются, и их можно рассматривать как два вида одного типа ценностной ориентации. Такое раздвоение ценностной ориентации человека характерно для третьего этапа становления его ценностного мира, как в филогенезе, так и в онтогенезе. Тип такой ориентации точнее будет назвать личностным, так как за ней всегда стоит стремление реализовать личностные цели. Виды ориентации этого типа уже давно выделены и обозначаются как ориентации на то, чтобы «быть» (в смысле обладать какими-то качествами, характеризующими человека как совершенного) и на то, чтобы «иметь». И та, и другая ценностная ориентация направляет человека на достижение совершенства, но не позволяет ему достичь завершенности, которая для человека выражается в возможности актуализировать свою открытость миру.

Ценностные ориентации, соответствующие личностно значимым ценностям, следует отличать от основных ценностных (или жизненных) ориентаций на обладание внешними благами или на внутреннее, личное бытие человека, которые также обозначают как ориентации на то, чтобы «быть» и на то, чтобы «иметь». «Ценностную ориентацию на обладание внешними благами А. Шопенгауэр считал ложными, дезорганизирующими установками, Э. Фромм — деструктивными и дегуманизирующими, Г. Марсель — неподлинными, ведущими к деградации человека. И наоборот, ориентация на собственное и внутреннее бытие человека оценивается этими мыслителями только положительно: Шопенгауэр считает ценность личности абсолютной, Фромм рассматривает ориентацию на бытие как единственно продуктивную, Марсель — в качестве подлинно универсальной и единственно способной привести к Богу» [17. С. 208]. Ориентация на внутреннее бытие человека предполагает ориентацию

на самостоятельное построение проекта отношений человека с действительностью, в котором только он сам определяет форму установления этого отношения. Такое понимание сути ценностной ориентации делает её соотносимой с ориентацией на родовое значимое.

Несмотря на выявленные недостатки ценностных ориентаций, характеризующих ценности лично значимого, построение аксиологического отношения на их основе на начальном этапе становления этого типа ценностей выполняет позитивную функцию в развитии ценностного мира человека. Но эти же ценностные ориентации способствуют предельному обострению ценностной состязательности между людьми, так как следование им может привести к отношениям между людьми, которые можно обозначить выражением «все против всех».

Универсальную ценность родового значимого характеризует ценностная ориентация на установление гармоничной формы культурно-опосредованного отношения человека с действительностью. Это ориентация на форму отношений, в которой любовь человека к себе гармонично сочетается с его любовью ко всему другому — другому человеку, культуре, природе, — что означает признание равнозначности, равноценности сторон отношения, в которые человек вступает. В этом отношении без труда можно узнать отношение любви как таковое, которое возникает у человека в результате освоения им культуры и выхода на уровень предметности 4 (А. Б. Невелев) [13], или, другими словами, на нулевую точку (М. Мамардашвили) [11], или на «фокус» как теоретический конструкт, как элемент-регулятор (В. И. Плотников) [17]. Ценностная ориентация этого типа образуется направленностью активности человека на возникновение или реализацию ценности родового значимого, которая, являясь ценностным основанием отношения человека с действительностью, обеспечивает концентрацию его внимания на том, чтобы построить свое отношение с кем-либо или с чем-либо в культурной форме, позволяющей снять возможные противоречия. Примеры такого типа ценностной ориентации описаны С. Гессеном.

Ценностную ориентацию на родовое значимое выражают золотое правило нравственности и категорический императив И. Канта.

Методы рефлексии, обеспечивающие осознание основной ценностной ориентации индивида, можно обозначить как *метод ценностной*

рефлексии «Какова моя основная ценностная ориентация?». Этот метод может быть организован вопросами, ответы на которые позволяют выявить основную ценностную ориентацию воспитанника:

1. «Я стремлюсь следовать тем правилам (принципам), которые установлены в обществе (необходимо уточнять, в каком обществе)?» — выявляется ориентация на социально значимое.

2. «Я стремлюсь следовать тем принципам и правилам, которые выработал сам?», «Я стремлюсь “быть кем-то” или “иметь что-то”?» — выявляется ориентация на лично значимое.

3. «Я стремлюсь, хотя бы иногда, следовать принципу построения отношения любви как такового?», «Следую ли я, хотя бы иногда, категорическому императиву Канта: “Поступай так, как если бы максима твоего поступка посредством твоей воли должна была стать всеобщим законом природы”?» — выявляется ориентация на родовое значимое.

*Шестой тип* ценностной рефлексии представлен *предельным аксиологическим отношением*.

*Предельное аксиологическое отношение* предполагает рассмотрение личностных ценностей в аспекте открытости будущему. Особенность этого отношения состоит в том, что предметом самосознания являются ценности, представленные мыслительными формами, объективными по своей форме, но субъективными по содержанию. Это их отличает от знаний о мире, которые также фиксируются через мыслительные формы, но являются объективными по содержанию и субъективными по форме своего существования. Субъективность содержания ценностей не позволяет их оценивать по критерию истинности. Исследования В. И. Плотникова говорят о том, что в аксиологическом отношении ценности можно рассматривать только с точки зрения *открытости* будущему. Открытость будущему рассматривается как удовлетворенность человека возможными жизненными перспективами, раскрывающимися в результате реализации его личностных ценностей.

Методы рефлексии, позволяющие оценить имеющиеся личностные ценности с точки зрения открытости будущему, можно обозначить как *метод ценностной рефлексии «Какие жизненные перспективы возникнут, если я достигну того, к чему стремлюсь как ценностно значимому?»*.

Этот метод предполагает включение и других вопросов, например: «Позволят ли эти жизненные перспективы актуализировать все мои способности и возможности?» и др.

### **Тема 3.7. Формы организации воспитания в учреждениях общего образования**

Для различных организационных форм воспитания характерен свой комплекс форм организации воспитания. Наиболее изучено воспитание в образовательных учреждениях основного образования и летних лагерях отдыха детей и подростков.

Комплекс форм организации воспитания в образовательном учреждении включает в себя:

- 1) учебное занятие (урок), рассматриваемое как форма организации обучения в учебном процессе, предполагающая реализацию воспитывающей функции и образования в целом и обучения в частности;
- 2) учебное занятие (урок), рассматриваемое как форма организации воспитания в учебном процессе;
- 3) воспитательную работу, рассматриваемую как форма организации воспитания во внеучебной деятельности.

*1. На учебном занятии, рассматриваемом как форма обучения,* предусматривается реализация воспитывающей функции как образования в целом, так и обучения в частности. Поэтому учебное занятие, ориентированное на преимущественную реализацию целей обучения, можно также рассматривать как форму организации воспитания.

Такое занятие складывается преимущественно из методов обучения, но в его содержание также включены и методы воспитания.

Методы воспитания, включаемые в учебное занятие, определяются теми общими целями воспитания, которые реализуются за счет воспитывающего потенциала содержания обучения и следующими целями воспитания, реализуемыми в рамках метода и формы организации воспитательного процесса:

- 1) формировать позитивное отношение воспитанников к общественному опыту, составляющему содержание обучения (к опыту других людей: к открытиям, идеям, знаниям и т. п.), которое может быть выражено в уважении, в признании необходимости, общезначимости этого опыта;

2) формировать позитивное отношение воспитанников к возможности развития (универсализации) личностной системы ценностей, позволяющего расширить границы своей свободы\*;

3) формировать позитивное отношение воспитанников к необходимости увеличения возможностей личностного опыта через непрерывное образование\*;

4) формировать позитивное отношение воспитанников к общеизвестным ценностям, декларируемым как цели воспитания, но не относящимся к выше перечисленным целям (эта цель на учебных занятиях, ориентированных на обучение, может не ставиться, если содержание обучения само по себе не соотносимо с целями воспитания).

**2. Учебное занятие (урок) только как форма воспитания** в теории педагогики стал выделяться в последнее десятилетие XX в. Урок как форма организации воспитания рассматривается с позиции тех педагогических условий, которые складываются во время проведения учебного занятия и обеспечивают преимущественную реализацию воспитывающей функции образования. Как форма организации воспитания урок представляет собой *комплекс методов воспитания*. Методы воспитания, включаемые в учебное занятие, направлены на освоение содержания воспитания, которое может как совпадать с содержанием обучения, так и являться дополнительной информацией, необходимой только для усиления воспитательного воздействия на учащихся. В учебное занятие, рассматриваемое в качестве формы воспитания, методы обучения могут включаться только как необходимые для реализации целей воспитания этого занятия.

В воспитательной системе Владимира Абрамовича Каракоровского выделяются следующие виды учебных занятий, рассматриваемые как формы воспитательной работы:

- 1) урок творчества,
- 2) межпредметные уроки,
- 3) разновозрастные уроки.

Кроме этого, разрабатываемые в педагогической теории и практике «нетрадиционные формы учебных занятий», как правило, представляют собой формы воспитания.

---

\*Эти цели могут реализовываться не на каждом учебном занятии.

Учебные занятия как форма воспитания ориентированы на те же группы целей воспитания, что и занятия, являющиеся формой обучения. В то же время эти виды учебных занятий в первую очередь должны обеспечить реализацию цели воспитания, обозначенной как четвертая для уроков как формы обучения. Первая цель воспитания является необязательной для такого рода учебных занятий.

**3. Формы воспитательной работы.** Воспитательная работа представлена большим разнообразием форм. Существуют и различные подходы к выделению основных форм воспитательной работы. Так, Е. В. Титова называет мероприятия, дела, игры.

В качестве основных также могут быть названы такие групповые формы воспитательной работы, как классный час, коллективное творческое дело, метод проектов. Остальные формы воспитательной работы могут быть соотнесены с ними. Воспитывающая функция педагогического взаимодействия будет эффективнее реализовываться, если конкурсы, спектакли, концерты, праздничные мероприятия спортивные соревнования и др. будут организованы либо в форме коллективного творческого дела, либо в форме метода проектов.

*Классный час* — это форма воспитания, посредством которой обеспечивается системность воспитательных воздействий. Классные часы организуются с воспитанниками с определенной периодичностью: один раз в месяц или в две недели. Посредством организации классных часов обеспечивается полнота реализации целей воспитания по всем направлениям, т. е. цели и содержание классных часов, организуемых в течение года, определяются исходя из системы целей воспитания. Классные часы, реализующие цели воспитания, ориентированного на развитие ценностного мира человека, отличаются тем, что их тема всегда формулируется в форме вопроса. Это вопрос должен отражать актуальную для воспитанников проблему, решение которой становится основой воспитательного взаимодействия.

Темы классных часов, организуемых в течение года, должны быть соотнесены с целями всех направлений воспитания. Темы классных часов, относящиеся к разным годам обучения, также должны быть соотнесены между собой и создавать условия для изменения ценностных ориентаций воспитанников в соответствии с возрастающим уровнем их культуры и этапами развития ценностного мира человека.

*Коллективное творческое дело (КТД)* в качестве формы воспитания возникла в контексте педагогики общей заботы как методика коммунарского воспитания И. П. Иванова [4], где КТД – жесткая организационная форма, основанная на определенной направленности деятельности, ориентированной на пользу, радость людям. В педагогике 1990-х гг. эта направленность КТД исчезает. На первый план при организации КТД выходит творчество и личная активность участников в КТД. Выделяют два типа КТД: *классическое КТД* и *лично ориентированное КТД*. Активность школьников в классическом КТД воспринимается школьниками и педагогами как общая. В лично ориентированном КТД результат всё тот же – позитивная активность, но акцент другой – «моя активность», «мой вклад», «дело для меня».

При разработке моделей лично ориентированного КТД было доказано, что форма воспитательной работы может быть коллективной и творческой, если она создается участниками деятельности в процессе совместного поиска решения какой-либо проблемы. При этом: 1) учитываются интересы и потребности каждого; 2) индивидуальные цели не противоречат общим целям группы, объединения; 3) коллективная работа позволяет каждому найти значимое место в общем деле; 4) данная форма является по исполнению неповторимой.

К формам коллективной творческой деятельности во внеучебное время относят КТД, чередование традиционных поручений (ЧТП), сюжетно-ролевые игры, коллективное планирование, коллективный анализ и др.

Коллективное творческое дело организуется следующими субъектами: 1) педагогами; 2) первичным коллективом, который принимает решение о проведении коллективного дела; 3) группами (командами, звеньями, бригадами), которые вырабатывают предложения по организации дела и выдвигают своих представителей во временную группу организаторов («совет дела»); 4) «советом дела», который разрабатывает на основе предложений групп проект КТД, дает задания группам по подготовке, помогает группам и координирует их усилия; 5) индивидами, работающими над индивидуальными заданиями; 6) индивидами, входящими в рабочие группы или группу организаторов.

Основой технологии КТД является структура его организации, представленная (по И. П. Иванову) [4] шестью этапами: совместное

решение о проведении дела, коллективное планирование, коллективная подготовка, проведение дела, коллективный анализ и решение о последствии.

*Метод проектов* был разработан в начале XX в. как метод обучения. Его основой стала философская концепция образования Джона Дьюи. Педагогические характеристики метода проектов позволяют рассматривать его и как форму воспитания.

Метод проектов предполагает:

- 1) решение воспитанниками значимых для них проблем, взятых из жизни;
- 2) применение для их решения тех знаний и умений, которые сами воспитанники должны отобрать или найти, т. е. определить их как значимые;
- 3) получение реального результата;
- 4) рефлексия.

Метод проектов очень близок к такой форме воспитания, как КТД. Отличие состоит в том, что при разработке проекта воспитанники должны собрать максимум информации, так или иначе связанной с решаемой проблемой, которая должна быть использована по возможности максимально. Именно собранная информация определяет структуру и содержание проекта. Организация КТД этого не предполагает.

Классификация проектов осуществлена по доминирующей деятельности воспитанников. Выделяются следующие группы учебных проектов:

1. *Практико ориентированные проекты* нацелены на решение социальных задач, отражающих интересы участников проекта и внешнего заказчика. Эти проекты отличает четко обозначенный с самого начала результат деятельности его участников, который может быть использован в жизни класса, школы, микрорайона, города, государства. Форма конечного продукта при этом очень разнообразна — от учебного пособия для методического или учебного кабинета до пакета рекомендаций по формированию содержания телевизионных передач. Ценность проекта заключается в реальности использования проекта на практике и его способности решить заданную проблему.

2. *Исследовательский проект* по структуре напоминает научное исследование. Он включает в себя обоснование актуальности выбранной темы, постановку задач исследования, обязательное выдвижение гипотезы с последующей ее проверкой, обсуждение и анализ полученных результатов. При выполнении проекта должны быть использованы методы современной науки: лабораторный эксперимент, моделирование, социальный опрос и т. п.

3. *Информационный проект* направлен на сбор информации о каком-либо объекте или явлении с целью анализа, обобщения и представления информации для широкой аудитории. Такие проекты требуют хорошо продуманной структуры и возможности ее коррекции по ходу работы. Выходом проекта часто является публикация в СМИ, в том числе в Интернете.

4. *Творческий проект* предполагает максимально свободный и нетрадиционный подход к его выполнению и презентации результатов. Это могут быть альманахи, театрализации, спортивные игры, произведения прикладного искусства, видеофильмы и т. п.

5. *Ролевой проект*. Разработка и реализация такого проекта наиболее сложна. Участвуя в нем, проектанты берут себе роли литературных и исторических персонажей, выдуманных героев с целью воссоздания различных социальных или деловых отношений через игровые ситуации. Результат проекта остается открытым до самого окончания. Чем завершится судебное заседание? Будет ли разрешен конфликт и заключен договор? И т. п.

*Структуру учебного проекта* описывают через «пять П»: 1) проблема-проектирование (планирование), 2) поиск информации, 3) продукт, 4) презентация, 5) портфолио (папка, в которой собраны все рабочие материалы, в т. ч. черновики, дневные планы, отчеты и др.). После презентации проекта участниками проводится самооценка и самоанализ.

В образовательных учреждениях метод проектов применяется в рамках проведения проектной недели, в которой принимают участие все учащиеся и педагоги.

*Индивидуальная воспитательная работа* может рассматриваться как отдельная форма воспитания. Она складывается из методов и приемов воспитания, организуемых ситуативно с отдельными воспитанниками.

### **Вопросы для самоконтроля**

1. В чьих работах структура содержания воспитания определяется основными направлениями воспитания?
2. Дайте характеристику содержания воспитания, понимаемого как социальный опыт эмоционально-ценностных отношений.
3. Дайте характеристику содержания воспитания, понимаемого как ценностное отношение, которое должно быть пережито воспитанниками в воспитательном процессе.
4. Какова форма и структура описания содержания воспитания в педагогической теории и практике Н. Е. Щурковой, Л. И. Маленковой, Г. К. Селевко и др.?
5. Какие компоненты содержания выделяются в воспитании, ориентированном на развитие ценностного мира человека?
6. Дайте определение понятию «содержание воспитания».
7. Дайте определения понятиям «метод воспитания», «прием воспитания», «форма воспитания». Какие общие качества названных способов организации воспитания названы в определениях понятий? Что отличает эти способы организации воспитания?
8. Какие группы методов, предлагаемые в классификациях методов воспитания, способствуют формированию определенных ценностей?
9. Какие группы методов, предлагаемые в классификациях методов воспитания, способствуют развитию ценностного мира человека?
10. Какой способ классификации ценностей отражает технологию формирующего воспитания?
11. Какой способ классификации ценностей отражает технологию формирующего воспитания?
12. Составьте структуру описания форм воспитания как способа педагогического взаимодействия.
13. Назовите основные формы воспитания.

### **Задания для самостоятельной работы**

1. С опорой на содержание табл. 8 выполните следующее задание и заполните недостающее содержание таблицы: 1) определите методы воспитания, обеспечивающие освоение воспитанниками содержание воспитания, ориентированного на развитие ценностного мира человека, и соотносимые с его основными компонентами; дайте название

группам методов, соотносимых с основными группами содержания воспитания.

2. Разработайте системы вопросов для проведения с воспитанниками беседы с целью организации основных типов ценностной рефлексии.

3. Разработайте системы вопросов для анкетирования воспитанников, проводимого с целью организации основных типов ценностной рефлексии.

4. Дайте характеристику базовых теорий воспитания на основе описания следующего:

- Каким образом автор теории определяет понятие «воспитание»?
- На основе каких принципов организации воспитательного процесса строилась теория воспитания?
- Из каких целей воспитания складывается система целей в теории воспитания?
- Каким образом определялись цели воспитания?
- Какими группами социального опыта представлено содержание воспитания?
- Каким образом определялось содержание воспитания?
- Какие методы воспитания выделяются как ведущие в теории воспитания?
- Каким алгоритмом организации деятельности воспитанников представлена общая технология воспитания в базовой теории воспитания?

### **Библиографический список к разделу**

1. Бондаревская, Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учеб. пособие для студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. Ростов н/Д : Творч. центр «Учитель», 1999. 560 с.

2. Воспитание детей в школе: Новые подходы и новые технологии / под ред. Н. Е. Щурковой. М. : Новая шк., 1998. 208 с.

3. Гликман, И. З. Теория и методика воспитания / И. З. Гликман. М. : Владос-Пресс, 2003. 176 с.

4. Иванов, И. П. Методика коммунарского воспитания / И. П. Иванов. М. : Просвещение, 1990.

5. Кульневич, С. В. Воспитательная работа в современной школе. Воспитание: от формирования к развитию : учеб.-метод. пособие для учителей, студентов сред. и высш. учеб. заведений, слушателей ИПК / С. В. Кульневич, Т. П. Лакоценина. М. ; Ростов н/Д : Творч. центр «Учитель», 2000. 192 с.
6. Лазурский, А. Ф. Программа исследования личности в ее отношениях с среде / А. Ф. Лазурский, Ф. Франк // Мир человека. Калуга, 1996. Вып. 2. 64 с.
7. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. М. : Политиздат, 1975.
8. Лихачев, Б. Т. Педагогика. Курс лекций : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б. Т. Лихачев. М. : Прометей, 1992. 528 с.
9. Маленкова, Л. И. Воспитание в современной школе : книга для учителя-воспитателя / Л. И. Маленкова. М., 1999.
10. Маленкова, Л. И. Теория и методика воспитания : учеб. пособие / Л. И. Маленкова. М., 2002.
11. Мамардашвили, М. О призвании и точке присутствия (из курса «Лекций о Марселе Прусте») // Конгениальность мысли. О философе Мерабе Мамардашвили. М. : Прогресс : Культура, 1994. С. 93–124.
12. Методика воспитательной работы : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Л. А. Байкова, Л. К. Гребенкина, О. В. Еремкина [и др.] ; под ред. В. А. Сластенина. М. : Акад., 2002. 144 с.
13. Невелев, А. Б. Событие духа: от мысли у Лику / А. Б. Невелев. Челябинск : ЧГИИК : ЧИПКРО, 1997. 203 с.
14. Педагогика : учеб. пособие для студентов : в 2 ч. / под ред. О. А. Абдуллиной. М., 1994.
15. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. М. : Рос. пед. агентство, 1996. 602 с.
16. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов, Т. И. Бабаева [и др.] ; под ред. С. А. Смирнова. М. : Акад., 1998. 512 с.
17. Плотников, В. И. Ценностный мир человека и его судьба // Двенадцать лекций по философии / В. И. Плотников. Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. юрид. акад., 1996. С. 196–224.

18. Подласый, И. П. Педагогика : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений / И. П. Подласый. М. : Просвещение : Владос, 1996. 432 с.
19. Подласый, И. П. Педагогика. Новый курс : учебник : в 2 ч. / И. П. Подласый. М., 1999.
20. Поляков, С. Д. Технология воспитания : учеб.-метод. пособие / С. Д. Поляков. М. : Владос, 2003. 144 с.
21. Примерное содержание воспитания школьников : рекоменд. по организации системы воспит. работы общеобразоват. шк. / О. С. Богданова, Н. А. Баринова, М. Д. Виноградова и др. ; под ред. И. С. Марьенко. М. : Просвещение, 1980. 160 с.
22. Рожков, М. И. Организация воспитательного процесса в школе : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова. М. : Владос, 2002. 256 с.
23. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. М., 1993.
24. Селиванов, В. С. Основы общей педагогики: теория и методика воспитания : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. С. Селиванов. М., 2002. 336 с.
25. Сластенин, В. А. Общая педагогика : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений : в 2 ч. / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. М. : Владос, 2002.
26. Сластенин, В. А. Педагогика : учеб. пособие / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. М. : Шк.-Пресс, 1998. 512 с.
27. Смирнов, В. И. Общая педагогика : учеб. пособие / В. И. Смирнов. 2-е изд., перераб., испр. и доп. М. : Логос, 2002. 304 с.
28. Щуркова, Н. Е. Новое воспитание / Н. Е. Щуркова. М. : Пед. об-во России, 2000. 128 с.
29. Щуркова, Н. Е. Программа воспитания школьника / Н. Е. Щуркова. М. : Пед. об-во России, 1998. 48 с.

## РАЗДЕЛ 4. ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СИСТЕМ ВОСПИТАНИЯ, ОРИЕНТИРОВАННОГО НА РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТНОГО МИРА ЧЕЛОВЕКА

### Тема 4.1. Общая характеристика направлений воспитания

**Направления воспитания** — это способы организации воспитательных воздействий, которые обеспечивают *культурное упорядочивание жизненных влечений человека*, соотносимых с определенным комплексом его базовых потребностей и удовлетворяемых им в определенных видах отношений с действительностью.

*Культурное упорядочивание жизненных влечений* воспитанника заключается в создании условий, способствующих возникновению у него *устойчивого стремления к построению оптимальной (а в пределе — гармоничной) формы отношений с действительностью, направленных на удовлетворение его базовых потребностей*. Стремление человека, отличающееся перечисленными качествами, является *личностной ценностью*.

Личностные ценности в первую очередь соотносятся с *определенными* базовыми потребностями человека (см. тему 2.4.3). Так как в каждом из видов отношений человека с действительностью происходит удовлетворение определенного комплекса базовых потребностей, то культурное упорядочивание жизненных влечений человека предполагает воспитание у него комплекса взаимосогласованных личностных ценностей, т. е. определенную систему личностных ценностей. Такая система личностных ценностей образует *ценностную основу определенного вида отношений*.

Таким образом, каждое из направлений воспитания ориентировано на создание условий возникновения у воспитанников *ценностных основ* определенного вида отношения, т. е. возникновения у них системы личностных ценностей, реализация которых позволяет им удовлетворять свои потребности через построение оптимальной (а в пределе — гармоничной) формы отношений с действительностью.

Основные направления воспитания соотносимы с основными видами отношений человека с действительностью. Дифференцировать эти группы отношений можно по двум основаниям: по объектам

отношений и по основным видам деятельности, определяющим форму отношений (т. е. способ взаимосвязи субъекта и объекта отношений).

Удовлетворение базовых потребностей человека происходит в следующих видах отношений, которым соответствуют две группы **основных направления воспитания**:

1. Направления воспитания, обеспечивающие создание условий возникновения *ценностных основ отношений с объектами*, выступающими для человека основными источниками удовлетворения его потребностей. К таким направлениям можно отнести, например, нравственное воспитание, обеспечивающее формирование ценностных основ отношений с другими людьми; экологическое воспитание, обеспечивающее формирование ценностных основ отношений человека с природой.

2. Направления воспитания, обеспечивающие создание условий возникновения *ценностных основ отношений основных видов деятельности*. Например, трудовое воспитание, обеспечивающее формирование ценностных основ отношений, складывающихся в процессе продуктивной, преобразовательной деятельности; интеллектуальное воспитание, обеспечивающее формирование ценностных основ отношений человека с миром, складывающихся в процессе его интеллектуальной, мыслительной деятельности; художественно-эстетическое воспитание, обеспечивающее формирование ценностных основ отношений человека с миром, складывающихся в процессе художественно-эстетической деятельности.

Основные направления воспитания обеспечивают формирование определенных систем личностных ценностей, которые также можно определить как социокультурные потребности человека — культурные формы существования его базовых потребностей. Все социокультурные потребности человека могут быть разделены на две основные группы.

Первая группа складывается как комплекс потребностей, удовлетворение которых позволяет в более полной форме развернуть сущностные силы человека и гармонично актуализировать его потенциальные возможности. Такие потребности могут быть названы здоровыми, так как их удовлетворение рассматривается как необходимость для достижения состояния телесного, душевного и духовного

благополучия человека, т. е. для того чтобы быть здоровым. Такого рода потребности должны воспитываться как *базовые личностные ценности*. В некоторых исследованиях базовые личностные ценности называются терминальными ценностями.

Воспитание здоровых потребностей осуществляется как *воспитание ценностных основ здорового образа жизни*.

Ценностные основы здорового образа жизни формируются как ценностные основы отношения, которое можно характеризовать как *отношение целостного человека с миром как целостностью*.

Ко второй группе социокультурных потребностей (личностных ценностей) можно отнести потребности, проявляющиеся в стремлениях человека к тому, что составляет условия удовлетворения базовых личностных ценностей (здоровых потребностей). Такие условия для человека складываются в его особенных, частных отношениях с миром, поэтому воспитание стремления к их созданию как личностных ценностей обеспечивается в рамках основных направлений воспитания, ориентированного на формирование *ценностных основ основных групп отношений человека с миром*. В некоторых исследованиях такие ценности называют инструментальными. К основным направлениям воспитания, обеспечивающих воспитание ценностей второй группы, относятся: нравственное, трудовое, интеллектуальное, экологическое, физическое и гражданско-патриотическое воспитание.

В каждом из основных направлений воспитания выделяются *частные направления*, которые отражают многообразие видов отношений, переживаемых человеком в рамках основного отношения. Так, функция нравственного воспитания заключается в воспитании у человека системы ценностей, фиксирующих то, что значимо для установления отношений между людьми, или, другими словами, ценностных основ его отношений с другими людьми как таковыми. Эта комплекс ценностей складывается из взаимосвязанных ценностей как различных, так и одинаковых степеней общезначимости.

Общей ценностной основой нравственного воспитания является система ценностей, выступающих в качестве общих ценностных основ между людьми как таковыми. Эта система ценностей представлена *ценностями общезначимого уровня — общечеловеческими*

*ценностями*. Воспитание таких ценностей является общими целями нравственного воспитания, задающего общую направленность всех частных направлений нравственного воспитания.

Способом конкретизации общих целей нравственного воспитания выступают системы целей *частных направлений нравственного воспитания*. Эти направления воспитания являются также средствами формирования системы общезначимых нравственных ценностей. Выделение частных направлений основывается на необходимости воспитания у человека, постепенно осваивающего различные формы отношений с другими людьми, стремления к значимым, культурным формам построения отношений с людьми, принадлежащим к различным социальным группам. Можно выделить следующие частные направления нравственного воспитания:

- семейное воспитание — воспитание ценностных основ отношений между членами семьи;
- половое воспитание — воспитание ценностных основ отношений между людьми как представителями определенного пола;
- гражданско-правовое воспитание — воспитание ценностных основ отношений между людьми как гражданами;
- воспитание культуры межнациональных отношений — воспитание ценностных основ отношений между людьми, принадлежащими к различным национальностям;
- воспитание культуры деловых отношений (культуры отношений в коллективе, корпоративной культуры) — воспитание ценностных основ отношений между людьми, работающими в одном трудовом коллективе;
- воспитание культуры межличностных отношений (с друзьями и врагами, с теми, кого относим к своим и к чужим) — воспитание ценностных основ отношений, выстраиваемых на основе симпатий или антипатий.

По такому же принципу выделяются частные направления трудового, интеллектуального, экологического и патриотического воспитания, но реализация этого принципа требует дополнительных исследований.

Религиозное воспитание. Основу религиозного воспитания всегда составляет система ценностей определенной религии,

поэтому религиозное воспитание не может быть отнесено к отдельному направлению воспитания. Религиозное воспитание — это особая система воспитания, которую можно выделить по отношению к светской системе воспитания. В то же время религиозное воспитание нельзя противопоставлять светскому, так как их различие определяется типами мировоззрения, обусловленными социокультурной составляющей бытия человека, а их общие основы задаются его природой — онтологическими основаниями жизни человека как такового.

#### **Тема 4.2. Основы проектирования системы воспитания ценностных основ здорового образа жизни**

##### **Теоретические основы проектирования целей и содержания воспитания ценностных основ здорового образа жизни**

Воспитание ценностных основ здорового образа жизни является функционально педагогической целью соответствующего направления воспитания и неотъемлемой частью *образования*, ориентированного на формирование *культуры здорового образа жизни*, которое часто обозначают как *валеологическое образование*.

Воспитание ценностных основ здорового образа жизни заключается в воспитании комплекса ценностей, отражающих то, что является для человека *базовыми условиями его существования как здорового человека*. То, что для человека объективно выступает такими условиями, воспитанник должен лично пережить как значимое само по себе, как сущностно необходимое в процессе и результате воспитания.

Для определения собственно педагогических целей и содержания воспитания ценностных основ здорового образа жизни необходимо опираться на систему знаний, помогающих осознать, что такое здоровье вообще, что такое здоровье человека и что является базовыми условиями существования человека как здорового.

В уставе Всемирной организации здравоохранения здоровье характеризуется как «...состояние полного физического, духовного и социального *благополучия* [курсив мой.— Н. Х.], а не только отсутствие болезней и физических дефектов». В Большой советской энциклопедии здоровье трактуется как «состояние организма человека, когда функции всех его органов *уравновешены с внешней средой* [курсив мой.— Н. Х.] и отсутствуют какие-либо болезненные изменения».

Современные исследователи считают, что основным *критерием определения качества здоровья* являются «не условия жизни и не состояние организма, а удовлетворенность человека состоянием своего организма по отношению к условиям жизни» (Л. Г. Татарникова). Подобного же взгляда на оценивание качества здоровья человека придерживается Г. Л. Апанасенко: «...только то, что характеризует организм и личность, может быть использовано для оценки индивидуального здоровья».

Приведенные выше характеристики здоровья человека позволяют сделать вывод о том, что удовлетворенность своим здоровьем человек испытывает тогда, когда достигает физического, духовного и социального благополучия (физического, психического и социального благополучия — трактовка И. И. Брехмана) [2]. Благополучие же наступает в результате уравниваемости функций всех органов человека с внешней средой.

Существующее сомнение в возможности достижения «полного благополучия» можно разрешить, если разделить точку зрения Г. А. Апанасенко, который в результате своих исследований пришел к выводу, что «здоровье, в отличие от болезни — абстрактно — логическая категория... Она считается более общей по сравнению с болезнью... Предболезнь и болезнь — частный случай здоровья, когда уровень его снижен или имеются его дефекты... Здоровье — это личностная категория, а не состояние структуры...» [1. С. 10].

Такое положение позволяет говорить о здоровье, как о ценности, существующей в сознании человека на уровне идеала в качестве ценностной основы отношения человека к самому себе. Таким образом, *общей задачей воспитания* становится *формирование стремления к сохранению и укреплению своего здоровья*.

Определение понятия «здоровье» в Большой советской энциклопедии может показаться устаревшим, если организм человека рассматривать в аспекте физиологии. Но теория современного гуманизма, используемая нами как наиболее адекватная принципам государственной политики в области образования, рассматривает человека как целостность, как *триединство тела, души и духа*. Карл Роджерс с этих позиций дает определение и человеческому организму. Он пишет: «...если мы можем добавить к сенсорному и висцеральному

опыту, характерному для всего животного царства, дар свободного неискаженного осознания, которое во всей полноте свойственно лишь человеку, то у нас получится прекрасный конструктивный, соответствующий реальности организм. В этом случае у нас будет организм, который осознает как требования культуры, так и свои собственные физиологические потребности в пище или сексе, который осознает как свое желание иметь дружеские отношения, так и желания возвеличивать себя, который осознает как свою тонкую и чувствительную нежность по отношению к другим, так и враждебность к ним. Когда эта уникальная способность человека — осознавать — функционирует настолько полно и свободно, мы обнаруживаем, что у нас имеется не животное, которого нужно бояться, не зверь, которого нужно контролировать, а организм, возникающий в результате всех этих составляющих сознания, способный с помощью удивительной интегративной особенности нервной системы достичь поведения, которое сбалансированно, соответствует реальности, ведет к обогащению своей личности и личности других людей» [5. С. 150].

Поэтому правомерно трактовать понятие «здоровье» как состояние полного телесного, душевного и духовного благополучия человека, а состояние уравновешенности организма человека рассматривать как на уровне его тела, так и на уровне его души и его духа.

Уравновешенность организма человека с окружающей средой происходит через *взаимодействие*. Способ взаимодействия человека с внешней средой определяется самим человеком и составляет его образ жизни. В основе такого взаимодействия лежит активность человека по отношению к внешней среде, направленная на удовлетворение его собственных потребностей и реализуемая через культурные средства, выбранные человеком для удовлетворения этих потребностей. Таким образом, *образ жизни человека* — это индивидуальный способ жизнедеятельности человека, направленный на удовлетворение его потребностей.

Уравновешенное взаимодействие с внешней средой наступает тогда, когда обеспечивается оптимальное, т. е. необходимое и достаточное удовлетворение потребностей человека. В силу субъективности человеческих потребностей и возможной произвольности в выборе человеком средств и способов удовлетворения этих потребностей

названное условие может организовать только сам человек по отношению к самому себе через организацию здорового образа своей жизни. Формируемые в процессе воспитания ценностные основы здорового образа жизни становятся личностным основанием способности человека к организации такой жизни.

В качестве ценностных основ здорового образа жизни человека, которые необходимо воспитывать, выступают прежде всего его *потребности*. Характер потребностей человека определяется тем, что ему дано от природы, т. е. как врожденное, а также и тем, что он воспринимает как необходимое от социокультурного окружения. То есть потребности человека всегда существуют как социокультурные потребности. Это значит, что потребности человека формируются в результате воспитывающих воздействий социума и культуры. Социокультурные потребности человека формируются и в результате воспитания, рассматриваемого как общественное явление, и в результате целенаправленного воспитания, рассматриваемого как педагогический процесс.

Двойственный характер потребностей человека, определяемый и его природой и его культурой, определяет то, что базовыми условиями существования человека как здорового выступают его здоровые потребности. Таким образом, *воспитание ценностных основ здорового образа жизни* заключается прежде всего в воспитании здоровых потребностей, которые для человека должны существовать в форме личностных ценностей.

Выявление того, что является для человека «здоровыми потребностями», осуществляется на основе знаний о природе человека, о его сущностных качествах и об основных формах его существования. Система таких знаний формируется в процессе и результате изучения отношения целостного человека с целостным миром, которое начинается с философской формы познания и которое только и может найти ответы на вопросы: «Что такое здоровый человек?» и «Что необходимо человеку для того, чтобы быть здоровым?»

Воспитание здоровых потребностей может быть также осуществлено только как формирование у воспитанников ценностных основ отношения целостного человека с миром как целостностью. Только переживание и осознание человеком того, что ему значимо с точки

зрения себя как целостности в целостности своих отношений с миром, приводит к правильному выделению того, что ему необходимо для сохранения и укрепления своего здоровья. Таким образом, ценностные основы здорового образа жизни формируются как ценностные основы такого уровня отношения, которое можно характеризовать как отношение целостного человека с миром как целостностью.

Изучение целостного человека в его отношениях с целостным миром позволило выявить следующие концептуальные основы воспитания ценностных основ здорового образа жизни:

1. В воспитании как педагогическом процессе должно быть обеспечено упорядоченное формирование культурных форм всех групп потребностей человека, которые по своему природному (врожденному) основанию характеризуются как *базовые потребности*.

К основным базовым потребностям (см. тему 2.4.3), культурное упорядочивание которых реализуется в рамках воспитания, относим:

- 1) потребность в осуществлении своей открытости миру через актуализацию (самоактуализацию) своих потенциальных возможностей;
- 2) потребность в плодотворном существовании;
- 3) потребность в автономности;
- 4) потребность в других людях;
- 5) потребность в конструктивном взаимодействии с другими людьми;
- 6) физиологические потребности;
- 7) потребность в безопасности;
- 8) потребность в общности и любви;
- 9) потребность в уважении;
- 10) потребность в познании;
- 11) эстетические потребности.

*Системообразующей* (т. е. упорядочивающей) для человека является базовая потребность в осуществлении своей открытости миру через актуализацию (самоактуализацию) своих потенциальных возможностей.

Открытость человека миру признается многими современными философами как системообразующее сущностное качество человека, полное проявление которого происходит как результат развития всех сущностных сил человека, как результат актуализации всех его потенциальных возможностей. Осуществление открытости человека

миру приводит к переживанию им состояния телесного, душевного и духовного благополучия. Таким образом, здоровье человека непосредственно связано с возможностью осуществления его открытости миру.

Открытость человека миру, как его сущностное качество, проявляется и в качестве его базовой потребности в такой открытости. Осознанная ориентация человека на удовлетворение потребности человека в открытости миру, которая может осуществляться через воспитание, обеспечивает непротиворечивое и полное удовлетворение остальных его базовых потребностей и актуализацию всех его потенциальных возможностей.

2. В воспитании как педагогическом процессе должен быть сформирован комплекс основных социокультурных потребностей, удовлетворение которых позволяет в более полной форме развернуть сущностные силы человека, гармонично актуализировать его потенциальные возможности и удовлетворить базовые потребности.

Социокультурные потребности являются культурной формой существования базовых потребностей человека. Комплекс основных социокультурных потребностей представлен такими основными группами этих потребностей, которые являются необходимыми и достаточными для достижения состояния телесного, душевного и духовного благополучия человека, т. е. для того, чтобы быть здоровым. Такие потребности можно обозначить как *здоровые*. Они должны воспитываться как *базовые личностные ценности*.

Анализ характеристик социокультурных форм удовлетворения базовых потребностей позволил выявить четыре основные группы потребностей человека:

1) потребность в наиболее полной актуализации сущностных качеств человека;

2) потребность в познании и понимании самого себя как человека;

3) потребность в тех основных социокультурных формах организации жизни человека, которые обеспечивают актуализацию его потенциальных собственно человеческих возможностей, а также полное и гармоничное удовлетворение его базовых потребностей;

4) потребность в самостоятельном построении оптимальной формы отношений с действительностью, обеспечивающей телесное,

душевное и духовное благополучие в результате актуализации потенциальных собственно человеческих возможностей, а также полного и гармоничного удовлетворения базовых потребностей.

### **Система общих целей воспитания ценностных основ здорового образа жизни**

*Общая цель* воспитания ценностных основ здорового образа жизни: воспитание стремления к становлению себя (к самоактуализации) как здорового человека, как здоровой личности, т. е. к развитию у самого себя и устойчивому воспроизводству качеств, позволяющих осуществлять свою открытость миру через гармоничное и полное удовлетворение своих базовых потребностей и достижение телесного, душевного и духовного благополучия.

Основные цели воспитания ценностных основ здорового образа жизни:

#### 1. Личностный компонент целей воспитания.

*Общая цель:* воспитание стремления к проявлению личностных качеств, характеризующих здорового человека (стремление быть здоровым).

*Частные цели:* воспитание стремления к развитию себя как человека...

- открытого миру,
- любящего,
- точно мыслящего,
- продуктивного,
- свободного и ответственного,
- следующего своему призванию,
- физически здорового.

#### 2. Гносеологический компонент целей воспитания.

*Общая цель:* воспитание стремления к самопознанию и самоопределению, т. е. стремления познать и понять самого себя, опираясь на знания о человеке как таковом: знания о природе человека, его личностных качествах, его базовых потребностях и т. п., для того чтобы строить свою жизнь исходя из этого.

*Частные цели:* воспитывать стремление познать и понять самого себя, опираясь на знания о том, что такое

- здоровье и здоровый человек,

- открытость человека миру,
- свобода человека и чем она ограничена,
- человек любящий,
- человек, мыслящий точно,
- смысл человеческой жизни,
- призвание,
- базовые потребности человека,
- личностные ценности,
- общечеловеческие ценности (любовь, добро, истина, красота), задающие единую направленность активности людей,
- физическое здоровье.

### 3. Культурологический компонент целей воспитания.

*Общая цель:* воспитание стремления к построению тех основных социокультурных форм организации жизни человека, которые обеспечивают актуализацию его потенциальных собственно человеческих возможностей, а также полное и гармоничное удовлетворение его базовых потребностей.

*Частные цели:* воспитание стремления

- к созданию семьи;
- рождению и воспитанию детей;
- получению качественного образования;
- работе, которая была бы формой реализации своего призвания (своих ценностей);
- досугу, позволяющему удовлетворить базовые потребности, не удовлетворяемые в других видах отношений;
- организации быта, обеспечивающего сохранение и укрепление своего физического здоровья.

### 4. Деятельностный компонент целей воспитания.

*Общая цель:* воспитание стремления к самостоятельному построению таких оптимальных форм отношений с действительностью, которые обеспечивают телесное, душевное и духовное благополучие человека в результате полного и взаимосогласованного удовлетворения базовых потребностей, актуализации его открытости миру и собственно человеческих возможностей. (Как оптимальная, а в пределе гармоничная форма отношений с миром и самим собой рассматривается та, в которой потребности и возможности индивида согласуются

с потребностями и возможностями социокультурной и природной среды на основе принципа необходимости и достаточности.)

*Частные цели:*

1. Воспитание стремления к таким формам (способам организации) отношений, которые выстраиваются:

1) в первую очередь *на основе нравственных принципов* и прежде всего на основе принципа добра, реализуемого как при определении целей своего поведения и деятельности, так и при их реализации;

2) на основе *истинных знаний*, полученных посредством *любящей мысли и мыслящей любви*;

3) как *плодотворная форма* существования, как отношение *любви* как таковое, выстраиваемое самим человеком (стремление к плодотворной форме существования проявляется как любовь к *труду*);

4) как оптимальная форма *потребления*.

2. Воспитание стремления к таким формам (способам организации) отношений, которые позволяют человеку:

1) осознать свое *призвание*;

2) оптимально (в пределах гармонично) согласовать свою *потребность в автономии со своей потребностью в других людях*;

3) *самоактуализироваться*, т. е. актуализировать потенциально существующие родовые возможности, открытость миру с опорой на возрастные и индивидуальные способности и возможности;

4) получить как можно более полные и достоверные знания о самом себе и мире (приблизится к Истине);

5) жить в Красоте;

6) чувствовать себя принятым другими людьми;

7) чувствовать себя любимым и любящим;

8) вызвать к себе уважение со стороны других людей;

9) чувствовать себя в безопасности;

10) удовлетворить физиологические потребности, не нанося ущерба всем другим базовым потребностям;

11) чувствовать себя здоровым.

## **Содержание воспитания ценностных основ здорового образа жизни**

Содержание воспитания ценностных основ здорового образа жизни складывается из основных компонентов содержания воспитания

(см. тему 3.2) и определяется содержанием поставленных целей. В качестве основного компонента содержания такого воспитания могут выступать следующие проблемы:

1. Что такое человек и что ему необходимо?
2. Что такое здоровый человек?
3. Надо ли это человеку? (то, что перечисляется в целях воспитания как необходимое, как предмет стремлений)
4. Нужно ли согласовывать потребности человека?
5. Нужно ли воспитание потребностей?
6. Нужно ли управление человеком своих потребностей?
7. Каким образом человек может управлять своими потребностями? И т. п.

### **Способы организации воспитания ценностных основ здорового образа жизни**

Технология воспитания ценностных основ здорового образа жизни, ориентированного на развитие ценностного мира человека, должна складываться из методов воспитания, обеспечивающих организацию следующих видов деятельности воспитанников:

- 1) выявление и формулировка проблем, связанных с переживанием воспитанниками как состояния благополучия (здоровья), так и болезни, построением таких отношений;
- 2) поиск способов разрешения выявленных проблем;
- 3) обоснование предлагаемых способов разрешения выявленных проблем с опорой на систему научных, философских знаний, на аксиоматические высказывания, на примеры из обыденной жизни;
- 4) участие в дискуссии по поводу определения оптимальных способов решения выявленных проблем;
- 5) создание проектов самостоятельной деятельности по изучению условий возникновения проблем, по поиску способов их решения, по решению проблем, связанных с недостатком или утратой человеком здоровья;
- 6) деятельность по решению конкретных проблем, связанных с укреплением и сохранением своего здоровья;
- 7) деятельность по анализу собственной деятельности, по решению проблем, связанных с укреплением и сохранением своего здоровья;
- 8) ценностная рефлексия воспитанников.

В качестве основных *форм воспитания* ценностных основ здорового образа жизни могут выступать: классные часы, «метод проектов», индивидуальное воспитательное взаимодействие, учебные занятия по физической культуре и предметов гуманитарного цикла.

### **Частные направления воспитания ценностных основ здорового образа жизни**

Воспитание ценностных основ здорового образа жизни в своей общей части направлено на формирование базовых личностных ценностей, фиксирующих «здоровые» потребности, удовлетворение которых обеспечивает оптимальные условия становления индивида как человека. В этой своей части воспитание должно помочь человеку найти ответ на вопрос «Что хотеть, чтобы быть здоровым?». То есть воспитание ценностных основ здорового образа жизни в своей общей части сконцентрировано не на том, «*как строить отношения* человека с миром и самим собой?», а на том, «*какие формы отношений для человека сущностно необходимы*, т. е. являются базовой ценностью». Другие формы отношений человек выбирает как средства достижения именно этих ценностей, которые для него в то же время выступают как социокультурные потребности. Эти целенаправленно воспитываемые потребности отражены в системе общих целей данного направления воспитания.

В качестве *частных направлений* воспитания ценностных основ здорового образа жизни выступают такие, в которых формируются ценностные основы тех конкретных форм отношений, которые обеспечивают удовлетворение «здоровых» потребностей человека. К таким направлениям прежде всего относят *физическое воспитание*.

**Физическое воспитание** — это отдельное направление, в котором воспитывается стремление индивида к построению форм отношений, позволяющих удовлетворить его физиологические потребности (имеющие индивидуальную форму существования), не нанося ущерба всем другим базовым потребностям.

Строго говоря, все другие основные направления воспитания также являются частными направлениями воспитания ценностных основ здорового образа жизни, поскольку обеспечивают воспитание стремлений к созданию человеком условий, позволяющих

оптимальным образом реализовать свои базовые личностные ценности и тем самым достигнуть телесного, душевного и духовного благополучия.

### **Система целей физического воспитания**

*Общая цель:* воспитание стремления к здоровому образу жизни, обеспечивающему формирование стремления к сохранению и укреплению своего физического здоровья.

1. Личностный компонент системы целей воспитания.

*Общая цель:* воспитывать стремление к проявлению, во-первых, таких качеств личности, проявление которых позволяет оценить человека как физически здорового, а во-вторых, без наличия которых человек не сможет достигнуть физического здоровья.

*Частные цели:* воспитывать стремление быть:

1) ловким, гибким, с хорошей осанкой, подтянутыми мышцами живота и т. п.

2) способным удовлетворять свои физиологические потребности оптимальным образом, т. е. управлять своими желаниями.

2. Гносеологический компонент системы целей воспитания.

*Общая цель:* воспитание стремления к познанию и пониманию своих физиологических потребностей, состояния своего организма.

*Частные цели:* воспитывать стремление к познанию:

– состояния организма людей,

– состояния своего организма,

– своих потребностей и потребностей других людей,

– способов сохранения и увеличения запаса здоровья.

3. Культурологический компонент целей воспитания

*Общая цель:* воспитание стремления к освоению выработанных культурой способов удовлетворения физиологических потребностей.

*Частные цели:* воспитывать стремление к освоению различных способов:

– питания,

– тренировки опорно-двигательной системы организма,

– тренировки дыхательной системы организма и т. п.

4. Деятельностный компонент системы целей воспитания.

*Общая цель:* воспитание у человека стремления к самостоятельной организации здорового образа жизни, обеспечивающего

оптимальный способ удовлетворения физиологических потребностей человека, его телесное благополучие.

*Частные цели:* воспитание стремления к самостоятельной организации...

– двигательной активности, обеспечивающей удовлетворение потребности организма в движении;

– своего питания, обеспечивающего оптимальное удовлетворение потребности организма;

– в определении сферы своих желаний и намерений;

– выбора средств удовлетворения своих потребностей, которые сохраняют и укрепляют здоровье;

– сохранения и увеличения своего «запаса здоровья».

### **Тема 4.3. Основы проектирования системы нравственного воспитания**

#### **Теоретические основы проектирования целей и содержания нравственного воспитания**

**Нравственное воспитание** – это направление воспитания, обеспечивающее формирование ценностных основ отношений между людьми, определяемых гармоничной согласованностью следующих базовых потребностей человека: потребности людей друг в друге, в автономности и в гармоничной форме взаимодействия.

Формирование ценностных основ отношений между людьми является функционально педагогической целью нравственного воспитания. Для определения собственно педагогических целей нравственного воспитания необходимо определить то, какие качества отношений между людьми обладают наибольшей степенью общезначимости. Эту задачу можно решить только через обращение к философскому уровню знаний.

С древности философы посредством категорий Добро или Благо характеризовали основное качество отношений между людьми. Следование этим ценностям соотносилось ранее и соотносится теперь с нравственностью, поэтому воспитание стремления к добру можно рассматривать в качестве общей собственно педагогической цели нравственного воспитания.

Для конкретизации общей цели нравственного воспитания необходимо выявление того, что обозначается словом «добро».

В философии существует множество трактовок смысла этой категории, которые необходимо изучать, осмысливать и соотносить, с тем чтобы цели и содержание нравственного воспитания были определены с наибольшей степенью адекватности закономерностям природной и социокультурной сторон развития человека.

В упрощенном виде философские основания определения целей и содержания нравственного воспитания могут быть описаны через следующие положения:

1. Понятием «добро» обозначают всё положительное, хорошее, полезное. Такие качества могут характеризовать только то, что люди переживают как необходимое и достаточное, прежде всего для них самих. Поскольку что-то как необходимое и достаточное для человека может быть определено только в определенных его отношениях с миром и с самим собой, то словом «добро» обозначается принцип построения отношения человека с действительностью, следование которому приводит к построению отношений, в которых человек получает необходимое и достаточное.

Ориентация на добро как принцип построения отношений человека с миром, фиксирующий то, что человек переживает как значимое само по себе, как сущностно необходимое, позволяет рассматривать добро как ценность.

2. Для людей в качестве объективно необходимого выступает то, что необходимо для сохранения их жизни как жизни человека. Это прежде всего другие люди, природа, культура. Поэтому отношение, построенное на основе следования принципу ценности Добра, — это отношение, в котором все его участники дают и получают необходимое и достаточное и для себя, и для других. Построить такое отношение можно только на основе стремления людей к согласию. В быстромеющемся мире такое согласие может устанавливаться только на основе постоянного диалога между участниками отношений. На этом основании конкретизируется общая цель нравственного воспитания.

3. Для того чтобы построить отношение, следуя принципу добра, необходимо:

- 1) стремление и умение познать и понять самого себя и другого;
- 2) стремление и умение освоить различные выработанные культурой способы построения отношений на принципе добра;

3) стремление и умение самостоятельно построить отношения с другими людьми, ориентируясь на принцип добра;

4) стремление и умение проявлять в отношениях с людьми такие личностные качества, которые помогут оптимальным образом построить отношения с ними, ориентируясь на принцип добра.

Перечисленные условия определяют содержание общих и частных целей основных компонентов системы целей воспитания: гносеологического, культурологического, деятельностного и личностного.

### **Цели нравственного воспитания**

*Общая цель* нравственного воспитания: способствовать возникновению у воспитанников стремления к добру, т. е. стремление к установлению отношения согласия с другими людьми на основе диалога (принцип ориентации согласия с другими людьми на основе диалога).

#### ***Основные цели нравственного воспитания***

1. Гносеологический компонент системы целей воспитания:

*Общая цель:* содействовать возникновению стремления понять самого себя и других людей через познание и самопознание (принцип ориентации на полное познание и понимание самого себя и другого).

*Частные цели:* содействовать возникновению стремления узнать и понять:

– других людей (их ценности, желания, возможности, способности, условия их жизни, привычки, то, что для них является необходимым);

– себя (свои ценности, желания, возможности, способности, условия жизни, привычки, то, что для самого себя является необходимым);

– возможность согласования своих качеств с качествами другого человека своих ценностей с ценностями других людей (своих желаний с желаниями других, своих возможностей с возможностями других, своих способностей со способностями других людей, своих условий жизни с условиями жизни других, своих привычек с привычками других, необходимого себе с необходимым другим).

2. Культурологический компонент системы целей воспитания:

*Общая цель:* содействовать возникновению стремления к освоению различных способов установления согласия с другими людьми, выработанные культурой (принцип ориентации на освоение различных культурных форм установления согласия).

*Частные цели:* содействовать возникновению стремления к освоению таких форм установления согласия с другими людьми, как:

- дружба,
- любовь,
- соседство,
- семья,
- партнерство,
- лидерство и т. п.

Конкретизация частных целей происходит через рассмотрение названных основных форм отношений в следующих двух аспектах:

1) с точки зрения анализа отношений со следующими группами людей:

- со сверстниками;
- детьми более младшего возраста;
- педагогами,
- родителями,
- близкими людьми,
- незнакомыми людьми,
- людьми другой национальности,
- людьми другой культуры (другого государства);

2) с точки зрения анализа следующих способов построения отношений:

- через следование правилам, традиционным:
  - для своей семьи,
  - своего народа,
  - своего класса,
  - своей школы,
  - своих друзей;
- через следование системе принципов (заботы, взаимопонимания, мира, доверия, добровольности и т. п.), общезначимой:
  - для своей семьи,
  - своего класса,
  - своей школы,
  - своих друзей,
  - своего народа,
  - всего человечества;

- через следование законам, принятым в государстве;
- через установление на основе диалога:
  - правил взаимодействия,
  - общезначимой системы принципов,
  - законов.

### 3. Деятельностный компонент системы целей воспитания:

*Общая цель:* содействовать возникновению стремления к самостоятельному установлению с другими людьми отношений согласия на основе диалога (принцип ориентации на самостоятельное установление согласия с другими людьми – принцип индивидуальной ответственности за установление согласия с другими людьми).

*Частные цели:* содействовать возникновению стремления к самостоятельному установлению таких форм согласия с другими людьми, как:

- дружба,
- любовь,
- соседство,
- семья,
- партнерство,
- лидерство и т. п.

Конкретизация частных целей происходит через рассмотрение названных основных форм отношений в следующих двух аспектах:

1) с точки зрения анализа отношений со следующими группами людей:

- со сверстниками;
- детьми, более младшего возраста;
- педагогами,
- родителями,
- близкими людьми,
- незнакомыми людьми,
- людьми другой национальности,
- людьми другой культуры (другого государства);

2) с точки зрения анализа следующих способов построения отношений:

- через следование правилам;
- через следование системе общезначимых принципов (заботы, взаимопонимания, мира, доверия, добровольности, и т. п.), для:

- своей семьи
- своего класса,
- своей школы
- своих друзей
- своего народа,
- всего человечества;
- через следование законам, принятым в государстве;
- через установление на основе диалога:
  - правил взаимодействия,
  - общезначимой системы принципов,
  - законов.

#### 4. Личностный компонент системы целей воспитания:

*Общая цель:* содействовать возникновению стремления проявлять в отношениях с другими людьми качества личности, адекватные способу установления отношений (принцип личностной адекватности форме отношений — отношению согласия на основе диалога).

*Частные цели:* содействовать возникновению стремления проявлять в отношениях с другими людьми такие качества, как заботливость, доброта и др.

Система общих целей нравственного воспитания описана также в теме 3.5.

### **Содержание нравственного воспитания**

Содержание нравственного воспитания складывается из основных компонентов содержания воспитания (см. тему 3.2) и определяется содержанием поставленных целей. В качестве основного компонента содержания такого воспитания могут выступать следующие проблемы:

- Что такое добро и как строить добрые отношения между людьми?
- Можно ли человеку обойтись без добра?
- Что такое согласие и как его достигнуть в условиях современного мира?
- Какие формы согласия выработаны культурой?
- Что нужно узнать и понять, чтобы строить отношения согласия?

И т. п.

## **Способы организации нравственного воспитания**

*Технология организации нравственного воспитания* (и всех частных направлений нравственного воспитания), ориентированная на развитие ценностного мира человека, должна складываться из методов воспитания, обеспечивающих организацию следующих видов деятельности воспитанников:

1) выявление и формулировка проблем, возникающих в отношениях воспитанников с другими людьми и связанных с построением таких отношений;

2) поиск способов разрешения выявленных проблем;

3) обоснование предлагаемых способов разрешения выявленных проблем с опорой на систему научных, философских знаний, на аксиоматические высказывания, на примеры из обыденной жизни;

4) участие в дискуссии по поводу определения оптимальных способов решения выявленных проблем;

5) создание проектов самостоятельной деятельности по изучению условий возникновения проблемы, по поиску способов их решения, по решению проблем, существующих в отношениях между людьми;

6) деятельность по решению конкретных проблем в отношении с другими людьми;

7) деятельность по анализу собственной деятельности по решению проблем в отношениях с другими людьми;

8) ценностная рефлексия воспитанников.

В качестве основных *форм нравственного воспитания* могут выступать: классные часы, метод проектов, индивидуальное воспитательное взаимодействие, учебные занятия предметов гуманитарного цикла.

### **Тема 4.4. Основы проектирования системы гражданско-правового воспитания**

#### **Теоретические основы проектирования целей и содержания гражданско-правового воспитания**

Гражданско-правовое воспитание является частным направлением нравственного воспитания. Это означает, что оно строится на основе подчинения общей цели нравственного воспитания — воспитания у людей стремления к добру, к согласию с другими людьми на основе диалога.

Функционально педагогическая цель гражданско-правового воспитания заключается в создании педагогических условий формирования у воспитанников ценностных основ отношений между людьми как гражданами (ценностных основ гражданских отношений).

Определение общей и основных целей содержания гражданско-правового воспитания базируется на основе определенного понимания сущности гражданско-правовых отношений между людьми. Основными качествами таких отношений выступает следующее:

- 1) люди как граждане выстраивают свои отношения с другими людьми на основе законов, т. е. как гражданско-правовые отношения;
- 2) законы, в соответствии с которыми строятся отношения между людьми, вырабатываются в условиях гражданского общества, т. е. на основе тесного сотрудничества законодательных органов власти с общественными организациями и гражданами;
- 3) законы, принятые в государстве, следует соблюдать всем и всегда;
- 4) за исполнением законов гражданином следить должен прежде всего он сам.

В рамках гражданско-правового воспитания происходит формирование ценностных основ отношений гражданина с различными субъектами таких отношений. Поэтому в систему воспитываемых ценностей войдут и ценности, определяющие характер отношений между любыми людьми как гражданами, и ценности, определяющие характер между гражданином и группами людей, принадлежащими к различным гражданским институтам. Для того чтобы определить эти ценности, необходимо выявить виды отношений, в которые вступает человек как гражданин. Это прежде всего те виды отношений, в которые воспитанники интегрируются *в настоящем* и те виды отношений, которые для воспитанника возможны *в будущем*.

**I. Виды отношений, в которые воспитанники интегрируются в настоящем:**

В зависимости от субъектов отношений выделяются следующие виды:

- 1) отношение индивида с самим собой как гражданином;
- 2) отношение индивида как гражданина с другими индивидами как гражданами;
- 3) отношение индивида как гражданина с представителями государственной власти:

- представителями законодательных органов (членами Государственной Думы, областной думы и т. п.);
- представителями исполнительных органов (президентом, губернатором и т. п.);
- представителями правоохранительных органов (прокурором, судьей и т. п.);

4) отношение индивида как гражданина с представителями органов самоуправления в лице:

- актива класса,
- органов самоуправления гимназии и т. п.

II. Виды отношений, к интеграции в которые его необходимо готовить:

В зависимости от *субъектов отношений* выделяются следующие виды:

- 1) отношения индивида как представителя власти с гражданами;
- 2) отношения индивида как представителя власти с социальными организациями;
- 3) отношения индивида как представителя государственной власти с органами самоуправления;
- 4) отношения индивида как представителя органов самоуправления власти с государственной властью.

В зависимости от *вида деятельности* выделяются следующие группы отношений, которые могут устанавливаться с перечисленными выше субъектами:

- 1) отношения политического взаимодействия (делегирование власти, подчинение власти, осуществления власти и т. п.);
- 2) отношения экономического взаимодействия (собственности, производства, потребления и т. п.);
- 3) отношения законодательно-правового взаимодействия (создание законов, исполнение законов, законотворческие инициативы и т. п.);
- 4) отношения управления–подчинения (отношения планирования, организации, контроля, стимулирования и т. п.);
- 5) отношения нравственно-этического взаимодействия;
- 6) отношения общекультурного взаимодействия (отношения признания, ценностной состязательности и т. п.).

*Цели и содержание* гражданско-правового воспитания человека определяются тем, что ему необходимо, значимо для того, чтобы строить свои отношения с другими людьми на основе законов. Ло-

гика такого определения дана на примере следующих двух видов отношений:

1. Человек *по отношению к себе* как к гражданину должен стремиться:

- согласовать свои желания и возможности с законодательно установленными правами;
- если это не удастся, то стремиться:
  - выступать с гражданскими инициативами,
  - выяснить (узнать и понять), чего он не знает, не умеет, а что не желает делать, чтобы воспользоваться своими правами;
- согласовать свои обязанности со своими возможностями и желаниями;
- если это не удастся, то стремиться:
  - выступать с гражданскими инициативами;
  - выяснить (узнать и понять), чего он не знает, не умеет, а что не желает делать, чтобы выполнять свои обязанности;
- согласовывать свои обязанности со своими возможностями и желаниями.

2. Гражданин реализует *в отношениях с другим гражданином* (в том числе выполняющим функции власти) установленные законом нормативы его прав и обязанностей. Он может стремиться в этих отношениях к согласию на основе диалога (общая цель нравственного воспитания).

В отношениях между людьми как гражданами формы согласия устанавливаются на основе следования законодательным актам разного уровня (федерального, регионального и т. п.), но при этом права и обязанности одного гражданина могут входить в противоречия с правами и обязанностями другого. Это и обуславливает необходимость диалога.

Если мы ориентируемся на это, то необходимо воспитывать в учащемся стремление:

– *узнать и понять другого* как гражданина: его права, обязанности, возможность согласования с его правами и обязанностями его ценностей, желаний, возможностей, способностей, его условий жизни, его привычек;

– *понять возможность* согласования своих прав и обязанностей как гражданина с правами и обязанностями другого человека *в отношениях разного вида* (в отношениях экономического взаимодействия — собственности, производства и потребления...; политического взаимодей-

ствия — делегирование власти, подчинение власти, осуществление власти и т. п.);

– освоить различные способы установления на основе следования законам таких форм согласия, как соседство, партнерство, дружба;

– самому выступать инициатором и организатором установления соседства, партнерства, дружбы, при этом проявляя ответственность за эффективность и результативность отношений.

Общая структура и содержание целей гражданско-правового воспитания дано в табл. 9

Таблица 9

**Система общих целей гражданского-правового воспитания**

<b>Цель первого подуровня</b>	
<i>Общая цель нравственного воспитания:</i> способствовать возникновению у учащихся стремления к построению отношений согласия между людьми как гражданами своей страны на основе соблюдения законов и диалога (принцип ориентации на согласие с другими людьми на основе диалога)	
<b>Цели второго подуровня</b>	<b>Цели третьего подуровня</b>
<i>1-я группа целей — культурологический компонент</i> <i>Общая цель:</i> содействовать возникновению стремления к освоению различных способов установления согласия между людьми как гражданами на основе соблюдения существующих законов или установления новых (принцип ориентации на освоение различных культурных форм установления согласия)	
Содействовать возникновению стремления к освоению правовой формы отношений с людьми при установлении с ними таких форм согласия, как соседство, дружба, партнерство, лидерство и т. п. (с другими людьми как гражданами своей страны, с властью, с людьми — гражданами другого государства)	1) через следование установленным законам (другим нормативным актам): – государства – своей школы – своих класса 2) через следование принципам, отраженным в символике государства 3) через гражданские инициативы 4) через заключение на основе диалога договоров, соглашений и т. п. 5) через создание новых законов и других нормативных актов
<i>2-я группа целей — гносеологический компонент</i> <i>Общая цель:</i> содействовать возникновению стремления понять самого себя как гражданина и других людей через познание и самопознание (принцип ориентации на полное познание и понимание самого себя и другого)	
1. Содействовать возникновению стремления узнать и понять себя как гражданина	1) своих прав 2) своих обязанностей 3) возможности согласования со своими правами

Цели второго подуровня	Цели третьего подуровня
	и обязанностями: – своих ценностей – своих желаний – своих возможностей – своих условий жизни – своих привычек (привычных способов поведения и деятельности)
2. Содействовать возникновению стремления узнать и понять другого как гражданина	1) его права 2) его обязанности 3) возможности согласования со своими правами и обязанностями: – его ценностей – его желаний – его возможностей – его способностей – его условий жизни – его привычек (привычных способов поведения и деятельности)
3. Содействовать возникновению стремления понять возможность согласования своих прав и обязанностей с правами и обязанностями другого человека	1) в отношении экономического взаимодействия (собственности, производства и потребления ...) 2) в отношении политического взаимодействия (делегирование власти, подчинение власти, осуществление власти...) 3) в других отношениях
4. Содействовать возникновению стремления понять, что может стать причиной изменения законов как необходимость	– для себя – для другого человека
<p><b>3-я группа целей – деятельностный компонент</b>  <i>Общая цель:</i> содействовать возникновению стремления к самостоятельному установлению отношений согласия на основе законов и диалога с другими людьми как гражданами (принцип ориентации на самостоятельное установление согласия с другими людьми – принцип индивидуальной ответственности за установление согласия с другими людьми)</p>	
Содействовать возникновению стремления к самостоятельному установлению на основе законов, договоров и согласования своих прав и обязанностей с правами и обязанностями других людей таких форм согласия с ними, как: соседство, дружба, партнерство, лидерство и т. п.	1) через следование соответствующим законам, договорам и т. п... – правилам взаимодействия – общезначимой системе принципов 2) через установление на основе диалога – правил взаимодействия – общезначимой системы принципов – законов

Цели второго подуровня	Цели третьего подуровня
<b>4-я группа целей – личностный компонент</b>	
<i>Общая цель:</i> содействовать возникновению стремления проявлять в отношениях с другими людьми качества личности, адекватные нормативно определяемому способу установления отношений (принцип личностной адекватности форме отношений – отношению согласия на основе диалога)	
Содействовать возникновению стремления проявлять в отношениях с другими людьми такие качества, как...	– ответственность и т. п.

### **Способы конкретизации общих целей гражданско-правового воспитания**

Цели гражданско-правового воспитания могут быть реализованы как в рамках преподавания учебных курсов, так и в рамках воспитательной работы, организуемой вне учебных занятий. Если это воспитание осуществляется в процессе освоения содержания учебного курса, то содержание общих целей воспитания конкретизируется с учетом этого содержания обучения. Примером такой конкретизации целей гражданско-правового воспитания может служить следующая система целей.

#### **Система целей гражданско-правового воспитания, реализуемых средствами курса «Основы правовых знаний» (разработано совместно с учителем гимназии № 76 г. Челябинска О. В. Усыниной)**

*Общая цель* гражданско-правового воспитания: способствовать возникновению у воспитанников стремления к построению отношений согласия между людьми как гражданами своей страны на основе соблюдения законов и диалога.

#### **1. Культурологический компонент** целей и задач воспитания:

*Общая цель:* воспитание стремления к освоению правовой формы установления таких отношений согласия между людьми, как дружба, соседство, партнерство.

#### *Частные цели и задачи:*

1. Воспитание позитивного отношения к праву (правовым нормам, правам человека) как к условию построения гражданского мира и согласия.

2. Воспитание позитивного отношения к закону как важному государственному документу, в котором содержатся нормы права.

3. Воспитание позитивного отношения к следующим ценностным ориентирам (принципам, которыми должны руководствоваться власть и граждане государства) в Российской Федерации:

- человек — высшая социальная ценность;
- народ — естественный источник власти;
- справедливость;
- юридическое равенство.

4. Воспитание позитивного отношения к Конституции РФ.

5. Воспитание позитивного отношения к работе правоохранительных органов.

6. Воспитание позитивного отношения к гражданскому обществу, к солидарности его членов.

7. Воспитание позитивного отношения к правовому государству и гражданскому обществу как оптимальной форме социального устройства.

8. Воспитание позитивного отношения к органам государственного управления.

9. Воспитание позитивного отношения к праву собственности.

10. Воспитание позитивного отношения к построению гражданских и трудовых отношений на основе права.

11. Воспитание стремления понять, каким образом при построении семейных отношений сочетаются «писанные» и «неписанные» законы; каким образом могут сочетаться права и обязанности супругов, детей и родителей.

**2. Гносеологический компонент** целей воспитания:

*Общая цель:* содействовать возникновению стремления узнать и понять то, в чем заключается право и правовые отношения между гражданами, понять самого себя и других людей как граждан через познание и самопознание.

*Частные цели:*

1. Воспитание стремления понять, что такое право, как и почему возникают правовые отношения.

2. Воспитание стремления узнать о правовых нормах, которые следует соблюдать гражданину России.

3. Воспитание стремления узнать и понять свои права в гражданских и трудовых правоотношениях.

4. Воспитание стремления узнавать о своих правах в видах социальных отношений, в которые человек интегрируется.

5. Воспитание стремления понять:

1) насколько соответствуют свои представления о правах несовершеннолетних с установленными законом;

2) насколько соотносится представление о собственных правах с официальными границами свободы.

**3. Деятельностный компонент** целей воспитания:

*Общая цель:* содействовать возникновению стремления к самостоятельному установлению отношений согласия на основе законов и диалога с другими людьми как гражданами.

*Частные цели и задачи:*

1. Воспитание позитивного отношения к необходимости соблюдать установленные в обществе права и обязанности, уважительно относиться к правам другого человека.

2. Воспитание позитивного отношения к поведению, соответствующему нормам правовых отношений и строящемуся на основе права выбора в рамках собственного правомочия.

3. Воспитание позитивного отношения к необходимости развития у себя способности строить свое поведение, осознавая границы свободы, права, ответственности.

4. Воспитание позитивного отношения к необходимости соотносить свои права с официально установленными правами другими людьми, со своими собственными обязанностями.

5. Воспитание позитивного отношения к необходимости гармонично сочетать свои интересы с интересами других людей и общества в целом.

6. Воспитание позитивного отношения к закону, к необходимости участия каждого человека в законотворчестве.

7. Воспитание позитивного отношения к общественным объединениям и участию в их работе.

8. Воспитание позитивного отношения к развитию у самого себя умения разрешать конфликты и споры правовыми методами.

9. Воспитание стремления к рефлексии и прогнозированию последствий правонарушений для самого себя и других людей.

10. Воспитание позитивного отношения к поведению, основанному на современных правовых ценностях.

11. Воспитание позитивного отношения к самостоятельному выстраиванию отношений потребления с учетом прав потребителей.

12. Воспитание позитивного отношения к самостоятельному выстраиванию трудовых отношений с учетом прав несовершеннолетних по трудовому законодательству.

#### **4. Личностный компонент** целей воспитания.

*Общая цель:* содействовать возникновению стремления проявлять в отношениях с другими людьми качества личности, адекватные отношениям между гражданами и нормативно определяемому способу установления этих отношений.

##### *Частные цели и задачи:*

1. Воспитание позитивного отношения к самому себе как:

- к гражданину демократического правового государства.
- гражданину России,
- патриоту.

2. Воспитание стремления к проявлению следующих качеств личности:

– патриотизм (стремление что-либо делать на благо Родины — защищать от посягательств других государств на ее территорию, на жизнь, здоровье и достоинство ее народа и т. п.; способствовать увеличению ее богатств, повышению уровня культуры, образования, жизни ее народы и т. п., повышению престижа государства, улучшению его имиджа);

– законопослушность (на основе понимания необходимости соблюдения конституционных обязанностей, позитивного отношения к правомерному поведению и действиям);

– гражданская инициативность;

– ответственность (на основе понимания необходимости ответственной, осмысленной жизни и деятельности в информационном мире, в демократическом правовом государстве; понимания необходимости отвечать за свои поступки, возможности стать жертвой по неосторожности и легкомыслию);

– самообладание, самоконтроль (на основе позитивного отношения к развитию у себя способности не поддаваться чувству толпы, к самоконтролю, самообладанию в сложных жизненных ситуациях).

## Содержание гражданско-правового воспитания

Содержание гражданско-правового воспитания складывается из основных компонентов содержания воспитания (см. тему 3.2) и определяется содержанием поставленных целей. В качестве основных компонентов содержания такого воспитания выступают:

- проблемы, решение которых помогает воспитанникам пережить значимость воспитываемых ценностей;
- знания о ценностях, передаваемые в форме аксиоматических высказываний.

В табл. 10 отражен процесс определения содержания гражданско-правового воспитания.

Таблица 10

### Процесс определения содержания гражданско-правового воспитания

Задачи воспитания	Проблемы, на основе решения которых строится содержание воспитания	Аксиоматические высказывания, способствующие формированию позитивного отношения
Показать значимость (сформировать позитивное отношение учащихся к...):	(сюда можно добавить и аксиоматические высказывания с точкой зрения, отражающей ценностные ориентации, противоположные тем, которые воспитываются)	
<b>1. По общей цели воспитания:</b>		
1) страны (государства) для человека вообще и для учащегося лично	Что такое государство? Зачем государство нужно людям и тебе?	О необходимости государства:
2) быть гражданином страны (государства)	Что такое «быть гражданином»? Нужно ли всем людям быть гражданами? Может ли человек не быть гражданином? С каких пор человек становится гражданином? Можно ли не быть гражданином, даже получив паспорт? Нужно ли что-то делать, чтобы быть гражданином?	О необходимости быть гражданином: «Гражданином в общем смысле является тот, кто причастен и к властвованию и к подчинению» (Аристотель). «Кто не сделался прежде всего человеком, тот плохой гражданин» (В. Белинский)

<p>Задачи воспитания</p>	<p>Проблемы, на основе решения которых строится содержание воспитания</p>	<p>Аксиоматические высказывания, способствующие формированию позитивного отношения</p>
	<p>Трудно ли быть гражданином? Каким образом человек становится гражданином?</p>	<p>«Чтобы сделать из людей хороших граждан, им следует дать возможность проявить свои права граждан и исполнять обязанности граждан» (С. Смайс)</p>
<p>3) согласия между людьми как гражданами своей страны</p>	<p>Что такое согласие между людьми и зачем оно им нужно? (...и нужно ли оно?) Как устанавливается согласие между людьми? Как устанавливается согласие между людьми как гражданами? Есть ли различие между действиями людей как граждан и людей, которые не стремятся быть гражданином?</p>	<p>О необходимости согласия между людьми как гражданами своей страны</p>
<p>4) законов для людей вообще и лично для учащих</p>	<p>Что такое законы и для чего они нужны людям и тебе?</p>	<p>О необходимости законов: «Чтобы быть свободным, нужно подчиняться законам» (античный автор)</p>
<p><b>3. По культурологическому компоненту</b></p>		
<p>1) соседства как формы согласия, устанавливаемой на основе законодательных актов (договоров, соглашений и т. п.)</p>	<p>Что такое соседство и для чего оно нужно людям? Между кем могут устанавливаться отношения соседства? (государствами, людьми, живущими рядом...) Соседство – это отношение на основе соблюдения законов или стремления людей помочь друг другу? В каких отношениях между людьми устанавливаются отношения партнерства? Как устанавливать соседские отношения на основе соблюдения законов?</p>	<p>О необходимости законов в установлении соседских отношений:</p>

Задачи воспитания	Проблемы, на основе решения которых строится содержание воспитания	Аксиоматические высказывания, способствующие формированию позитивного отношения
2) партнерства как формы согласия, устанавливаемой на основе законодательных актов (договоров, соглашений и т. п.)	<p>Что такое партнерство и для чего оно нужно людям?</p> <p>Какие способы установления партнерства существуют?</p> <p>Чем отличаются способы установления партнерства?</p> <p>Что общего в различных способах установления партнерства?</p> <p>В каких отношениях между людьми устанавливаются отношения партнерства?</p> <p>Между кем устанавливаются отношения партнерства?</p> <p>Как устанавливается партнерство через следование законам?</p> <p>Какие гражданские инициативы помогли бы установить партнерские отношения между... (конкретные субъекты отношений)?</p>	
3) дружбы как формы согласия, устанавливаемой на основе законодательных актов (договоров, соглашений и т. п.)		

#### **Тема 4.5. Основы проектирования системы трудового воспитания**

##### **Теоретические основы проектирования целей и содержания трудового воспитания**

Функционально педагогической целью трудового воспитания является создание педагогических условий формирования у воспитанников ценностных основ целенаправленной, оптимально организованной деятельности.

Трудовое воспитание обеспечивает возникновение у человека стремлений к *качественному* выполнению любого вида деятельности.

Оно тесно связано прежде всего с воспитанием ценностных основ здорового образа жизни, одной из ведущих целей которого является воспитание стремления к продуктивной деятельности, которое проявляется как *трудолюбие*.

Общая цель воспитания ценностных основ здорового образа жизни заключается в воспитании стремления к здоровому образу жизни, в воспитании здоровых потребностей. Осуществить это стремление наилучшим образом человек может только через построение таких культурно-опосредованных отношений с действительностью, в которых оптимальным образом удовлетворялись бы его *базовые потребности*. Процесс установления человеком культурно-опосредованной формы отношений с действительностью, обеспечивающей удовлетворение его потребностей, есть *деятельность*. Для человека удовлетворение его потребностей прежде всего осуществляется через продуктивную деятельность, так как то, чем он удовлетворяет свои потребности, нужно сначала создать. Таким образом, потребность в продуктивной деятельности можно отнести к «здоровым потребностям», а воспитание у человека стремления к такой деятельности является одной из главных целей воспитания. Это стремление человека проявляется как стремление к *плодотворному существованию*, как *трудолюбие*, воспитание которого всегда считалось одной из основных целей образования.

Воспитание трудолюбия в системе воспитания ценностных основ здорового образа жизни позволяет наиболее обоснованно показать значимость для жизни человека труда вообще и значимость правильного выбора профессиональной деятельности в частности. Воспитание у человека стремления к обнаружению и реализации своего призвания также относится к этой группе целей. Особенно важно при этом создать условия, при которых бы воспитанник пережил значимость для себя всех своих базовых потребностей, в том числе и потребность в других людях, в конструктивном взаимодействии с ними. На этом основании формируется любовь к труду как к целенаправленной деятельности, необходимой одновременно и самому себе, и другим людям, т. е. раскрывается объективно существующий общественный характер труда.

Если трудолюбие, т. е. стремление человека к плодотворному существованию, можно рассматривать как *терминальную ценность*, то в ка-

честве целей трудового воспитания выступают *инструментальные ценности*, которые отражают как значимые те качества деятельности человека, которые обеспечивают её эффективность и результативность. Эффективная и результативная деятельность, которая при этом обеспечивает получение человеком необходимого и достаточного, характеризуется как *оптимальная*.

Определение общей цели воспитания базируется на знаниях о тех характеристиках продуктивной деятельности человека, которые могут выступать объективно общезначимыми. К таким качествам относят результативность и эффективность деятельности, которая должна определяться не только с точки зрения конкретных целей деятельности, но и с точки зрения тех качеств этой деятельности, которые обеспечивают удовлетворение базовых потребностей человека. Общественный характер любого индивидуального труда на первый план выдвигает такие качества деятельности, которые удовлетворяют потребность человека в других людях, в конструктивном взаимодействии с ними. Они характеризует такую форму культурно-опосредованного отношения, которая обеспечивает возможность установления гармонии между индивидуальной и общественной сторонами бытия индивида.

Форма деятельности человека, оптимально сочетающая общественные и индивидуальные интересы человека, определяется через такое оценочно-императивное понятие нравственного сознания, как добро.

Деятельный характер добра раскрывается в существующей с древних времен концепции Добра и Зла, суть которой состояла в непризнании в мире зла в качестве некоей позитивной, реальной силы. Как писал отечественный философ Мираб Мамардашвили: «Зло можно объяснить только отсутствием добра: то есть зло возникает силой естественных и природных процессов в том месте, в той точке пространства мира, где не совершается некоторое усилие» [4. С. 95]. Другими словами: зло возникает тогда, когда человек что-то не доделал или не додумал. «Не доделал» — это тогда, когда знал, что что-то необходимо сделать, но не сделал этого. В результате — зло. «Не додумал» — это означает, что человек либо не захотел обдумывать что-либо, либо не смог обдумать из-за отсутствия необходимых

знаний, а значит, что-то необходимое и не сделал. В результате также возникает зло, как продукт некачественной мыслительной и (или) производственной деятельности человека. Таким образом, *стремление человека к добру* можно рассматривать как *стремление к установлению оптимальной формы деятельности*, т. е. такой формы культурно-опосредованных отношений с действительностью, посредством которой человек бы производил и получал необходимое и достаточное для себя и для людей через создание условий, которые бы также были строго необходимы и достаточны.

На описанной выше концептуально-теоретической основе определяется общая цель трудового воспитания.

*Общая цель трудового воспитания:* способствовать возникновению стремления к добру, рассматриваемому как стремление к осуществлению деятельности в её оптимальной форме, посредством которой человек получал бы необходимое и достаточное через создание условий, которые также были бы строго необходимы и достаточны.

Определение содержания системы общих целей воспитания происходит через выяснение того, что необходимо для организации оптимальной формы любого вида и способа организации деятельности. Эта работа осуществляется через соотнесение с основными группами системы целей воспитания.

Так, во-первых, в качестве необходимого для организации оптимальной формы деятельности выступает наличие стремления человека к организации самостоятельной деятельности. При этом самостоятельность человека на различных этапах воспитания связывают:

- 1) с самостоятельностью исполнения в соответствии с целью, поставленной другими людьми, и по готовому плану деятельности;
- 2) с самостоятельностью планирования деятельности;
- 3) с самостоятельностью определения цели деятельности через самостоятельную оценку ситуации её осуществления;
- 4) с самостоятельностью оценки качества осуществленной деятельности.

Цели воспитания стремления человека к организации самостоятельной деятельности составляют деятельностный компонент системы целей трудового воспитания. В данном направлении воспитания этот компонент системы целей выступает ведущим,

так как возникшее стремление к самостоятельной деятельности становится базой для реализации целей, входящих в другие компоненты системы целей воспитания.

Во-вторых, в качестве необходимого для организации оптимальной формы деятельности выступает наличие стремления человека к получению знаний, необходимых и достаточных для организации деятельности в её оптимальной форме. Цели воспитания этого стремления составляют гносеологический компонент системы целей воспитания. Частные цели в этом компоненте определяются на основе соотношения с частными целями деятельностного компонента. Эта взаимосогласованность целей показана в модели системе целей трудового воспитания в табл. 11.

В-третьих, в качестве необходимого для организации оптимальной формы деятельности выступает стремление человека к освоению тех различных способов организации деятельности, которые выработаны различными народами и характерными для различных культур. Воспитание этого стремления задается системой целей культурологического компонента системы целей воспитания.

Личностный компонент системы целей воспитания составляют цели трудового воспитания, отражающие значимость тех качеств личности, проявление которых при организации деятельности обеспечивает её оптимальность.

*Содержание трудового воспитания* складывается из основных компонентов содержания воспитания, описанных в теме 3.2.

Для того чтобы определить содержание проблем, решение которых приведет к осознанию воспитанниками того, что выступает значимым, необходимым для организации оптимальной формы деятельности, для обоснованного поиска способов их решения, требуется подбор системы определенных знаний. Содержание этих знаний определяется содержанием целей трудового воспитания.

*Содержание трудового воспитания* обеспечивает освоение общих ценностных основ деятельности как таковой, независимо от ее вида и формы. В то же время выявление с воспитанниками этих общих основ деятельности необходимо производить на основе анализа различных видов и форм деятельности. Для обеспечения полноты содержания трудового воспитания с точки зрения этого

аспекта необходимо опираться на соответствующие знания о деятельности.

В качестве примерного содержания такого рода знаний приводим следующее описание основных видов и форм деятельности.

### **Основные виды и формы деятельности**

1. Основные виды деятельности, выделяемые по способу взаимодействия субъектов и объектов деятельности (М. С. Каган) и соотношенные с основными группами объектов деятельности:

- преобразовательная (в отношениях человек–человек, человек–природа, человек–культура);
- познавательная (в отношениях человек–человек, человек–природа, человек–культура);
- художественно-эстетическая (в отношениях человек–человек, человек–природа, человек–культура);
- спортивная (в отношениях человека с самим собой и человек — другой человек);
- ценностно-ориентировочная (в отношениях человека с самим собой и человек — другой человек);
- коммуникативная (в отношениях человека с самим собой и человек — другой человек).

2. Формы деятельности, выделяемые по её соотносимости с внешними или внутренними отношениями человека с действительностью:

- мыслительная (духовная) деятельность — деятельность, осуществляемая как внутреннее отношение: исследовательская, проективная;
- производительный труд (материальная деятельность) — деятельность, осуществляемая во внешнем отношении как взаимодействие человека с другими материальными объектами.

3. Формы деятельности, выделяемые по степени самостоятельности субъекта деятельности:

- деятельность исполнительская, репродуктивная, которая характеризуется тем, что человек самостоятельно выполняет действия и операции согласно цели и плану, которые определены другими людьми;
- деятельность творческая — это деятельность, в которой повышается степень самостоятельности до предельной, когда человек

самостоятельно определяет цель своей деятельности, планирует и определяет критерии и показатели оценивания полученного результата. Творческая деятельность может включать, а может и не включать в себя исполнительскую деятельность.

4. Формы деятельности, выделяемые по тому, на чем человек акцентирует своё внимание:

- плодотворная (продуктивная),
- потребительская.

5. Формы деятельности, выделяемые по акцентированию внимания и усилий субъекта либо на достижение определенного результата, либо на сам процесс деятельности:

- игровая форма деятельности (игра),
- трудовая форма деятельности (труд).

В трудовой форме деятельности внимание человека, его усилия акцентируются на получении определенного продукта. В игровой форме для человека главное сам процесс деятельности. Получаемый продукт имеет вторичное значение.

Любой вид деятельности человек начинает осваивать в игровой форме. Но для развития деятельностной способности человека необходим переход от игровых к трудовым формам деятельности, ориентирующих человека на получение определенного продукта.

Игровая форма деятельности, для которой характерно, что цель получения определенного продукта не довлеет над процессом её осуществления, в большей степени, чем трудовая, способствует проявлению творческих способностей человека. Однако только трудовая форма деятельности обеспечивает полное воплощение творческих замыслов человека.

Таким образом, трудовое воспитание, во-первых, должно быть направлено на формирование ценностных основ трудовой формы деятельности, когда значимым является формирование стремления человека к получению результата деятельности.

В то же время трудовое воспитание должно обеспечить формирование ценностных основ игровых форм деятельности. Основной формируемой ценностной ориентацией при этом должно выступать стремление человека к раскрытию своих потенциальных творческих возможностей. Целенаправленное воспитание этой ценностной

ориентации особенно актуально в современном обществе, когда к игровым формам деятельности привлекают человека, ориентируя его или на значимость результата игры в форме различных выигрышей, или как на средство избавления от скуки, не раскрывая при этом смыслового богатства игровой формы деятельности как таковой.

6. Формы деятельности, выделяемые по их включенности в общественную систему разделения труда.

Все перечисленные основные виды деятельности существуют в следующих формах:

- профессиональная деятельность,
- непрофессиональная (любительская) деятельность.

Ценностные основы этих отличающихся форм деятельности складываются как различные модификационные формы системы личностных ценностей. При этом профессиональную деятельность можно рассматривать как оптимально организованную форму деятельности.

Это значит, что трудовое воспитание должно ориентироваться на формирование таких ценностных основ деятельности, реализация человеком которых позволяла бы ему осуществить любую деятельность на профессиональном уровне.

### **Реализация целей трудового воспитания в рамках других направлений воспитания**

Анализ основных видов и форм деятельности показывает, что цели трудового воспитания по формированию ценностных основ деятельности, с одной стороны, должны реализовываться в рамках *деятельностного компонента* систем целей основных направлений воспитания:

- в нравственном — ценностные основы коммуникативной, преобразовательной деятельности,
- в интеллектуальном — познавательной,
- в эстетическом — художественно-эстетической и преобразовательной,
- в валеологическом — ценностно-ориентировочной, преобразовательной и спортивной деятельности и ценностные основы потребительской деятельности.

С другой стороны, цели трудового воспитания реализуются также в рамках трудового воспитания как самостоятельного направления воспитания. Основной целью при этом становится формирование *общих* для всех видов деятельности ценностных основ её осуществления. При этом деятельность может быть исполнительской и творческой, мыслительной и производительной, может предполагать сочетание и игровых, и трудовых форм ее осуществления и быть только плодотворной.

Различные виды и формы деятельности позволяют выделить два частных направления трудового воспитания:

1) воспитание культуры продуктивной деятельности, организуемой в первую очередь для себя;

2) воспитание культуры профессиональной деятельности — плодотворной деятельности, организуемой в первую очередь для другого.

Выделение частных направлений воспитания из основных направлений второй группы, обеспечивающих создание условий возникновения ценностных основ отношений основных видов деятельности, происходит по другим основаниям. Основные виды деятельности могут существовать в следующих формах:

1) плодотворной (производственной) и потребительской;

2) профессиональной и любительской;

3) репродуктивной и творческой.

Воспитание ценностных основ каждой из парных форм деятельности целесообразнее организовывать в рамках отдельного частного направления воспитания.

Например, частные направления трудового, интеллектуального и эстетического воспитания можно выделить через соотнесение основных видов деятельности с их плодотворной и потребительской формами. Так, в трудовом воспитании можно выделить воспитание культуры производства — ценностных основ плодотворной деятельности (иногда это направление выделялось как производственное воспитание) и воспитание культуры потребления — ценностных основ потребительской деятельности. В интеллектуальном воспитании можно выделить воспитание культуры уже познанного (культуры учения) и воспитание культуры еще не познанного (культуры исследовательской деятельности). В эстетическом воспитании —

воспитание культуры художественного творчества и воспитание культуры зрителя.

Все перечисленные частные направления воспитания могут быть организованы как воспитание ценностных основ профессиональной деятельности и воспитание ценностных основ любительской деятельности (воспитание культуры досуга). В свою очередь, каждое из частных направлений воспитания может быть направлено или на воспитание ценностных основ творческой деятельности, или на воспитание ценностных основ репродуктивной деятельности.

### **Цели трудового воспитания**

*Общая цель* трудового воспитания как основного направления воспитания: способствовать возникновению стремления к добру, рассматриваемому как стремление к осуществлению деятельности в её оптимальной форме.

1. Цель воспитания культуры плодотворной деятельности, организуемой в первую очередь для себя: способствовать возникновению стремления к добру, рассматриваемому как стремление к осуществлению деятельности в ее оптимальной форме, посредством которой человек производил бы и получал необходимое и достаточное в первую очередь для себя, которое могло бы также стать необходимым и достаточным для других людей, через создание условий, которые также были бы строго необходимы и достаточны.

2. Цель воспитания культуры профессиональной деятельности (плодотворной деятельности, организуемой в первую очередь для других): способствовать возникновению стремления к добру, рассматриваемому как стремление к осуществлению профессиональной деятельности в её оптимальной форме, посредством которой человек производил бы необходимое и достаточное в первую очередь для других людей и получал необходимое и достаточное для себя через создание условий, которые также были бы строго необходимы и достаточны.

Основные группы целей трудового воспитания даны в табл. II.

Содержание основных групп целей трудового воспитания конкретизируется в соответствии с тем видом и формой деятельности, которая организуется с воспитанниками и на базе которой осуществляется трудовое воспитание.

## Основные группы целей трудового воспитания

Общая цель трудового воспитания как основного направления воспитания: способствовать возникновению стремления к добру, рассматриваемому как стремление к осуществлению деятельности в её оптимальной форме			
Деятельностный компонент	Гносеологический компонент	Культурологический компонент	Личностный компонент
<b>Общая цель</b>			
Способствовать возникновению стремления к самостоятельной организации деятельности в её оптимальной форме	Способствовать возникновению стремления к получению знаний, необходимых и достаточных для организации деятельности в её оптимальной форме	Способствовать возникновению стремления к освоению различных способов организации деятельности, выработанных культурой	Способствовать возникновению стремления к проявлению в деятельности таких качеств личности, которые обеспечивают оптимальную форму её организации
<b>Частные цели</b>			
1. Способствовать возникновению стремления к самостоятельной, качественной исполнительской деятельности — к осуществлению конкретных действий и операций, составляющих целостную деятельность	1. Способствовать возникновению стремления к получению знаний о следующих сферах деятельности, необходимых для качественного осуществления деятельности на исполнительском уровне: – качество объекта и предмета деятельности, влияющих на качество исполнения деятельности; – качество используемых инструментов и материалов, влияющих на качество исполнения деятельности;	1. Способствовать возникновению стремления к освоению различных выработанных культурой способов осуществления тех действий и операций, из которых складывается деятельность	Способствовать возникновению стремления: – в деятельности в первую очередь качественно делать всё для других; – к полному раскрытию в деятельности своих возможностей; – быть аккуратным и внимательным; – обдумывать свои действия и их возможные последствия; – к постоянному анализу того, что сделал и того, что получил и т. п.

Деятельностный компонент	Гносеологический компонент	Культурологический компонент	Личностный компонент
<p>– качество самого себя, влияющих на качество исполнения деятельности</p> <p>2. Способствовать возникновению стремления к получению знаний о следующих сферах действительности, необходимых для планирования деятельности:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– о значимых для реализации цели деятельности качествах объекта и предмета деятельности;</li> <li>– значимых для реализации цели деятельности качествах инструментов и материалов, использование которых возможно в планируемой деятельности;</li> <li>– значимых для реализации цели планируемой деятельности формах и методах (позиже — методологий) ее организации, использование которых возможно в планируемой деятельности;</li> <li>– значимых для реализации цели планируемой деятельности технологиях ее организации, использование</li> </ul>	<p>– качество самого себя, влияющих на качество исполнения деятельности</p> <p>2. Способствовать возникновению стремления к получению знаний о следующих сферах действительности, необходимых для планирования деятельности:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– о значимых для реализации цели деятельности качествах объекта и предмета деятельности;</li> <li>– значимых для реализации цели деятельности качествах инструментов и материалов, использование которых возможно в планируемой деятельности;</li> <li>– значимых для реализации цели планируемой деятельности формах и методах (позиже — методологий) ее организации, использование которых возможно в планируемой деятельности;</li> <li>– значимых для реализации цели планируемой деятельности технологиях ее организации, использование</li> </ul>	<p>2. Способствовать возникновению стремления к освоению различных способов планирования деятельности, выработанных культурой:</p>	

Деятельностный компонент	Гносеологический компонент	Культурологический компонент	Личностный компонент
	<p>которых возможно в планируемой деятельности;</p> <p>– значимых для реализации цели деятельности качествах самого себя;</p> <p>– о том, что определяет качества продукта;</p> <p>– о необходимых и имеющихся в наличии ресурсах для получения продукта...</p>		
<p>3. Способствовать возникновению стремления к самостоятельному определению целей своей деятельности через анализ ситуации её осуществления</p>	<p>3. Способствовать возникновению стремления к изучению (познанию) и пониманию ситуации осуществления деятельности (к выявлению комплекса факторов, определяющих цель деятельности, и познанию их качеств), опираясь на философские и научные знания о том: – что является предметом профессиональной деятельности;</p> <p>– что является продуктом профессиональной деятельности;</p> <p>– для кого предназначен продукт профессиональной деятельности;</p>	<p>3. Способствовать возникновению стремления к освоению различных способов определения целей своей профессиональной деятельности, выработанных культурой</p>	

Деятельностный компонент	Гносеологический компонент	Культурологический компонент	Личностный компонент
	<p>– чьи и какие именно потребности должны быть удовлетворены при помощи продукта профессиональной деятельности;</p> <p>– что хотел бы сам получить от выполняемой деятельности и т. п.</p>		
<p>4. Способствовать возникновению стремления к самостоятельному анализу качества деятельности:</p> <p>– ее результативности (насколько полученный результат соответствует поставленной цели);</p> <p>– ее эффективности (оптимальны ли подобранные формы и методы деятельности, оптимально ли определена их последовательность, избрана методология?)</p>	<p>4. Способствовать возникновению стремления к получению знаний о методах проведения анализа качества профессиональной деятельности:</p> <p>– о возможных критериях и показателях оценивания результативности и эффективности деятельности;</p> <p>– инструментарии, позволяющем получить данные о качествах деятельности, влияющих на ее результативность и эффективность;</p> <p>– способах обработки полученных данных, позволяющих определить результативность и эффективность деятельности</p>	<p>4. Способствовать возникновению стремления к освоению различных способов анализа качества деятельности, выработанные культурой</p>	

## Содержание трудового воспитания

Основу содержания воспитания составляют следующие проблемы:

- Понимаем ли мы, в чем назначение деятельности человека?
- Как связана деятельность человека с добром?
- Нужно ли стараться при организации своей деятельности не принести вред другим?
  - Что является основными показателями качества моей деятельности?
  - Что лучше: что-то сделать самому или чтобы это сделал кто-то другой?
  - Что необходимо, чтобы моя деятельность была результативной и эффективной?
  - О чем нужно знать, чтобы моя деятельность была эффективна и результативна?
  - Как подобрать лучшие способы деятельности?
  - Какие качества личности помогают, а какие мешают деятельности быть эффективной и результативной? И т. п.

## Способы организации трудового воспитания

Основной формой организации трудового воспитания является *воспитательное взаимодействие, включенное в содержание процесса обучения или в процесс организации определенной деятельности детей*. Основными способами такого воспитательного взаимодействия выступают методы и приемы воспитания, органично вписывающиеся в названные процессы.

Второй формой трудового воспитания могут быть классные часы, тематика которых определяется проблемами, входящими в содержание трудового воспитания.

Цели трудового воспитания наряду с целями других направлений воспитания могут быть реализованы в рамках таких форм воспитания, как:

- метод проектов,
- коллективное творческое дело.

Технология трудового воспитания, ориентированная на развитие ценностного мира человека, должна складываться из методов

воспитания, обеспечивающих организацию следующих видов деятельности воспитанников:

1) выявление и формулировка проблем, возникающих у воспитанников при организации ими какой-либо деятельности;

2) поиск способов разрешения выявленных проблем;

3) обоснование предлагаемых способов разрешения выявленных проблем с опорой на систему научных, философских знаний, на аксиоматические высказывания, на примеры из обыденной жизни;

4) участие в дискуссии по поводу определения оптимальных способов решения выявленных проблем;

5) создание проектов самостоятельной деятельности по изучению условий возникновения проблемы, по поиску способов их решения, по решению проблем, существующих в отношениях между людьми;

6) деятельность по решению конкретных проблем в отношении с другими людьми;

7) деятельность по анализу собственной деятельности по решению проблем в отношениях с другими людьми;

8) ценностная рефлексия воспитанников.

Все методы воспитания могут быть организованы на основе следующих основных для трудового воспитания методов:

1) метода рефлексии «Что и почему у меня не получилось сделать?»;

2) метода рефлексии «Что и почему у меня получилось?»;

3) метод проектирования «Что мне нужно сделать, чтобы получилось то, что мне хочется?»;

4) метод организации педагогических ситуаций «Делай как тебе удобно («как тебе хочется» и т. п. с последующей организацией метода рефлексии «Почему мне не удобно?»).

#### **Тема 4.6. Основы проектирования системы интеллектуального воспитания**

##### **Теоретические основы проектирования целей и содержания интеллектуального воспитания**

В педагогике второй половины XX в. основной упор делался на интеллектуальное развитие человека, которое рассматривалось как развитие интеллектуальных психических процессов. Главное внимание

уделялось развитию теоретического мышления и памяти, при этом основными средствами развития человека всегда были и будут обучение и воспитание, рассматриваемые как взаимосвязанные и взаимообусловленные педагогические процессы.

При ориентированности образования на интеллектуальное развитие целями обучения является, как правило, создание условий, обеспечивающих целенаправленное освоение обучающимися средств и способов познавательной деятельности и организацию целенаправленного познания ими мира. Необходимость интеллектуального воспитания при этом была неочевидна, поскольку считалось что, для того чтобы человек использовал полученные знания о мире во благо, его необходимо воспитывать нравственно.

Ориентированность воспитания на развитие ценностного мира индивида позволила выявить регулятивную функцию личностных ценностей при построении индивидом своих отношений с миром. Стало понятно, что при организации познавательной деятельности, как и любой другой, человек реализует свои личностные ценности, т. е. свои стремления к тому, что он считает значимым, необходимым. Следовательно, предметом познания для человека устойчиво становится только то, что он воспринимает как значимое для себя. Это указывает на необходимость специально организованного воспитания у обучающихся стремлений к познанию тех объектов, явлений действительности, знания о которых позволят им свободно строить отношения с миром и с самим собой.

В современном мире, отличающемся быстрыми темпами развития, большой степенью технологизации, опасностью, порождаемой нарастанием глобальных проблем и т. п., каждый человек должен знать очень и очень много. Кажется, что при современном развитии культуры эту проблему решить несложно. Особенно большие надежды возлагаются на Интернет.

Считается, что если индивиду что-то нужно, то он об этом всегда может узнать. Но так ли легко определить, о чем именно ему нужно узнать? Ответ на этот вопрос особенно затруднен тем, что знания о мире объективизированы на различных уровнях общности их описания. Это и знания о мире на уровне представлений, фиксирующих как обыденный опыт, так и научные знания, получаемые

эмпирическими методами познания, и знания о мире на уровне понятий, существующие как теоретические научные, философские или религиозные картины мира. Также существует множество переплетающихся подуровней таких знаний.

Выйти на новый уровень познания мира самому человеку очень сложно. Решение этой задачи возможно через интеллектуальное воспитание, посредством которого можно сформировать устойчивое стремление человеку к познанию различных областей действительности на разных уровнях общности знаний о них. Такого рода ценности, как устойчивые личностные образования, могут быть целенаправленно сформированы в детстве и реализовываться человеком всю жизнь.

Не менее важно для человека устойчивое стремление к освоению и самостоятельному применению различных способов познания. В средней школе детям предлагают для усвоения практически все средства и способы познания. Но почти не ведется работа, направленная на то, чтобы обучающиеся пережили, почувствовали личностную значимость, личностную необходимость этих методов. В результате у очень небольшой части выпускников школы наблюдается стремление к организации своего познания на основе согласованного применения комплекса эмпирических и теоретических методов. Вследствие этого большинство людей оказываются неспособными к восприятию мира как целостности и организации своей жизни из этой целостности.

Таким образом, эффективность интеллектуального развития человека обеспечивается не только через обучение, но и через интеллектуальное воспитание.

**Функционально педагогическая цель** интеллектуального воспитания заключается в воспитании ценностных основ мыслительной деятельности человека.

В качестве основных форм мыслительной деятельности может быть выделена:

- познавательная деятельность,
- проектировочная деятельность,
- оценочная деятельность.

Проектировочная деятельность всегда входит в состав любой деятельности человека, поэтому воспитание ценностных основ

проектирования осуществляется в рамках общей части трудового воспитания. В качестве ценностных основ оценочной деятельности выступают все личностные ценности человека, поэтому формирование таких основ осуществляется через все направления воспитания. Таким образом, в рамках интеллектуального воспитания как основного направления воспитания формируются ценностные основы познавательной деятельности.

Познавательная деятельность организуется человеком во всех видах его отношений с действительностью: в отношениях с миром и с самим собой.

Структура мира может служить основанием выделения видов отношений, ценностные основы которых формируются. В соответствии с этим могут быть сформированы различные группы целей воспитания, в рамках которых будет происходить воспитание ценностных основ 1) познания природы (ценностных основ естественнонаучного познания); 2) познания культуры; 3) познания общества; 4) познания других людей; 5) познания самого себя и т. п.

Структура предметностей мира соотносима с уровнем общности формируемых ценностей: 1) ценности уровня представлений, 2) ценности уровня понятий, 3) ценности уровня категорий — предельно универсальных понятий.

Смысл интеллектуального воспитания заключается в создании педагогических условий, позволяющих обучающимся понять и пережить личностную значимость как можно более полных и достоверных знаний о мире, необходимость освоения всех методов познания и технологий познавательной и исследовательской деятельности и необходимость проявления в познавательной деятельности личностных качеств, позволяющих человеку как можно ближе приблизиться к истине.

Этот подход к организации воспитания, концептуально-теоретическую основу которого составляет структурно-генетическая концепция ценностей, проявляется прежде всего в технологии проектирования системы целей воспитания.

Воспитание стремления к истине выступает в качестве общей цели интеллектуального воспитания, так как такая направленность воспитания обеспечивает реализацию общей цели воспитания человека:

воспитание стремления к построению отношения любви как такового. Стремление к истине как к полному и достоверному знанию о действительности может быть реализовано через познание.

Существуют различные формы познания, результатом которых являются различные формы знаний. Современная философия пришла к выводу, что наиболее эффективным путем постижения истины является опора на все существующие формы познания и согласование всех форм знаний о мире. Понять взаимодополняемость форм познания и знания позволяет сравнительный анализ основных форм познания.

### **Сравнительный анализ основных форм познания**

В качестве основных форм познания и знания выделяют философию, мифологию, науку и религию, отличить которые можно по следующим основаниям:

- по предмету познания,
- уровню общности и степени абстрактности знания,
- форме познания, лежащей в основе получения знаний,
- функции получаемых знаний.

В качестве предмета философии выступает мир как целостность. Это характерно и для мифологического знания о мире. Отличие состоит в том, что описание отношений между объектами, явлениями мира дается на разном уровне общности: в мифологии — на уровне представлений, в философии — на уровне понятий и категорий. Наука и религия предлагают знания об отдельных аспектах целостного мира, его объектов и явлений. Предметом наук выступают различные сферы действительности. Целью наук является установление закономерностей и законов, проявляющихся в этих сферах действительности, т. е. закономерностей и законов общего для предмета науки и особенного уровней общности. Ядро любой религии составляют знания об идеальном, эталонном, об определенных системах ценностей.

Уровень общности предмета познания определяет и степень абстрактности знаний о нем. И мифология, и наука отличается абстрактностью, т. е. односторонностью знаний о мире. В мифологии абстрактность знаний обуславливается тем, что это знания уровня представлений, базирующиеся на предметно-чувственном

восприятии конкретных людей, живущих в конкретном социуме. Степень абстрактности научных знаний выше — это знания уровня понятий. Но трактовка этих понятий определяется целями и спецификой определенной науки. Философское познание опирается на абстрактные знания, но результатом выступает мысленно-конкретное. Конкретное — это единство многообразия, единство сторон. Существует чувственно-конкретное как материальное существование определенной вещи, и мысленно-конкретное, как целостный образ мира, складывающийся в сознании человека. Мысленно-конкретное знание — это знание на уровне личностного понимания мира в его целостности и особенностей существования элементов мира с точки зрения этой целостности. Валерий Дмитриевич Губин так характеризует феномен понимания: «Понимание — это существовательная сторона содержания знания. Всякое знание существует, нет никаких знаний вообще; любое знание есть всегда чье-то знание: это я понял, это меня осенило, это я пережил. Истина всегда живая, она всегда принадлежит конкретному человеку, который к ней пробился, который понял не так, как понимали другие, понял по-своему. Потом мое откровение, мое понимание может стать знанием, но это уже будет мертвое знание: оно всем понятно, оно безлично, оно может быть легко передано от одного человека к другому, оно малоценно. Духовный прогресс — всегда движение от одного понимания к другому» [3. С. 15]. Поэтому философское знание рассматривается как личностное знание.

В основе всех видов познания и знания лежит либо рациональная, либо интуитивная форма познания. Рациональная форма познания складывается преимущественно на основе рефлексивной сферы сознания, т. е. на основе целенаправленной мыслительной деятельности человека. Основу интуитивной формы познания составляют дорефлексивные сферы сознания, т. е. те мыслительные процессы, которые человеком не осознаются — в сферу осознаваемого попадает только результат, то, что мы называем интуицией.

И мифология, и философия, и наука базируются на определенных сочетаниях рациональной и интуитивной форм познания, религия — только на интуитивной. Для мифологии характерно преобладание интуитивной формы познания над рациональной, для науки —

преобладание рациональной над интуитивной. Философская форма познания отличается гармоничным сочетанием этих двух форм познания. В результате такого сочетания и возникает личностное понимание, мысленно-конкретное знание о мире.

И мифология, и философия, и наука стремятся объяснить человеку устройство мира. Знания о мире, объясняющие причины, строение и последствия наблюдаемых объектов и явлений, помогают человеку осознанно проектировать и организовывать свою деятельность и поведение, т. е. свои отношения с миром. Религия в систему знаний о мире вводит необъяснимое. В качестве такового прежде всего выступают знания об определенных системах ценностей. Ценности фиксируют стремление людей к тому, что они переживают как значимое само по себе, как необходимое, а следовательно, эталонное. Почему оно является таковым, в рамках религиозного знания не объясняется. В то же время те системы ценностей, с которыми знакомит людей религия, выступают в качестве регулятивов поведения и деятельности людей, определяют направленность их жизни. Таким образом, религия содержит знания о ценностном основании жизни людей, которое выступает базой воспитания, базой формирования личностных систем ценностей.

То необъяснимое, что входит в систему религиозных знаний о мире, может быть объяснено и на уровне мифа, и с позиций науки или философии. В настоящее время всё чаще люди стали обнаруживать, что научные, философские и религиозные знания о мире и о человеке во многом совпадают. Это говорит о достаточно высоком уровне современных знаний.

Особенности основных форм познания позволяют, во-первых, уточнить общую цель интеллектуального воспитания, а во-вторых, в качестве частных направлений интеллектуального воспитания выделить следующие:

- воспитание ценностных основ научного и философского познания;
- воспитание ценностных основ художественно-эстетического познания (это направление реализуется в рамках художественно-эстетического воспитания);
- воспитание ценностных основ религиозного познания (реализуется в рамках религиозного воспитания).

*Истине* через получение *научных знаний* о мире, т. е. через научное познание действительности (мира, самого себя и своих отношений с миром). Через получение и согласование философских, научных, религиозных, художественных, обыденных и мифологических знаний о мире.

### **Цели интеллектуального воспитания**

*Общая цель* интеллектуального воспитания: способствовать возникновению стремления к Истине через получение и согласование философских, научных, религиозных, художественных, обыденных и мифологических знаний о мире.

*Цели воспитания* ценностных основ научного и философского познания: способствовать возникновению стремления к Истине через получение и согласование *научных и философских знаний* о действительности, т. е. через *научное и философское познание* действительности (мира, самого себя и своих отношений с миром).

**1. Гносеологический компонент** системы целей воспитания (выделение предметов познания):

*Общая цель:* способствовать возникновению стремления к научному и философскому познанию и пониманию мира, самого себя и своих отношений с миром.

*Частные цели:*

1. Стремление к познанию следующих сфер действительности:
  - мира неживой природы;
  - мира живой природы и его взаимосвязи с неживой природой;
  - мира человека (человека в его природной и социокультурной составляющей, отношения между людьми, свои отношения с миром);
  - мира культуры как формы отношений между людьми, как знаковой реальности и т. п.;
  - мира в целом.
2. Стремление к познанию следующих предметностей мира на уровне:
  - представлений (результат – картина мира на уровне представлений);
  - понятий;
  - категорий;
  - Мир как целостность всех предметных уровней.

3. Стремление к познанию математических характеристик объектов, отношений между ними и явлений действительности.

4. Стремление к познанию ценностных характеристик объектов, отношений между ними и явлений действительности.

**2. Культурологический компонент** системы целей воспитания (выделение осваиваемых средств познания):

*Общая цель:* способствовать возникновению стремления к освоению различных способов познания (способов получения знаний) мира, выработанных философией, математикой, естественными и гуманитарными науками.

*Частные цели:*

1. Способствовать возникновению стремления к освоению следующих групп методов познания:

1) эмпирических методов получения знаний,

– применяемых в естественных науках (наблюдения, эксперимент и т. п.);

– применяемых в гуманитарных науках (наблюдения, эксперимент и т. п.);

2) теоретических методов познания:

• общетеоретических методов познания, применяемых:

– в естественных науках,

– гуманитарных наук,

– философии;

• методов получения знаний об объектах и явлениях мира через математические действия (деление чисел, умножение и деление обыкновенных дробей и т. п.);

• лингвистических методов получения знаний о мире.

2. Способствовать возникновению стремления к освоению методологий различных подходов в организации деятельности (в том числе и познавательной):

– методологии системного подхода,

– методологии диалектического подхода и т. п.

**3. Деятельностный компонент** системы целей воспитания (организация собственной познавательной деятельности):

*Общая цель:* способствовать возникновению стремления к осознанной и целенаправленной организации своей познавательной деятельности.

*Частные цели:*

1. Способствовать возникновению стремления к самостоятельному применению определенных методов научного и философского познания.

2. Способствовать возникновению стремления к планированию своей познавательной деятельности:

– к осознанному выбору оптимальных методов (позже – методологий) познания;

– к определению последовательности применения методов познания (проектированию технологии познавательной деятельности).

3. Способствовать возникновению стремления к определению целей своей познавательной деятельности через анализ ситуации, направленный на то, чтобы осознать:

– что хочу узнать,

– что необходимо узнать;

– что могу узнать;

– что буду узнавать?

4. Способствовать возникновению стремления к анализу качества своей познавательной деятельности:

– её результативности (насколько полученный результат соответствует поставленной цели?);

– её эффективности (оптимальны ли подобранные методы познания, оптимально ли определена их последовательность, избрана методология?).

**4. Личностный компонент** системы целей воспитания (проявление тех качеств личности, которые необходимы при организации научного или философского познания):

*Общая цель:* способствовать возникновению стремления к проявлению в познавательной деятельности таких качеств личности, которые способствуют достижению истины средствами научного или философского познания, не препятствуют получению знаний с как можно большей степенью объективности.

*Частные цели:* способствовать возникновению стремления:

– быть любящим (воспринимать предмет познания как центр своего интереса; принимать предмет познания таким, каков он есть (проявляется как отсутствие агрессии к предмету познания, отсутствие желания его изменить); быть способным к эмпатии (эмпатическому пониманию));

– быть точно мыслящим и т. п.

## **Содержание интеллектуального воспитания**

Знания о закономерностях развития ценностного мира человека позволили выделить в качестве основных элементов содержания воспитания следующие:

1) проблемы, отражающие сомнение в необходимости для человека познания истины, тех или иных областей и предметностей действительности, освоения методов и технологий познания и исследования;

2) знания о ценностях, которые передаются:

– посредством слова, обозначающего ценность на уровне категорий, т.е. предельно универсальных понятий, таких как истина, знание, познание и т. п.;

– посредством описания на уровне понятий или представлений предмета стремлений как определенной формы отношений человека с миром (например, стремление быть добрым – это стремление делать кому-либо то, что ему необходимо);

– посредством аксиоматических высказываний (поговорок, афоризмов и т. п.), подтверждающих значимость того, что в целях воспитания обозначено в качестве предметов формируемых у воспитанников стремлений (например, «Чем меньше люди знают, тем обширнее кажется им их знание», Ж.-Ж. Руссо);

3) знания, помогающие обосновать значимость того, что в целях воспитания обозначено в качестве предметов формируемых у воспитанников стремлений;

4) виды деятельности, вовлечение в которые позволит воспитанникам пережить личностную значимость того, что в целях воспитания обозначено в качестве предметов формируемых у воспитанников стремлений.

Примеры формирования системы знаний по первому и второму компонентам содержания воспитания даны в табл. 12, 13.

## **Способы организации интеллектуального воспитания**

Комплекс форм и методов воспитания, ориентированного на развитие ценностного мира человека, представлен в первую очередь методами, предполагающими диалог, обоснование своей позиции, рефлексия, а также методом поощрения и методом неодобрения.

**Определение содержания интеллектуального воспитания  
на основе его проектирования согласно задачам воспитания**

<p>Задачи воспитания:</p> <p align="center">Сформировать позитивное отношение обучающихся:</p>	<p>Проблемы, отражающие сомнение в необходимости для человека познания Истины, тех или иных областей и предметностей действительности, освоения методов и технологий познания и исследования</p>	<p>Аксиоматические высказывания, способствующие формированию позитивного отношения к воспитываемым ценностям</p>
<p><b><i>По общей цели</i></b></p>		
<p>1) к истине</p>	<p>Что такое истина и нужна ли она людям и тебе? Может ли истина быть достигнута? Каким образом можно постигнуть истину?</p>	<p>«Истину нельзя рассказать так, чтобы её поняли; надо, чтобы в неё поверили» (У. Блейк)</p>
<p>2) к познанию как средству достижения истины</p>	<p>Что такое познание и может ли человек жить без него?</p>	
<p>3) к научному познанию как средству достижения истины</p> <p>к знаниям о мире</p>	<p>Что такое научное познание и доступно ли оно обыкновенному человеку (не ученому)? Что такое знание и зачем они нужны человеку? Что такое информация?</p>	
<p>4) к математике как средству достижения истины через познание</p>	<p>Какие знания о мире, о себе, о своих отношениях с миром получает человек, обращаясь к математике?</p>	
<p><b><i>По гносеологическому компоненту целей</i></b></p>		
<p>к познанию объектов всех объектов мира средствами математики</p>		
<p>к получению математических знаний о мире</p>	<p>Зачем нужны математические знания о мире?</p>	

## Различные формы фиксирования знаний о ценностях

Знания о воспитываемых ценностях:		
в формулировках, отражающих качества личностных ценностей, т. е. как о стремлениях людей (человека) к чему-либо	в форме обозначения через категории	в форме аксиоматических высказываний
Стремление к наиболее полным и достоверным знаниям о Мире	истина	«Самый первый признак истины – это простота и ясность. Ложь всегда бывает сложна, вычурна, многословна» (Л. Толстой); «Недостаточно владеть истиной, нужно, чтобы она завладела нами» (М. Метерлинк)
Стремление учащихся к получению информации о мире, складывающейся в их сознании в целостную картину мира	знание	«Знание – это то, что наиболее существенным образом возвышает одного человека над другим» (Д. Эддисон); «Истинное знание состоит не в знакомстве с фактами, которые делают человека лишь педантом, а в использовании фактов, которое делает его философом» (Г. Бокль); «Чем меньше люди знают, тем обширнее кажется им их знание» (Ж.-Ж. Руссо); «Знание основывается на трех вещах: нужно много видеть, много учиться и много перестрадать» (Н. Фосколо)
Стремление к организации осознанной, целенаправленной познавательной деятельности	познание	«Познание начинается с удивления» (Аристотель); «Человек познает сам себя только в той мере, в какой познает мир» (И. Гёте); «Есть два вида познания: одно посредством чувств, другое – мысли» (Демокрит)
Стремление к освоению (или применению) способов познавательной деятельности, в которых основным средством познания являются ощущения и восприятие	эмпирические методы познания	«Никаких идей, мыслей, умственных процессов не может возникнуть, пока разум не получит какого-то начального толчка от ощущений» (Д. Эдварс); «Ощущать – значит познавать» (Ж. Робинс)

Способы организации интеллектуального воспитания такие же, как при организации трудового воспитания. Это обусловлено тем, что и в том и в этом направлениях воспитания осуществляется формирование ценностных основ деятельности.

### **Вопросы для самоконтроля**

1. Что такое «направление воспитания»?
2. Объясните, что такое «культурное упорядочивание влечений человека»?
3. Каким образом выделяются основные направления воспитания, и на какие группы можно дифференцировать эти направления?
4. Каким образом выделяются частные направления воспитания?
5. Какую функцию в проектировании систем воспитания по основным его направлениям выполняют теоретические основы?
6. В чем заключается функционально педагогическая цель каждого из основных направлений воспитания?

### **Задание для самостоятельной работы**

1. В соответствии с системой общих целей воспитания ценностных основ здорового образа жизни сформулируйте проблемы, решение которых позволит обосновать все те атрибуты здорового образа жизни, которые составляют предметную характеристику воспитываемых ценностей. Подберите аксиоматические высказывания. Используйте структуру организации деятельности, отраженную в табл. 10.
2. Опираясь на структуру технологии воспитания ценностных основ здорового образа жизни, разработайте проект классного часа, обеспечивающего реализацию какой-либо группы целей воспитания здорового образа жизни.
3. В соответствии с системой общих целей физического воспитания сформулируйте проблемы, решение которых позволит обосновать все те атрибуты физически здорового образа жизни, которые составляют предметную характеристику воспитываемых ценностей. Подберите аксиоматические высказывания. Используйте структуру организации деятельности, отраженную в табл. 10.
4. Опираясь на структуру технологии воспитания ценностных основ здорового образа жизни, разработайте содержание нескольких методов воспитания, обеспечивающих реализацию какой-либо группы целей физического воспитания и используемых в ситуативном воспитательном взаимодействии.
5. Опираясь на систему общих целей нравственного воспитания, разработайте по аналогии систему общих целей семейного воспитания.

6. В соответствии с системой общих целей нравственного воспитания сформулируйте проблемы, решение которых позволит обосновать все те качества отношений между людьми, которые составляют предметную характеристику воспитываемых ценностей. Подберите аксиоматические высказывания. Используйте структуру организации деятельности, отраженную в табл. 10 *(это же задание выполните по отношению к таким направлениям воспитания, как гражданско-патриотическое, трудовое, интеллектуальное)*.

7. Опираясь на структуру технологии воспитания, разработайте содержание нескольких методов воспитания, обеспечивающих реализацию какой-либо группы целей воспитания и используемых в ситуативном воспитательном взаимодействии *(задание выполняется по отношению к таким направлениям воспитания, как гражданско-патриотическое, трудовое, интеллектуальное)*.

8. Опираясь на структуру технологии воспитания, разработайте проект классного часа, обеспечивающего реализацию какой-либо группы целей воспитания *(задание выполняется по отношению к таким направлениям воспитания, как гражданско-патриотическое, трудовое, интеллектуальное)*.

### **Библиографический список к разделу**

1. Апанасенко, Г. Л. Валеология: имеет ли она право на самостоятельное существование? / Г. Л. Апанасенко // Валеология. 1996. № 2. С. 9–14.

2. Брехман, И. И. Валеология — наука о здоровье / И. И. Брехман. М. : Физкультура и спорт, 1990.

3. Губин, В. Д. Философия: Элементарный курс : учеб. пособие / В. Д. Губин. М. : Гардарики, 2003. 331 с.

4. Мамардашвили, М. О призвании и точке присутствия (из курса «Лекций о Марселе Прусте») // Конгениальность мысли. О философе Мерабе Мамардашвили. М. : Прогресс : Культура, 1994. С. 93–124.

5. Роджерс, К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс ; пер. с англ. М. : Прогресс : Универс, 1994. 480 с.

## КОНТРОЛЬНЫЕ ТЕСТЫ

### **Введение. Теория и методика воспитания как раздел педагогической науки**

1. Теория и методика воспитания – это:
  - а) самостоятельная наука,
  - б) раздел педагогики,
  - в) система научных знаний о воспитании.
2. Предметом теории и методики воспитания не является:
  - а) образование,
  - б) воспитание,
  - в) просвещение,
  - г) обучение.
3. В научно-исследовательской проектировочной педагогической деятельности воспитание является:
  - а) объектом изучения,
  - б) объектом проектирования.
4. К основным компонентам теории воспитания относят...
  - а) знания о закономерностях и законах, действующих в воспитательном процессе;
  - б) знания о принципах проектирования и организации воспитательного процесса;
  - в) знания о взаимосвязанных и взаимообусловленных способах организации воспитательного процесса;
  - г) знания о правилах проектирования и организации воспитательного процесса.
5. Посредством какого принципа фиксируется следующая закономерность: результативность и эффективность воспитательного процесса повышается, если 1) характер организуемого педагогом воспитательного взаимодействия определяется особенностями социально-культурной стороны развития воспитанника; 2) характер организуемого педагогом воспитательного взаимодействия также определяется особенностями этнических и региональных культур, исторически сложившимися в конкретных социумах традициями и стилями социализации; 3) воспитание основывается

на общечеловеческих ценностях и направлено на приобщение человека к различным пластам культуры (бытовой, физической, сексуальной, материальной, духовной, политической, экономической, интеллектуальной, нравственной и т. п.)?

- а) принципа развития;
- б) принципа природосообразности;
- в) принципа культуросообразности;
- г) принципа гуманизации;
- д) принципа дифференциации;
- е) принципа персонализации.

6. Применение какого принципа заключается в том, что: 1) определение целей, содержания воспитания, а также способов его организации происходит с опорой на научное понимание естественных и социальных процессов и с учетом общих, возрастных, половых и индивидуальных закономерностей физического и психического развития человека (конкретного обучающегося); 2) проектирование целей, содержания воспитания, а также способов его организации должно обеспечить следующее: развитие планетарного мышления, воспитание природоохранного поведения, формирование ответственности за эволюцию ноосферы и самого себя, возникновение стремления к здоровому образу жизни и умения выжить в экстремальных условиях?

- а) принципа развития;
- б) принципа природосообразности;
- в) принципа культуросообразности;
- г) принципа гуманизации;
- д) принципа дифференциации;
- е) принципа персонализации.

7. Раздел педагогики «теория и методика воспитания» характеризуют основные группы функций...

- а) технологические;
- б) креативные;
- в) предсказательные;
- г) познавательные.

8. Функции теории и методики воспитания это...

- а) её назначения, которые определяются потребностями общества;

б) то, что реализуются посредством научно-исследовательской теоретической и проектировочной педагогической деятельности, предметом которой является воспитание;

в) то, что реализуется посредством системы научных знаний, которые составляют содержание теории и методики воспитания.

9. В каких проявлениях воспитание изучается педагогикой?

а) воспитание — как воспитывающая функция образования;

б) воспитание как воспитывающая функция обучения;

в) воспитание как процесс;

г) воспитание как деятельность;

д) воспитание как социализация.

### **Раздел 1. Сущность воспитания и его место в целостной структуре образовательного процесса**

10. Взаимосвязанность и взаимообусловленность воспитания как общественного явления (социализации) и воспитания как педагогического процесса выражается...

а) в том, что содержание целей воспитания, рассматриваемого как педагогический процесс, должно гарантированно обеспечить воспитание такой личности, которая могла бы способствовать развитию общественных отношений, развитию других людей и саморазвитию;

б) в общих методах воспитания;

в) в том, что воспитание как общественное явление включается в воспитание как педагогический процесс;

г) в том, что построение воспитания как педагогического процесса осуществляется на основе знаний о человеке, об его общественной и индивидуальной сторонах бытия, которые наиболее очевидно раскрываются и наиболее полно и адекватно познаются в системе общественных отношений, в воспитании, рассматриваемом как общественное явление;

д) в общих целях воспитания.

11. Требованиям современной системы отечественного образования не отвечают следующие характеристики образовательного процесса:

а) образовательный процесс – это целостный педагогический процесс, рассматриваемый как взаимообусловленные процессы вос-

питания и обучения, взаимосогласованные по отношению к общей цели образования;

б) образовательный процесс обеспечивает формирование учащихся и воспитанников в соответствии с идеальной моделью личности;

в) образовательный процесс рассматривается как открытая система, т. е. целостный объект, находящийся в постоянном взаимодействии с окружающей средой.

12. Целостность воспитательного процесса проявляется...

а) во взаимосвязи его элементов;

б) в полноте элементов воспитательного процесса, обеспечивающей выполнение педагогической, воспитательной функции, независимо от влияний внешней среды;

в) во взаимосвязи элементов воспитательного процесса, обеспечивающей реализацию целей воспитания.

13. Воспитательная система складывается из следующих основных подсистем...

а) деятельность педагога;

б) методы воспитания;

в) деятельность воспитанника.

14. Посредством воспитательной системы реализуется внешняя педагогическая функция...

а) освоения общественного опыта;

б) развития;

в) воспитания.

15. Моделирование воспитательного процесса не осуществляется с целью...

а) определения характера внешней продуктивной функции воспитательного процесса;

б) построения модели целенаправленного педагогического взаимодействия, для её реализации в педагогической практике;

в) выявления закономерных связей (закономерностей) между элементами воспитательного процесса;

г) выявления элементов воспитательного процесса и взаимосвязей между ними, которые присущи любому воспитательному процессу.

16. Педагогическое взаимодействие – это:

- а) совместная деятельность педагога и обучающегося (воспитанника), ориентированная на одинаковую цель — цель воспитания;
- б) согласованные по отношению к целям образования (воспитания и обучения) деятельность педагога и деятельность обучающегося (воспитанника);
- в) взаимовлияния педагога и обучающегося (воспитанника).

17. В деятельности педагога и воспитанника в педагогическом взаимодействии выделяются следующие общие элементы:

- а) объект деятельности;
- б) субъект деятельности;
- в) предмет деятельности;
- г) культурное средство;
- д) продукт (результат) деятельности.

18. Педагогическое воспитательное взаимодействие становится субъект-объектным в случае, если...

- а) воспитанник не является субъектом;
- б) педагог не согласует имеющиеся у воспитанника мотивы с целями его деятельности, организуемой в педагогическом взаимодействии;
- в) в педагогическом взаимодействии педагог организует деятельность воспитанника, не заботясь о том, насколько она соответствует интересам, желаниям и возможностям последнего.

19. Воспитание в педагогическом процессе, рассматриваемом как учебно-воспитательный, понималось так:

- а) воспитание — это самостоятельный педагогический процесс, который характеризуется реализуемой только им функцией воспитания и представляет собой форму педагогического взаимодействия, организуемого вне учебных занятий («внеклассная работа» или «воспитательная работа»);
- б) воспитание — это воспитывающая функция обучения, которая реализуется посредством содержания обучения — т. е. содержания того социального опыта, которое необходимо усвоить и воспроизводить с максимальной точностью;
- в) воспитание — это воспитывающая функция обучения, реализация которой заключается в изменении такого элемента личностного опыта учащихся, как «опыт ценностных отношений», посредством

направленности обучения на усвоение ими опыта ценностных отношений, выработанных определенной социальной общностью;

г) воспитание — это педагогическое взаимодействие, направленное на преимущественную реализацию целей воспитания, т. е. основная педагогическая функция которого — это функция воспитания.

20. В структуре образовательного процесса воспитание рассматривается как:

- а) функция образования;
- б) как воспитательный процесс;
- в) как основная функция воспитательного процесса;
- г) как воспитывающая функция обучения.

21. Воспитывающая функция обучения заключается...

а) в усвоении общественно значимого опыта ценностных отношений;

б) становлении личностной системы ценностей в соответствии с закономерностями развития ценностного мира человека;

в) усвоении знаний о правилах поведения, признаваемых значимыми, ценными в определенном обществе.

22. Воспитание, ориентированное на формирование личности, в первую очередь направлено...

а) на поддержание существующего устройства общества;

б) развитие человека;

в) развитие обществ, согласно идеальной модели этого общества.

23. Воспитание, ориентированное на развитие человека и становление его личности, характеризуется тем, что...

а) направлено на развитие качеств личности в соответствии с общей направленностью развития человека как такового, которая определяется его природой;

б) цели воспитания заключаются в усвоении воспитанниками знаний, умений и навыков, характеризующих определенный тип поведения человека, который обществом рассматривается как необходимый для построения определенной системы общественных отношений;

в) цели воспитания описывают качества предмета педагогического воздействия в педагогическом взаимодействии, возникающие

на конечном и промежуточных этапах его развития общих для всех людей;

г) основу содержания воспитания составляют знания о правилах поведения людей, которые одобряются обществом и считаются единственно правильными способами реализации высших ценностей;

д) основу воспитания составляет деятельность воспитанников, направленная на такое усвоение и освоение социокультурного опыта (общественного и личного), которое обеспечивает реализацию целей воспитания;

е) деятельность педагога в воспитательном взаимодействии направлена на организацию деятельности воспитанников, обеспечивающую такое усвоение и освоение ими социо-культурного опыта (общественного и личного), которое привело бы к реализации целей воспитания.

24. Логика воспитательного процесса задается...

а) общими правилами проектирования и организации деятельности как таковой;

б) порядком организации деятельности педагога;

в) возможностями закономерных изменений предмета воспитательного воздействия;

г) закономерностями развития человека в целом;

д) закономерностями развития ценностного мира человека.

25. В качестве движущих сил воспитательного процесса выступает(ют)...

а) педагог;

б) действия факторов, в наибольшей степени способствующие возникновению личностных ценностей у воспитанников;

в) противоречия, переживаемые воспитанниками;

г) наказание.

26. Движущей силой воспитательного процесса могут стать противоречия...

а) в жизни общества;

б) переживаемые воспитанниками;

в) степень сложности которых соответствует социально-культурным и природным возможностям воспитанников;

г) переживаемые воспитанниками в его внутренних отношениях с действительностью, т. е. в отношениях человека с самим собой,

которые устанавливаются посредством рефлексивной деятельности;

д) переживаемые воспитанниками в его внешних отношениях с действительностью.

## **Раздел 2. Цели воспитания и их проектирование**

27. В педагогических исследованиях как значимые для качественного проектирования воспитательного процесса описываются следующие ценности:

- а) различная степень общезначимости у разных ценностей;
- б) иерархическая соподчиненность ценностей в личностных и общественных системах ценностей;
- в) общечеловечность;
- г) соотношенность ценностей с различными видами отношений человека с миром и с самим собой.

28. Ценности личностного развития и самореализации в качестве основной цели воспитания рассматриваются в исследованиях...

- а) Е. В. Бондаревской,
- б) В. А. Караковского,
- в) В. Т. Кудрявцева,
- г) С. В. Кульневича,
- д) В. С. Лазарева,
- е) Л. И. Новиковой,
- ж) Г. К. Селевко,
- з) Н. Л. Селивановой,
- и) В. В. Серикова,
- к) Н. Е. Щурковой.

29. Наиболее полно описываются сущностные качества области действительности, обозначаемой через понятие «ценность», в следующем высказывании:

- а) ценности мы рассматриваем как предметы, явления или их свойства, имеющие положительную значимость для личности, т. е. удовлетворяющие потребности личности, являющиеся для неё благом, вызывающие положительные эмоции;
- б) ценность — это то, что значимо для жизни человека, тот предпочтительный объект, присутствие которого оказывает влияние

на содержательный ход жизни;

в) ценность — это форма проявления определенного рода отношения между субъектом и объектом, суждение, связанное с оценкой существующего предмета, явления человеком, обществом;

г) ценности выступают как формы общественного сознания;

д) ценности — мыслительные образы, фиксирующие стремление человека (людей) к форме отношений, которая предстаёт для него (для них) как значимая, как необходимая. Значимой выступает та форма отношений человека с миром и с самим собой (форма его поведения, деятельности), которая направлена на удовлетворение его потребностей и обеспечивает разрешение или предотвращение возникающих при этом противоречий.

30. Развитие ценностного мира человека характеризуется...

а) как закономерное, направленное качественное изменение системы личностных ценностей;

б) повышением степени универсальности вновь возникаемых личностных ценностей как средств разрешения противоречий;

в) улучшением ценностей;

г) повышением степени общезначимости вновь возникаемых личностных ценностей.

д) последовательным возникновением основных типов систем ценностей.

31. К основным типам систем ценностей, последовательно возникающим в процессе развития ценностного мира человека, относятся ценности...

а) индивидуально полезного,

б) общественно полезного;

в) социально значимого;

г) индивидуально значимого;

д) личностно значимого;

е) родового значимого.

32. Какие качества ценностей выявлены в теориях аксиологического онтологизма? Ценности — это...

а) предметно-определенные стремления людей;

б) стремления людей к получению или созданию какого-то объекта;

в) что-либо, позитивно оцененное людьми;

г) стремления людей к возникновению какого-либо качества личности;

д) стремления людей к определенной форме, т. е. способу организации отношений этого человека с миром, такому отношению, в котором он проявляет определенные личностные качества или является обладателем желанного объекта.

33. Понятием «общественные ценности» обозначаются...

а) знания об общезначимых ценностях, которые возникли как личностные;

б) объективированные ценности;

в) ценности, выработанные обществом, возникающие внешним для индивида образом;

г) личностные общезначимые ценности членов социальной общности, выступающие ценностной основой построения общественных отношений.

34. Личностные ценности — это...

а) структуры индивидуального сознания — мыслительные образы;

б) ценности с эгоистической направленностью;

в) личностные качества совершенного человека.

35. Ценности обозначаются посредством...

а) слов;

б) музыки;

в) изображений.

36. Значение слов, посредством которых обозначаются ценности и знания о ценностях, может быть истолковано на уровне...

а) общих представлений,

б) понятий,

в) категорий;

г) конкретных представлений.

37. Способ истолкования слов, посредством которых обозначаются ценности и знания о ценностях, на уровне общих представлений, понятий, категорий соответствует степени...

а) универсальности ценностей;

б) общезначимости ценностей.

38. Ценностные основы отношений человека с действительностью — это...

- а) сознательно выбранные человеком ценностные ориентации, которым он пытается следовать, прилагая волевые усилия;
- б) первичный образ этого отношения, определяемый модификационной формой системы личностных ценностей;
- в) начало установления человеком культурно-опосредованной формы отношений с действительностью.

39. Главное правило определения целей воспитания, ориентированного на развитие личностных ценностей воспитанников, описано в следующем предложении:

- а) Цели воспитания отражают те качества личности, которые должны быть сформированы в результате воспитания;
- б) Система целей воспитания складывается из целей направлений воспитания: нравственного, трудового, эстетического и т. п.;
- в) Система целей воспитания отражает конечные и промежуточные результаты развития системы личностных ценностей;
- г) Цели воспитания отражают знания, умения и ценностные ориентации, которые должны быть усвоены в результате воспитания.

40. Собственно педагогические цели воспитания — это...

- а) взаимосвязанные и взаимозависимые образы общего конечного и промежуточных результатов развития и формирования личностного опыта;
- б) взаимосвязанные и взаимозависимые образы общего конечного и промежуточных результатов развития и формирования личностных ценностей;
- в) образы конечных и промежуточных результатов образования, в качестве которых рассматриваются качества личности;
- г) образы условий, необходимых для реализации собственно педагогических целей, которые создаются в процессе педагогического взаимодействия.

41. Характеристики системы целей воспитания, отражающие особенности развития ценностного мира человека, описаны в следующем предложении:

- а) Системообразующей целью воспитания выступает ценность-идеал, то есть ценность высокой степени общезначимости — предельно универсальная ценность;
- б) Система целей воспитания имеет иерархическую структуру;

в) Промежуточные цели воспитания описывают результаты воспитания каждого года обучения;

г) Система целей воспитания складывается из взаимосвязанных систем целей воспитания по отдельным его направлениям;

д) Система целей воспитания отражает этапы процесса усвоения общественных ценностей: усвоение знаний об общественных ценностях, выбор ценностей собственной жизни, самовоспитание;

е) Промежуточные цели воспитания в системе целей воспитания соотносятся с этапами универсализации ценностей, т. е. с основными этапами их развития;

ж) В системе целей воспитания выделяются цели, связанные с отдельными видами отношений людей и с отдельными видами деятельности.

42. Для социоцентристского подхода характерно следующее описание целей воспитания:

а) Цели воспитания описывают качества личности, востребованные и одобряемые обществом;

б) Цели воспитания описывают качества совершенной личности;

в) Цели воспитания описывают конечный и промежуточные этапы развития ценностного мира человека.

43. Структура описания целей воспитания определяется следующими сущностными качествами ценностей:

а) процесс развития ценностного мира индивида характеризуется возникновением качественно новых ценностей, складывающихся в определенные системы;

б) личностные ценности, рассматриваемые как мыслительные образы, фиксируют предметно-определенные стремления человека;

в) образ предмета ценностных стремлений человека характеризуется различным уровнем общности его описания: уровнем категорий, уровнем понятий, уровнем представлений.

44. Содержание целей воспитания на первом уровне иерархической системы целей воспитания определяет(ют)...

а) предельно универсальная ценность (ценность родового значимого), фиксирующая стремление человека к отношению любви как таковому (любовь);

б) комплекс ценностей уровня категорий (истина, красота, добро), образующий непосредственные предпосылки возникновения ценности родового значимого;

в) ценности лично значимого — ценности уровня понятий, выработанных на основе личного опыта;

г) ценности социально значимого — ценности уровня понятий, выработанных обществом и усвоенных человеком;

д) ценности социально значимого — ценности уровня общих представлений;

е) ценности индивидуально полезного — ценности уровня конкретных представлений.

45. Горизонтальную структуру основных уровней системы целей воспитания определяют...

а) по базовым потребностям человека, удовлетворяемым посредством установления определенных видов его отношений с действительностью;

б) по основным этапам развития ценностного мира человека;

в) по объектам отношений человека с действительностью;

г) по видам деятельности, характеризующим основные способы построения человеком культурно-опосредованных отношений.

46. Ценностные основы отношений человека с действительностью, формируемых в рамках нравственного воспитания, определяются гармоничным согласованием...

а) потребности в самоактуализации — в полной актуализации своих потенциальных возможностей, определяемых таким существенным качеством человека, как его открытость миру; потребности в гармоничной форме взаимодействия с действительностью;

б) потребности людей друг в друге, потребности в автономности и потребности в гармоничной форме взаимодействия;

в) потребности в преобразовании действительности и плодотворном существовании; потребности людей в гармоничной форме взаимодействия с действительностью;

г) эстетической потребности людей, т. е. потребности в гармонии, красоте как таковой; потребности в познании; потребности в преобразовании;

д) потребности людей в познании и в гармоничной форме взаимодействия с миром.

47. В нравственном воспитании формируются ценностные основы отношений...

- а) человек–человек;
- б) человек–природа;
- в) человек–культура;
- г) мужчина–женщина;
- д) православный и мусульманин.

48. В нравственном воспитании формируются ценностные основы видов деятельности...

- а) хозяйственно-бытовой;
- б) познавательной;
- в) коммуникативной;
- г) ценностно-ориентировочной;
- д) художественно-эстетической.

49. К культурологическому компоненту системы целей нравственного воспитания относится содействие возникновению стремления...

- а) проявлять в отношениях с другими людьми такие качества, как доброжелательность, забота, миролюбие;
- б) узнать и понять других людей;
- в) к освоению такого способа установления согласия с другими людьми, как партнерство;
- г) понять возможность согласования своих качеств с качествами другого человека: своих возможностей с возможностями других людей;
- д) к самостоятельному установлению такой формы согласия с другими людьми, как лидерство, через установление на основе диалога правил взаимодействия;
- е) понять возможность согласования своих желаний со своими возможностями.

50. На учебном занятии или воспитательном мероприятии реализуется следующая группа собственно педагогических целей воспитания:

- а) содействовать возникновению позитивного отношения воспитанников к общезначимым ценностям, декларируемым как цели воспитания (формирование позитивного отношения воспитанников к ...);

б) содействовать возникновению стремления к познанию самого себя и других людей;

в) содействовать возникновению позитивного отношения воспитанников (уважения) к общественному опыту (к опыту других людей: к открытиям, идеям, знаниям и т. п.);

г) содействовать возникновению позитивного отношения воспитанников к самостоятельной организации деятельности, позволяющей реализовать личностные ценности;

д) содействовать возникновению позитивного отношения воспитанников к возможности развития (универсализации) личностной системы ценностей, которое позволяет расширить границы их свободы;

е) содействовать возникновению позитивного отношения воспитанников к необходимости увеличения возможностей личностного опыта через непрерывное образование.

### **Раздел 3. Содержание воспитания и организационные формы его освоения**

51. В исследованиях И. Я. Лернера разработана следующая трактовка понятия «содержание воспитания»:

а) Под содержанием воспитания понимают систему знаний, убеждений, навыков, качеств и черт личности, устойчивых привычек поведения и деятельности, которыми должны овладеть учащиеся в соответствии с поставленными целями и задачами. Умственное, физическое, трудовое и политехническое, нравственное, эстетическое воспитание, слитые в целостном педагогическом процессе, и дают возможность достичь главную цель воспитания – формирование всесторонне и гармонически развитой личности;

б) Содержание воспитания – это подлежащий освоению воспитанниками общественный и личностный социально-культурный опыт, содержание которого образует предпосылки развития их личностной системы ценностей, в соответствии с направленностью, определяемой целями воспитания;

в) Содержание воспитания – это опыт эмоционально-ценностных отношений, пережитых другими людьми, усвоение которого обучающимися и его трансформация в личностный опыт соотносится с реализацией целей воспитания.

г) Содержание воспитания — это система отношений к ценностям достойной жизни достойного человека. Содержание воспитания определяется тем, что воспитание предлагает ребенку в качестве предметов познания, размышления, критического отношения, рефлексии, мотивирования, преобразовательной деятельности, общения, переживания, преодоления, достижения.

52. В исследованиях В. А. Караковского в качестве основы содержания воспитания рассматривается(ются)...

- а) содержание работы по основным направлениям воспитания;
- б) опыт эмоционально-ценностных отношений;
- в) ценностное отношение;
- г) отношение к ценностям;
- д) общественный и личностный социально-культурный опыт;
- е) трактовка значений понятий, обозначающих общечеловеческие ценности.

53. В «Программу воспитания школьника» Н. Е. Щурковой не входит раздел...

- а) «Формирование ценностного отношения к природе как к общему дому человечества»;
- б) «Формирование ценностного отношения к нормам культурной жизни»
- в) «Формирование представлений о человеке как субъекте жизни и наивысшей ценности на земле»;
- г) «Формирование ценностного отношения к социальному устройству человеческой жизни»;
- д) «Формирование самоактуализирующейся личности»;
- е) «Формирование образа жизни, достойной Человека»;
- ж) «Формирование жизненной позиции»;
- з) «Развитие способности к индивидуальному выбору жизненного пути».

54. В чьей концепции воспитания структура целей и содержания воспитания определяется следующими группами отношений: 1) отношение к Мирозданию, Вселенной, Космосу; 2) отношение к предметному миру в целом; 3) отношение к обществу (его нормам, правилам и традициям); 4) отношение к себе (самооценка, уровень притязаний, «Образ Я»; 5) отношение к труду как необходимой форме

самореализации; б) отношение к другим (вхождение в группу, принятие другого, партнерство, лидерство); 7) отношение к природе (животный и растительный мир, экология); 8) отношение к знаниям?

- а) В. А. Караковского, Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой;
- б) Н. Е. Щурковой;
- в) Г. К. Селевко;
- г) И. А. Зимней, Б. Н. Боденко, Н. А. Морозовой;
- д) А. Ф. Лазурского, С. Ф. Франка.

55. Основанием проектирования структуры содержания воспитания, ориентированного на развитие ценностного мира человека, является(ют)ся...

- а) основные направления воспитания;
- б) структура целей воспитания;
- в) элементы общественного или личного опыта, создающие социально-культурные предпосылки возникновения личностных ценностей обучающихся;
- г) модель личности.

56. Включение в содержание воспитания знаний о видах отношений человека с действительностью позволяет воспитаннику:

- а) осознать свои личностные ценности;
- б) пережить и осознать значимость, необходимость определенных форм отношений, стремление к которым фиксируется в ценностях;
- в) познакомиться с тем, что другие люди переживают как общезначимые ценности, — познакомиться с теми формами отношений, которые переживались другими людьми как значимое, как необходимое и фиксировались как предмет стремлений в их ценностях;
- г) соотнести направленность воспитания с видами отношений, необходимыми для удовлетворения определенных базовых потребностей людей посредством определенных видов деятельности;
- д) понять, почему определенные формы отношений становятся предметами стремлений людей, их ценностями;
- е) пережить значимость того, что рассматривается как общественная ценность;
- ж) воспроизвести имеющийся у воспитанников личностный опыт в целом и личностные ценности в частности;

з) освоить личностный опыт посредством рефлексии и ценностной рефлексии.

57. Содержание воспитания, ориентированного на развитие ценностного мира человека, складывается из следующих основных компонентов:

а) знания о видах отношений и видах деятельности, ценностные основы которых должны быть сформированы в рамках целей определенного направления воспитания;

б) знания о проблемах жизни людей, возникающих в тех видах отношений и видах деятельности, которые включены в содержание воспитания;

в) знания об общезначимых ценностях;

г) знаний о объектах и явлениях действительности;

д) знания о действительности, подтверждающие, обосновывающие общезначимость и личностную значимость декларируемых ценностей;

е) виды деятельности, а также средства и способы их организации, обеспечивающие переживание воспитанниками в процессе самостоятельной деятельности ценностей, названных в качестве целей воспитания;

ж) личностный опыт и личностные ценности.

58. Включение в содержание воспитания знаний о проблемах жизни людей позволяет:

а) соотнести направленность воспитания с видами отношений, необходимыми для удовлетворения определенных базовых потребностей людей посредством определенных видов деятельности;

б) пережить и осознать значимость, необходимость определенных форм отношений, стремление к которым фиксируется в ценностях;

в) познакомиться с тем, что другие люди переживают как общезначимые ценности, – познакомиться с теми формами отношений, которые переживались другими людьми как значимое, как необходимое и фиксировались как предмет стремлений в их ценностях;

г) осознать свои личностные ценности;

д) понять, почему определенные формы отношений становятся предметами стремлений людей, их ценностями;

е) пережить значимость того, что рассматривается как общественная ценность;

б) воспроизвести имеющийся у воспитанников личностный опыт в целом и личностные ценности в частности;

в) освоить личностный опыт посредством рефлексии и ценностной рефлексии.

59. Основные группы способов педагогического воспитательного взаимодействия — это...

а) методы воспитания;

б) приемы воспитания;

в) формы воспитания;

г) средства воспитания.

60. Деятельность воспитателя в рамках метода воспитания направлена...

а) на обеспечение эффективной реализации какого-либо метода воспитания через стимулирование деятельности воспитанников, составляющей основу этого метода;

б) организацию деятельности воспитанника, обеспечивающую реализацию задачи воспитания.

61. Автор(ами) классификации методов, основанная на идеи единства методов воспитания и обучения, являет(ют)ся...

а) И. Г. Щукина;

б) Ю. К. Бабанский;

в) Л. И. Маленкова;

г) М. И. Рожков, Л. В. Байбародова.

62. В группу методов воздействия на мотивационную сферу метод(ы)...

а) поощрения как естественное следствие поступка;

б) внушения вербальными и невербальными средствами;

в) наказания как естественного последствие;

г) наказания-экспромта;

д) самовнушения;

е) традиционные наказания;

ж) стимулирования.



**Худякова Наталья Леонидовна**, кандидат педагогических наук, доктор философских наук, профессор кафедры общей и профессиональной педагогики, профессор кафедры философии Челябинского государственного университета. Автор более 70 научных работ. Основные труды: Развитие Человека и воспитывающая функция образования: в 2 т. Челябинск, 2002; Ценностный мир человека: возникновение и развитие. Челябинск, 2004; Философия образования. Челябинск, 2009.

*Учебное издание*

ХУДЯКОВА Наталья Леонидовна

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ВОСПИТАНИЯ**

*Учебное пособие*

Редактор *М. В. Трифонова*  
Макет и верстка *М. В. Трифоновой*

Подписано в печать 14.07.09.  
Формат 60 × 84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага офсетная.  
Печать офсетная. Усл. печ. л. 16,2. Уч-изд. л. 17,4.  
Тираж 100 экз. Заказ 212

ГОУ ВПО «Челябинский государственный университет»  
454021 Челябинск, ул. Братьев Кашириных, 129  
Издательство Челябинского государственного университета  
454021 Челябинск, ул. Молодогвардейцев, 576