



гическое обоснование учебного процесса в практической деятельности учителя и в процессе познания учеником окружающего мира. Возникает гносеологическая направленность метода обучения, т.е. формируется определенная структура учебного познания детей.

Пятое концептуальное положение раскрывает сущность развивающего обучения младших школьников с позиций гносеологического подхода и определяется совокупностью задач, функций, логических операций (конъюнкции, дизъюнкции, импликации, эквивалентности), методами развивающего обучения, технологией активизации познавательной деятельности, развитием способностей и саморазвитием младшего школьника. Все это способствует развитию всех мыслительных

процессов с учетом психологических особенностей младших школьников.

Представленная в работах С.П. Баранова система, опирающаяся на основные позиции гносеологического подхода, позволяет более эффективно управлять качеством образования младших школьников.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов С.П. Сущность процесса обучения. М., 1981.
2. Баранов С.П. Педагогика: Учеб. пос. для студентов пед. институтов по специальности «2121 – Педагогика и методика начального обучения». М., 2005.
3. Баранов С.П. Гносеологические основы начального обучения детей в школе. М.: Прометей, 2005.

Возможности гносеологического подхода в воспитании учащихся

Е.Н. ЗЕМЛЯНСКАЯ,

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики начального обучения, Московский педагогический государственный университет

В последние годы существенно расширился научно-методологический базис теории воспитания. Переориентация воспитательной работы, происходящая в последние десятилетия в российской педагогике и образовании, актуализировала проблематику не только новых методов воспитания, но, прежде всего, его принципов и систем. Принципы воспитания, как известно, — это пути реализации целей воспитания. Цели образования, выражая доминирующие в обществе взгляды на воспитание и социализацию, всегда адекватны политико-экономическим основам государства. Изменившееся общество инициирует формулирование измененных целей образования.

Добавим, что наряду с происходящими изменениями в обществе меняется младший школьник. Современный ученик обладает, как правило, большей, чем у его сверстников прошлых лет, независимостью, свободой от

обязанностей, критичностью, клиповостью мышления и эклектичностью мировоззрения, информированностью. Это диктует необходимость преодоления педагогических стереотипов на основе развития способности к обновлению воспитательной работы.

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



Ж. Пиаже (когнитивная теория развития) исходит из того, что интеллект — это фундаментальный механизм уравнивания, гармонизации, адаптации индивида к объективным условиям природной и общественной среды. Мыслительные структуры возникают и совершенствуются сами по себе в процессе жизнедеятельности индивида, детерминированы врожденной познавательной установкой (реакцией на новизну, любопытством, жадой знаний) вне зависимости от условий его обучения и воспитания. Согласно Пиаже, нравственные чувства у детей возникают из взаимодействия их развивающихся мыслительных структур и постепенно расширяющегося социального опыта.

По мнению сторонников неопозитивизма, воспитание должно быть очищено от мировоззренческих идей. Критерием зрелости человека является его рациональное мышление, что и составляет способность к самореализации (Дж. Вильсон, Л. Колберг и др.). Знаменитым американским психологом Л. Колбергом разработана система уровней и стадий нравственного созревания. Принадлежность ребенка к той или иной из шести стадий определяется на основе его моральных суждений. Уровень моральных суждений можно специальным образом повышать, например включая ребенка в дискуссии и обеспечивая его знакомство с более развитыми моральными суждениями в особых группах — «справедливых сообществах» [2]¹. (При этом заметим, что сам автор признавал факт существования разницы между моральными суждениями и нравственным поведением человека.)

Эти и другие теории образования демонстрируют логику *гносеологических подходов* к постижению педагогической действительности. В их основе — система представлений о наиболее общих, типичных характеристиках субъектов воспитательного процесса, способах познания людей, методах их воспитания. Очевидно, что, руководствуясь этими знаниями, воспитатель, воспитательная организация способны познать лишь поверхностные характеристики

ребенка как одного из представителей себе подобных. В связи с этим гносеологизм в воспитании, построение последнего лишь на законах и научных методах гарантирует формирование общих модальных «типовых» характеров.

Выделение обучения и воспитания как связанных, но все же различающихся феноменов в едином процессе образования характерно для отечественной педагогики (и не является очевидным для зарубежной).

Для российской педагогической науки является традиционным рассматривать проблемы воспитания в контексте теории педагогического процесса, в которую логично вписываются коммунарская педагогика, теории детского коллектива как среды воспитания, а также социально-педагогические теории воспитания, например, теория педагогической поддержки или социального закалывания. Немало работ отечественных исследователей в области воспитания выполнено на основе деятельностного, личностного подходов.

Средовой подход не является оригинальной идеей. Ранее он существовал в виде средоведения (педагогики среды), ныне — в форме тех или иных направлений социальной работы с детьми. В последние годы заметно возрос интерес исследователей к феномену среды в связи с проблемами социализации, социальной адаптации, подготовки социальных педагогов (Б.Н. Алмазов, В.Г. Бочарова, З.А. Галагузова, А.В. Мудрик, В.Д. Семенов и др.), этнопедагогики (Д.М. Абдуразакова, Г.Н. Волков), поликультурного воспитания (А.Н. Джурицкий, Е.Н. Землянская), истории, теории и практики функционирования и развития воспитательных систем (Р.Б. Вендровская, В.А. Каракровский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова).

Средовой подход к воспитанию обобщен в исследовании Ю.С. Мануйлова, который раскрывает его особенности в сравнении с известными деятельностным, личностным, индивидуальным и иными подходами [4]. Автор исходит из того, что деятельностно-опосредованное воспита-

¹ В квадратных скобках указан номер работы из списка «Использованная литература». — *Ред.*



ние ребенка неэффективно, если среда затрудняет саму деятельность; данный подход, абсолютизируя внешнюю сторону (поведение), не принимает во внимание внутреннюю (мотивы, отношения, психологию, т.е. суть самого процесса развития человека). Воспитательная система дает сбои и даже разрушается, если она входит в противоречие со средой. Личностный (основанный на понимании личности как индивида в социальном окружении), индивидуальный (индивид как психофизиология, наследственность и задатки) и прочие подходы теряют или утрачивают свою силу, если не берутся в расчет социокультурный, средовой и природный контексты развития ребенка.

Процессуально средовой подход представляет собой систему действий субъекта-воспитателя по управлению средой, обеспечивающих диагностику, проектирование и продуцирование воспитательного результата. По сути, это управление влияниями среды и техника обращения ее в воспитательное пространство.

Перспективное направление исследований в педагогике связано с *антропологическим, онтологическим* и в известной степени акмеологическим подходами. Их сходство состоит в том, что, по мнению ученых, диада природное — социальное (даже при рассмотрении общественно-исторического и культурного влияния) не дает основы для построения удовлетворительных концепций воспитания. Природное в человеке — физиология, генетика, психика — является общим для описания свойств человека и животного. Привнося категорию субъективности как категорию, обозначающую специфически человеческий способ бытия, авторы названных подходов по-иному строят педагогические, в том числе воспитательные, концепции и теории.

Антропологизм предполагает, что физический, духовный и душевный облик человека есть результат длительного исторического развития (в фило- и онтогенезе) как субъекта общественной жизни, совместной деятельности, индивидуальной судьбы. В связи с этим, понятие общности (событийной общности) является основной категорией такого рода исследований [5].

Антропология в воспитании не является изобретением современной педагогической мысли. Рассмотрение воспитания и в целом образования как способа бытия ребенка, как процессов и событий естественной, не стесненной, т.е. свободной, жизни, в которых каждый акт учения и обучения, воспитания и самовоспитания наполнены личностными смыслами, ценностями и целями, имеет серьезные философские предпосылки и педагогические традиции (К.Д. Ушинский, Э. Кант и др.).

Это направление наиболее адекватно выражает суть становления воспитательной парадигмы, выраженной в дефиниции категории воспитания. Воспитание — деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства.

Педагогическая сущность антропологизма включает совместную деятельность (как со-бытие) всех субъектов воспитательного процесса по созданию, поддержанию и воспроизводству условий, способствующих саморазвитию, самореализации, самовоспитанию. При этом *самовоспитание тождественно субъектности в воспитании* и понимается как управляемое самим человеком саморазвитие, когда он посредством собственных усилий, опираясь на природные предпосылки, индивидуальный опыт жизни, поддержку воспитателя и других субъектов воспитательного процесса, в максимально возможной мере реализует себя в способах бытия, самодостаточных и нацеленных на себя. Воспитанный человек — это человек, способный к саморазвитию, самореализации, самовоспитанию. Анализируя данный подход и интерпретируя его в контексте воспитания, Л.М. Лузина приходит к выводу: воспитанный человек не должен соответствовать никаким стандартам и идеалам, он должен соответствовать только себе. Следовательно, для воспитания нет внешних целей. Цель воспитания — самореализация, приход к подлинному себе, обретение такого способа жизни, который ведет к непрерыв-



ному самосовершенствованию, самореализации, самовоспитанию [3].

К сожалению, несмотря на серьезные методологические труды, антропологический подход не нашел достойного отражения в теориях воспитания, а отсюда — его недостаточная методическая и технологическая обеспеченность. Его положения и выводы слабо реализованы в практической педагогике и арсенале методов воспитателя. Недостаточно разработаны измерительные средства.

Между тем в педагогической науке существуют важные основания для разрешения этого противоречия. Так, С.П. Баранов в работе «Сущность процесса обучения» исследует гносеологические основы процесса обучения [1]. Выход на рациональную ступень познания возможен через чувственный опыт школьника как первоначальную базовую ступень познавательной деятельности. Успешность его освоения, считает ученый, обеспечивает дальнейшее движение по этапам познавательной деятельности. Недостаточная освещенность этого вопроса в педагогической литературе приводит к тому, что этот сущностный компонент процесса обучения не осознается в педагогической практике и остается в резерве науки. В перспективе еще предстоит раскрыть значение чувственного опыта в целостном процессе усвоения знаний, что-

бы высветить слабости учебного процесса при отсутствии этого существенного звена. С.П. Баранов не считает логический компонент главенствующим в становлении и развитии процесса обучения. Однако систематизация и осмысление чувственного опыта на основе логического суть гносеологического подхода в обучении. Метод ученого применим и к воспитанию.

Итак, важно дополнить научные (гносеологические) подходы в теории и практике воспитания антропологическими (бытийственными), метафизическими. Это — перспектива развития воспитания как теории, как научной дисциплины высшего педагогического образования, как практики.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Баранов С.П.* Сущность процесса обучения. М., 1981.
2. *Крэйг Г.* Психология развития. СПб., 2000.
3. *Лузина Л.М.* Онтологическая концепция воспитания: традиции и перспективы. Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова; Электронный научно-педагогический журнал. 2001. Май. URL: <http://www.emissia.org>.
4. *Мануйлов Ю.С.* Средовой подход в воспитании. М., 2008.
5. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Психология развития человека. Учеб. пос. для вузов. М., 2000.