

УЧЕБНИК
ДЛЯ ВУЗОВ

ПИТЕР®

под редакцией **О. Ю. Ефремова**



Военная педагогика

Печатается в соответствии
с перспективным планом издания
учебников для военно-учебных заведений
Министерства обороны Российской Федерации

РЕКОМЕНДОВАНО
УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИМ ОБЪЕДИНЕНИЕМ

Коллектив авторов

Военная педагогика

http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=183719

Военная педагогика. Под редакцией О. Ю. Ефремова: Питер; Санкт-Петербург; 2008

ISBN 978-5-388-00127-6

Аннотация

В учебнике излагаются основы педагогики и, с учетом достижений современной педагогической науки и опыта практической деятельности, рассматриваются вопросы теории и практики обучения и воспитания военнослужащих.

Основное внимание в издании уделено специфике и особенностям военно-педагогического процесса в Вооруженных Силах Российской Федерации, практическим аспектам деятельности офицера по обучению и воспитанию подчиненного личного состава. Излагаются цели, задачи, принципы, методы, формы обучения и воспитания военнослужащих.

Учебник рассчитан на курсантов, слушателей, адъюнктов, преподавателей военных вузов, командиров, начальников, воспитателей, других должностных лиц Вооруженных Сил и иных силовых ведомств; лиц, проходящих и проводящих военную подготовку в учебных заведениях и всех интересующихся как военной педагогикой, так и педагогическими проблемами в целом.

Содержание

ОТ АВТОРОВ	8
Авторский коллектив	10
1. ИСТОРИЯ И ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ	12
1.1. Истоки происхождения педагогики и этапы ее развития	13
1.1.1. Воспитание в первобытном обществе	17
1.1.2. Воспитание и зарождение педагогической мысли в рабовладельческом обществе	20
1.1.3. Воспитание, образование и педагогическая мысль в феодальном обществе	30
1.1.4. Развитие образования и педагогической мысли в эпоху Возрождения и становления капитализма (XIV–XVII вв.)	34
1.1.5. Развитие образования и педагогической мысли в XVII–XIX вв.	40
1.1.6. Развитие образования и педагогической мысли в новейшее время	47
Контрольные вопросы	51
Рекомендуемая литература	52

1.2. Развитие отечественной педагогики	54
1.2.1. Отечественная педагогическая мысль в дофеодальный период и в период феодализма (с древнейших времен до XVII в.)	54
1.2.2. Педагогика в период позднего феодализма и зарождения капитализма (XVII в. – первая половина XIX в.)	61
1.2.3. Педагогика в период становления империализма в России (вторая половина XIX в. – октябрь 1917 г.)	62
1.2.4. Советский период развития отечественной педагогики	65
1.2.5. Современная педагогическая теория и практика (1991 г. – настоящее время)	69
Контрольные вопросы	72
Рекомендуемая литература	72
1.3. Общие основы педагогики	74
1.3.1. Объект, предмет, функции и задачи педагогики	75
1.3.2. Основные категории педагогики	79
1.3.3. Отрасли педагогики	83
1.3.4. Связь педагогики с другими науками	86
1.3.5. Педагогическая наука и практика	97
Контрольные вопросы	104
Рекомендуемая литература	105

1.4. Цели образования и воспитания	106
1.4.1. Сущность и значение педагогических целей	106
1.4.2. Принцип гуманизма и гуманизация воспитания и образования	108
1.4.3. Разностороннее и гармоничное развитие личности как цель воспитания	114
Контрольные вопросы	118
Рекомендуемая литература	118
2. ВОЕННАЯ ПЕДАГОГИКА КАК ОТРАСЛЬ ПЕДАГОГИКИ	120
2.1. Военная педагогика как наука	121
2.1.1. Объект, предмет, специфика, содержание и категории военной педагогики	122
2.1.2. Задачи и значение военной педагогики в деятельности офицера	126
Контрольные вопросы	130
Рекомендуемая литература	131
2.2. Становление и развитие военной педагогики	132
2.2.1. Зарождение отечественной военно-педагогической мысли	132
2.2.2. Военно-педагогическая мысль в XVIII–первой половине XIX в.	135
2.2.3. Военная педагогика во второй	151

половине XIX – начале XX в.	
2.2.4. Советский период развития военной педагогики	166
2.2.5. Современный этап развития военной педагогики	189
Контрольные вопросы	194
Рекомендуемая литература	195
2.3. Военно-педагогический процесс как система	197
2.3.1. Сущность, содержание и задачи военно-педагогического процесса	197
2.3.2. Особенности военно-педагогического процесса как системы	201
2.3.3. Направления совершенствования военно-педагогического процесса	205
2.3.4. Основные этапы военно-педагогического процесса	209
Контрольные вопросы	215
Рекомендуемая литература	216
2.4. Методы исследования в военной педагогике	218
2.4.1. Сущность и классификация методов исследования	218
2.4.2. Наблюдение как метод педагогического исследования	220
2.4.3. Опрос как метод исследования в	223

военной педагогике	
2.4.4. Эксперимент как метод педагогического исследования	242
2.4.5. Анализ документов как метод педагогического исследования	252
Контрольные вопросы	254
Рекомендуемая литература	255
3. ВОЕННАЯ ДИДАКТИКА (ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ)	256
3.1. Общая характеристика процесса обучения военнослужащих	257
3.1.1. Сущность, задачи, функции, особенности и двусторонний характер процесса обучения военнослужащих	257
3.1.2. Закономерности обучения военнослужащих	265
3.1.3. Основные структурные элементы процесса обучения военнослужащих	276
Конец ознакомительного фрагмента.	285

Военная педагогика

**Под редакцией
О. Ю. Ефремова**

ОТ АВТОРОВ

Одна из важнейших тенденций развития современного образования – гуманизация и гуманитаризация высшего образования. Это реализуется и в подготовке будущих офицеров в высших военно-учебных заведениях, где среди обязательных дисциплин есть учебный предмет «Психология и педагогика». Кроме того, в военных вузах различными категориями обучающихся изучаются и другие дисциплины, имеющие педагогическое содержание.

Данный учебник дает возможность курсантам военных вузов ознакомиться с разделом «Педагогика» учебной дисциплины «Психология и педагогика» и подготовлен с таким расчетом, чтобы максимально облегчить усвоение этого раздела и свести к минимуму необходимость обращения к иным источникам.

Учебник также предоставляет широкие возможности для получения и углубления офицерами педагогических знаний. Значительное внимание в нем уделено педагогическим ас-

пектам военно-профессиональной деятельности.

Проблематика военной педагогики раскрывается на основе современных подходов к структуре и содержанию курса с учетом достижений общей и военной педагогики. В основу структуры его содержания положены требования государственных образовательных стандартов и квалификационных требований (военно-профессиональная составляющая) к содержанию учебной дисциплины «Психология и педагогика».

Основной целью изучения курса выступает получение слушателями и курсантами военно-учебных заведений Министерства обороны Российской Федерации специальных педагогических знаний, необходимых для эффективного управления воинскими (трудовыми) коллективами, организации в них воспитательной работы и обучения военнослужащих.

Для закрепления и самостоятельного изучения учебного материала в конце каждого параграфа помещены контрольные вопросы и список рекомендуемой литературы, а в конце учебника – словарь-справочник основных терминов и понятий военной педагогики.

Авторский коллектив

Руководитель авторского коллектива: **Ефремов Олег Юрьевич** – доктор педагогических наук, профессор (Военная академия связи).

Члены авторского коллектива: **Ачкасов Николай Борисович** – кандидат педагогических наук, доцент (Военно-космическая академия им. А. Ф. Можайского); **Бавшин Илья Генрихович** – кандидат педагогических наук; **Балаян Александр Иванович** (Военная академия связи); **Башкирцев Виктор Павлович** – кандидат педагогических наук, доцент (Военно-космическая академия им. А. Ф. Можайского); **Богатинов Сергей Васильевич** (Управление РВ и А СВ); **Буг Сергей Васильевич** – доктор педагогических наук, старший научный сотрудник (Михайловская военная артиллерийская академия); **Вахонин Николай Леонидович** – кандидат философских наук, доцент (Военная академия связи); **Гречко Виталий Евгеньевич** (Военная академия связи); **Добряк Сергей Юрьевич** – кандидат психологических наук, доцент (Михайловская военная артиллерийская академия); **Кисин Константин Алексеевич** – кандидат педагогических наук (Михайловская военная артиллерийская академия); **Константинов Владимир Александрович** – кандидат военных наук, профессор (Михайловская военная артиллерийская академия); **Коритчук Вла-**

димир Владимирович – доктор военных наук, профессор (Михайловская военная артиллерийская академия); **Кочин Андрей Анатольевич** – доктор педагогических наук, доцент (Санкт-Петербургский университет МВД России); **Кравчук Валерий Романович** – кандидат исторических наук, доцент (Михайловская военная артиллерийская академия); **Лисицын Геннадий Алексеевич** – кандидат исторических наук, доцент (Военная академия связи); **Литвиненко Сергей Викторович** – доктор педагогических наук, профессор (Военная академия связи); **Майоров Валерий Васильевич** – кандидат педагогических наук, доцент (Военно-космическая академия им. А. Ф. Можайского); **Матолыгина Наталья Витальевна** – кандидат педагогических наук, доцент (Михайловская военная артиллерийская академия); **Мелетичев Вадим Владимирович** – кандидат педагогических наук, доцент (Санкт-Петербургское высшее военное училище радиоэлектроники); **Мохоров Геннадий Анатольевич** – доктор исторических наук, профессор (Военная академия связи); **Мулява Олег Дмитриевич** – кандидат социологических наук, доцент (Михайловская военная артиллерийская академия); **Посметьев Алексей Николаевич** – кандидат исторических наук, доцент (Военная академия связи); **Тихомиров Артем Валдекович** – кандидат исторических наук, доцент (Военная академия связи); **Шуманский Иван Иванович** – кандидат педагогических наук (Михайловская военная артиллерийская академия).

1. ИСТОРИЯ И ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

Педагогика как наука прочно вошла в жизнь человеческого общества. Ее значение в развитии современного образования, решении задач обучения и воспитания подрастающего поколения постоянно возрастает.

В настоящей главе раскрываются исторические условия возникновения педагогики как науки, дается общая характеристика этапов развития предмета, задач, методов педагогики, показана ее связь с другими науками.

1.1. Истоки происхождения педагогики и этапы ее развития

Каждая наука имеет свою историю и направлена на познание различных аспектов природных или общественных явлений, знание которых необходимо для осмысления ее теоретических основ и их практической реализации.

Педагогическая отрасль знаний является едва ли не самой древней и по существу неотделима от развития общества. Педагогические знания относятся к той специфической сфере человеческой деятельности, которая связана с воспитанием, подготовкой подрастающих поколений к жизни. Слово «педагогика» обычно ассоциируется с воспитанием, формированием человека. Само же воспитание как средство подготовки подрастающих поколений к жизни возникло вместе с появлением человеческого общества.

Накапливая производственный опыт, связанный с изготовлением орудий труда и присвоением продуктов природы, а также опыт сотрудничества и совместной деятельности, люди стремились передать его последующим поколениям, чем принципиально отличались от животных.

Общественный прогресс стал возможен лишь потому, что каждое вступающее в жизнь новое поколение людей овладевало производственным, социальным и духовным опытом предков и, обогащая его, уже в более развитом виде переда-

вало своим потомкам. Таким образом, передача накопленного производственного, социального и духовного опыта последующим поколениям людей стала важнейшей предпосылкой существования и развития человеческого общества и одной из его существенных функций. Именно поэтому воспитание неотделимо от развития человеческого общества, при-суще ему с самого начала его возникновения.

Термин «педагогика» возник в Древней Греции (V–IV вв. до н. э.). В буквальном смысле греческое слово «пейдагогос» (греч. *paidagogos* – *pais* (*paidos*) дитя + *ago* – веду, воспитываю) означает детоводитель (детовожделение). В Древней Греции педагогом называли раба, которому поручалось водить детей своего господина в школу или сопровождать во время прогулки. Впоследствии педагогами стали называть людей, которые занимались обучением и воспитанием детей. От этого слова и получила название наука о воспитании и обучении – *педагогика*.

Несмотря на то что педагогические задачи и проблемы волновали умы мыслителей с глубокой древности, педагогика выделилась в самостоятельную науку не сразу. Вплоть до начала XVII в. она развивалась в рамках философии.

Глубокие мысли по вопросам воспитания содержатся в трудах древнегреческих философов – Фалеса из Милета (ок. 625– 547 гг. до н. э.), Гераклита (ок. 530–470 гг. до н. э.), Демокрита (460– 370 гг. до н. э.), Сократа (469–399 гг. до н. э.), Платона (427–347 гг. до н. э.), Аристотеля (384–322 гг.

до н. э.) и др.

Существенный вклад в развитие педагогических проблем внесли древнеримские философы и мыслители – Тит Лукреций Кар (ок. 99– 55 гг. до н. э.), Марк Фабий Квинтилиан (42–118 гг. н. э.) и др.

В Средние века проблемы воспитания разрабатывались философами-богословами – Квинтом Тертуллианом (ок. 160–220 гг.), Аврелием Августином (354–430 гг.), Фомой Аквинским (1225–1274 гг.) и др. В те времена все стороны жизни человека определяла церковь, поэтому все было строго определено церковными канонами. Человек рассматривался как творение Божье, и только. Например, Фома Аквинский писал: «Поэтому божественное милосердие проявило спасительную предусмотрительность, предписав принимать на веру и то, что способен исследовать рассудок, дабы таким образом все легко смогли быть причастными к познанию Бога без сомнения и ошибки».

В эпоху Возрождения значительный вклад в развитие педагогической мысли внесли выдающиеся философы и мыслители, гуманисты по духу – Витторио де Фельтре (1378–1446 гг.), Хуан Вивес (1442–1540 гг.), Эразм Роттердамский (1469–1536 гг.), Франсуа Рабле (1494–1553 гг.), Мишель Монтень (1533–1592 гг.) и др.

Отмеченный период в историческом пути педагогики условно можно назвать ее *предысторией*.

История же педагогики как самостоятельной науки на-

чинается в середине XVII в. Объективно это было обусловлено двумя моментами.

Во-первых, развитие капиталистических производственных отношений, новых по сути, требовало быстрой и массовой подготовки специалистов для промышленного производства. В связи с этим возникла проблема разработки иных педагогических систем обучения и воспитания. Во-вторых, в педагогической мысли прошлых эпох был накоплен богатейший теоретический и практический опыт, требовавший анализа и обобщения, в результате чего он мог получить практическое применение в интересах дальнейшего прогресса общества.

Решение задач в области педагогики в указанный период было связано с английским философом и естествоиспытателем Ф. Бэконом (1561–1626 гг.) и чешским педагогом Я. А. Коменским (1592–1670 гг.).

Ф. Бэкон в 1623 г. опубликовал трактат «О достоинстве и увеличении наук», в котором дал современную для той эпохи классификацию наук. В качестве отдельной отрасли научного знания он выделил педагогику. Правда, ее понимание сводилось им лишь к «руководству чтением». Но сам факт выделения педагогики не мог не послужить толчком к ее оформлению как самостоятельной науки. Этому способствовала педагогическая деятельность Я. А. Коменского.

Особое место среди трудов Коменского занимает выдающаяся работа «Великая дидактика», написанная им в период

с 1633 по 1638 г. В этом труде он разработал основные вопросы теории и организации учебной работы с детьми, получившие широкую известность и мировое признание и до сих пор сохраняющие научное значение. Многие ученые по праву связывают рождение педагогики как самостоятельной науки именно с именем Я. А. Коменского и его «Великой дидактикой».

Любая отрасль человеческих знаний становится наукой лишь тогда, когда более или менее четко определяется ее предмет. Основные контуры предмета педагогики сложились в первой половине XVII в.

В развитии педагогики можно выделить ряд этапов. Рассмотрим их содержание.

1.1.1. Воспитание в первобытном обществе

На заре человечества воспитание появляется как целенаправленный процесс в деятельности людей. Осмысление его началось 35–40 тыс. лет назад, т. е. практически в тот же период, когда человек выделился из животного мира как субъект общественно-исторической деятельности.

Воспитание предков человека и первобытных людей зародилось в непосредственной связи с физическим, умственным и нравственно-эмоциональным взрослением. Оно было бессистемным, спонтанным, однако его содержание и прие-

мы усложнялись по мере обогащения общественного опыта и развития сознания. Поначалу воспитание не представляло собой особой функции, а сопутствовало передаче жизненного опыта. Однако по мере выделения человека из животного мира начался постепенный переход к сознательной передаче опыта собирательства и охоты. Мощным средством такой передачи послужила возникшая у людей речь. Постепенно воспитание стало восприниматься как особый вид деятельности.

Целью и содержанием воспитания в условиях первобытно-общинного строя было развитие трудовых навыков, чувства верности интересам рода и племени при безусловном подчинении им интересов отдельного человека, сообщение знаний о традициях, обычаях и нормах поведения в данном роде и племени на основе ознакомления со сложившимися в них преданиями и верованиями. Воспитание имело естественный и коллективный характер. Важнейшее место в нем занимали игры, имитирующие различные виды труда взрослых членов племени – охоту, рыболовство и другие занятия. В первобытном обществе ребенок воспитывался и обучался в процессе жизнедеятельности, участия в делах взрослых. Он не столько готовился к жизни, сколько непосредственно включался в доступную для него деятельность. Мальчики охотились, девочки собирали урожай, готовили пищу.

Дородовое общество делилось на три группы: дети (и подростки), полноценные и пожилые люди. Родившийся чело-

век попадал в общую группу подрастающих и стареющих, где он рос в общении со сверстниками и умудренными жизнью стариками. Здесь человек получал опыт общения, трудовые навыки, знание правил жизни, обычаев, обрядов и переходил в следующую группу.

Период детства и воспитания продолжался лишь до 9–11 лет. Все подростки 10–15 лет проходили *инициацию* – «посвящение» (испытание) во взрослые – проверку умения переносить лишения, боль, проявлять храбрость, выносливость. Этот обряд сопровождали песнопения, ритуальные танцы, магические заклинания. Программа подготовки к инициации для мальчиков была более длительной и сложной (проверялась трудовая, нравственная и физическая подготовка) и включала усвоение знаний и практических умений, необходимых охотнику, земледельцу, воину и т. д.; для девочек – обучение ведению домашнего хозяйства.

Отношения между группами регулировались обычаями, традициями. Необходимо отметить, что физические наказания как средство воспитательного воздействия у большинства первобытных племен отсутствовали или же применялись крайне редко. Однако в дальнейшем расслоение общины и социальные антагонизмы ужесточили воспитание.

На последних этапах развития матриархата появились первые учреждения для жизни и воспитания подрастающих детей – «дома молодежи», отдельные для мальчиков и девочек, где под руководством старейшин рода они готовились к

жизни, труду, «посвящениям».

С появлением скотоводства, земледелия, ремесел возникла необходимость в более организованном воспитании. Родовая община поручала его более опытным людям. Они прививали трудовые навыки, знакомили с правилами религиозного культа, преданиями, обучали письму. Появились зачатки военного воспитания: мальчики учились стрелять из лука, метать копье, ездить верхом.

Воспитание начало выделяться как особая форма общественной деятельности (специально предназначенные люди, расширение и усложнение испытаний). Старейшины, вожди, священнослужители имели опыт организованного воспитания.

С появлением частной собственности, рабства и моногамной семьи наступило разложение первобытного общества. Воспитание стало семейным, возникли школы.

1.1.2. Воспитание и зарождение педагогической мысли в рабовладельческом обществе

Начало истории педагогической мысли восходит к цивилизациям *Древнего Востока*, зарождение которых относится к IV тыс. до н. э. (возникшие ранее III тыс. до н. э. и сменявшие друг друга государства в междуречье Тигра и Евфрата – Шумер, Аккад, Вавилон, Ассирия и др.; Египет; Израиль

и Иудея).

Начавшееся на исходе первобытной истории отделение умственного труда от физического вызвало появление специальности учителя, который был хранителем и «ретранслятором» социального, трудового, военного опыта, педагогических идей своего времени.

Педагогическая мысль развивалась в логике эволюции культурных, нравственных, идеологических ценностей. Человек формировался в рамках жестких социальных норм, обязанностей и зависимостей. Личность растворялась в семье, касте, социальной группе. С этим были связаны и суровые формы и методы воспитания.

В странах Древнего Востока появились зачатки образования. Первые учебные заведения возникли в городах Месопотамии в III тыс. до н. э. Это было вызвано потребностью хозяйства и культуры в грамотных людях – писцах. Такие заведения получили названия Домов табличек.

С усложнением условий жизнедеятельности задачи и приемы передачи социального, а следовательно, педагогического опыта менялись, что привело к рождению организованных форм воспитания, которое постепенно сосредоточивалось в руках специально назначенных для этого лиц.

Специализация обучения усиливалась. Наибольшее распространение получили три типа школ: жреческие, создававшиеся при храмах, которые подготавливали служителей культа; дворцовые, обучавшие писцов-чиновников; во-

енные, в которых учились будущие воины. Обучение было платным, размер платы зависел от авторитета учителя. Выпускники таких школ получали возможность занять высокое место в социальной иерархии.

Содержание образования наиболее широким и многопредметным было в жреческих школах. В них кроме письма, счета и чтения преподавались право, астрология, медицина и религиозные дисциплины. Обучение было долгим и дорогим, отдавать детей в школы (при этом девочек обычно не учили) могли только богатые чиновники и рабовладельцы. На занятиях, продолжавшихся с утра до вечера, царила палочная дисциплина.

В *Индии* создавались общинные школы (общины земледельцев), школы в городах, при храмах для знатных и богатых. Складывались основы наук – астрономии, геометрии, арифметики, медицины. Знания сосредоточились в руках господствующих групп, облекались мистикой и таинственностью. Помимо закрытых жреческих (придворных) школ возникли школы писцов, служащих.

В I тыс. до н. э. в Древней Индии обучаться обязательно должны были представители трех высших сословий – варн: брахманы, кшатрии и шудры. Наставниками у них были брахманы, жившие при дворах индийских правителей и знати, которые выполняли обязанности жрецов и учителей. Посвящение в ученики считалось делом чрезвычайно серьезным и расценивалось как «зачатие» и «второе рожде-

ние», поэтому прошедшие его назывались «дважды рожденными». Учитель-гуру при этом становился духовным «отцом» мальчика (обучались только мальчики), другие ученики этого же гуру – его «братьями». После посвящения, которое проводилось в возрасте 7–8 лет, ученик оставался жить в доме своего наставника до совершеннолетия (16–18 лет и дольше). Курс обучения состоял из чтения и изучения священных текстов и религиозных обрядов, а воспитание проводилось в духе почтительности и повиновения наставнику.

Основным предметом изучения были ведийские гимны и веданги (вспомогательные дисциплины – фонетика, этимология, грамматика и т. д., необходимые для правильного воспроизведения Вед). Научные тексты составлялись в форме сутр – кратких правил для запоминания в стихотворной форме. Ученики сидели на земле вокруг учителя и заучивали сутры, повторяя вслед за учителем. Девочки не учились, их посвящением была свадьба, а гуру – свекор.

В буддийских монастырях также заучивали духовные тексты, сопровождаемые ритмичной музыкой. Отдельно изучали жизнь Будды. Особое место занимало нравственное воспитание.

В *Древнем Китае* существовали низшие и высшие школы. Большинство детей простых людей и рабов не обучались в школе, знания и навыки получали от родителей. В высших школах в программу обучения и воспитания входили шесть искусств: мораль (религиозного характера), пись-

мо, счет, музыка, стрельба из лука, управление лошадьёю и колесницей. Значительное влияние на развитие педагогической мысли оказали Конфуций (551–479 гг. до н.э.) и его последователи. Им был обобщен педагогический опыт Древнего Китая и высказаны оригинальные воспитательные идеи, в частности о всестороннем развитии личности при приоритете нравственного начала.

В целом следует отметить, что многие общественные деятели и мыслители Древнего мира указывали на огромную роль воспитания как в развитии общества, так и в жизни каждого человека. Например, по законам Солона (на рубеже V–VI вв. до н. э.) полагалось, чтобы отец (речь шла о свободных гражданах) обязательно позаботился о специальной выучке своих сыновей в той или иной области труда. Там же подчеркивалось, что сын мог не кормить отца в старости, если тот не выучил его никакому ремеслу.

Древнегреческий философ Платон писал, что, если дурным мастером будет башмачник, государство пострадает от этого только в том смысле, что граждане станут несколько хуже обуты. Но если воспитатель скверно исполняет свои обязанности, в стране появится целое поколение плохих и невежественных людей.

Подлинного расцвета педагогическая теория и практика достигли в *Древней Греции* и *Риме*.

Древняя Греция состояла из полисов (государств). Наиболее влиятельными были Лакония (город Спарта) и Аттика

(город Афины). В них сложились свои системы воспитания – спартанская и афинская.

В *Спарте* воспитание имело военно-физический характер и служило подготовке мужественных и преданных городу-государству людей – членов военной общины, главным для которых было находиться в состоянии военной готовности, проявлять жестокость, насилие, презрение и безжалостность к рабам, становиться воинами, будущими рабовладельцами.

В Спарте образование было привилегией рабовладельцев. Их дети с года до 7 лет воспитывались дома, с 7 до 15 лет вне семьи – в интернатах, где они учились чтению, письму, счету и очень много занимались военно-физической подготовкой. Главное внимание уделялось физическому воспитанию, а именно закалке, умению переносить холод, голод, жажду, боль. С 15 до 20 лет юноши Спарты получали музыкальное воспитание (хоровое пение) вместе с усиленной физической и военной подготовкой. Много времени отводилось на военно-гимнастические упражнения: бег, прыжки, метание диска и копья, борьбу, рукопашный бой, а также пение военных песен. Юноши 18–20 лет переводились в особую группу эфэбов и несли военную службу.

В возрасте около 20 лет молодые спартанцы подвергались итоговому испытанию. Главным из них было испытание на выносливость: юношей публично секли у алтаря Артемиды. Прошедшие посвящение получали оружие, но затем еще в

течение 10 лет постепенно приобретали статус полноправных членов военной общины.

В спартанских школах специально учили умению метко и кратко отвечать на вопросы. По преданию, этим искусством особенно славились жители Лаконии – области Спарты; отсюда пошло ныне известное выражение «лаконичный стиль».

Большое внимание обращалось на военное и физическое воспитание девушек. Когда мужчины уходили на войну, женщины несли охрану и держали в повиновении рабов. Спартанская система – один из первых в истории опытов государственного воспитания.

Более развитой была *афинская система воспитания*. Его идеал сводился к многозначному понятию – совокупности добродетелей. По сути, речь шла о всестороннем формировании личности, прежде всего с развитым интеллектом и культурой тела. Афинское образование было аристократическим. Оплатить его могли только богатые люди. Кроме того, оно отличалось полным презрением к физическому труду, который оставался уделом рабов. У афинян воспитание пронизывала идея личной независимости. Организованное обучение основывалось на принципе соревнования: дети, подростки, юноши постоянно состязались в гимнастике, танцах, музыке, словесных спорах.

До 7 лет дети в Афинах находились в среде домашнего воспитания. Для девочек этим все, собственно, и ограничи-

валось. Затем за мальчиками из состоятельных семей присматривал особый раб – педагог (дословно – водящий детей, поводырь). С 7 лет эти мальчики могли учиться в частных учебных заведениях. Обучение начиналось в школе грамматиста, где усваивались основы грамоты. Несколько позже в школе кифариста одновременно изучали музыку, пение, декламацию. С 12 до 16 лет подростки, обучаясь в школе палестра, занимались гимнастикой и пятиборьем, включающим бег, борьбу, прыжки, метание копья и диска. Юноши 16–18 лет из наиболее знатных семей продолжали образование в общественных учреждениях – гимнасиях, где преподавали философию, литературу, политику. Высший уровень образования представляла эфебия – общественное учреждение. Находившиеся на службе у государства преподаватели учили военному делу: верховой езде, стрельбе из лука и катапульти, метанию дротиков и пр. В эфебию поступали юноши в 18-20 лет и проходили курс профессиональной военной подготовки. Срок обучения составлял 2 года. Окончание эфебии означало становление юноши как полноправного гражданина Афин.

Молодежи привилегированных слоев адресовалось набиравшее силу на рубеже V-IV вв. до н. э. так называемое новое образование. Его давали мудрецы, которые обучали философии, астрономии, естественным наукам, юриспруденции, риторике, поэтике.

Древняя Греция явила миру превосходных философов,

учения которых включали весьма ценные мысли о воспитании (Пифагор, Гераклит, Демокрит, Сократ, Платон, Аристотель).

Демокрит (460-370 гг. до н. э.) выдвигал идею о природосообразности воспитания; рассматривал обучение и воспитание как трудную работу.

Целью воспитания, по Сократу (469-399 гг. до н. э.), было познание самого себя; он ввел также вопросно-ответный метод бесед и стал одним из основоположников учения о доброй природе человека.

Платон (427-347 гг. до н. э.) считал, что воспитанием должно заниматься государство в интересах господствующих групп – философов, воинов. Он открыл связь воспитания с общественным устройством, показал, что общество и образование не только взаимозависимы, но и реформируют друг друга. Особенно велико влияние Платона на педагогическую мысль европейской цивилизации.

Аристотель (384-322 гг. до н. э.) выделил три направления и порядок воспитания: физическое (для растительной души), нравственное (для животной), умственное (для разумной). Целью воспитания философ считал развитие высших сторон души – разумной и волевой. Он установил также возрастную периодизацию. Воспитание полагал делом государства, а не частным. Три года Аристотель был наставником Александра Македонского. В Афинах он создал учебное заведение – ликей, которым руководил в течение 12 лет.

В педагогических идеях Древнего Рима и существовавшей тогда практике отразились особенности этой цивилизации. Приоритеты в педагогических идеалах отдавались гражданскому воспитанию. Вместе с тем особую роль в формировании личности юных римлян играло и домашнее обучение. В первые века новой эры в Римской империи установился устойчивый и внешне единый канон содержания, системы и методов образования. Росло рабовладение, увеличивалось богатство и расслоение населения, что привело к делению школ по имущественному признаку. В Древнем Риме существовали школы:

- элементарные – для плебеев (незнатных, небогатых), где учили чтению, письму, счету, знакомили с законами;
- грамматические – для «привилегированных» детей, где учили латинскому, греческому языкам, риторике, истории, литературе;
- позже (в IV в.) риторические (ораторов) – для знатных юношей, где за большую плату обучались риторике, философии, правоведению, греческому языку, музыке, математике; здесь подготавливали юристов и чиновников.

В Римской империи грамматические и риторические школы стали государственными.

Военную подготовку молодежь проходила в воинских формированиях – легионах.

Римская философская и педагогическая мысль достигла расцвета в I–II вв. Вопросы воспитания занимали значитель-

ное место в трудах древнеримских философов и ораторов (Плутарх, Сенека). Например, интересные педагогические идеи высказывали Тит Лукреций Кар (ок. 99-55 гг. до н. э.), написавший философскую поэму «О природе вещей», в которой касался вопросов воспитания, и Марк Фабий Квинтилиан (ок. 35-ок. 96 гг. н. э.), изложивший в своей книге «О воспитании оратора» идеи о воспитании подрастающего поколения. Квинтилиан видел цель воспитания в серьезной подготовке к исполнению гражданских обязанностей; вершиной образования считал овладение искусством публичного оратора.

1.1.3. Воспитание, образование и педагогическая мысль в феодальном обществе

В 476 г. под натиском германских племен пала Римская (Западная) империя. Эта дата – точка отсчета европейского Средневековья. Важнейшим фактором, укрепившим западноевропейскую цивилизацию и определившим специфику философско-педагогических воззрений этой эпохи, явилось христианство. В то же время продолжала действовать античная традиция, поддерживаемая идеями мусульманского Востока. Кроме того, на духовность европейского Средневековья влияло варварское, дохристианское мышление.

Особое значение в понимании воспитания имела трех-

членная система разделения труда, сложившаяся к началу XI в. (духовенство, светские феодалы, крестьяне и горожане). Характерным для этой эпохи было господство феодалов и духовенства, идейным оплотом общественной жизни выступала церковь. В этот период сложилась следующая *система воспитания и образования*:

- *церковные школы* (приходские, монастырские и соборные) – для подготовки служителей культа; дети 7-15 лет (только мальчики)

обучались основам грамоты, религиозным догмам и пению псалмов и молитв; в этих школах читался вслух материал на латыни и применялись жестокие наказания;

- *рыцарские школы* – для феодалов (графов, герцогов), где учили ездить верхом, плавать, владеть копьём, фехтовать, играть в шахматы, слагать песни;

- *городские школы* – светские учебные заведения, которые появились во второй половине XII-начале XIII в., развившись из системы ученичества, а также из цеховых и гильдейских школ. Обычно городскую школу открывал нанятый общиной педагог, которого часто именовали ректором (от лат. – управитель);

- *университеты* – высшие школы (XII в. – в Италии, Испании, Франции, Англии; XIV в. – в Чехии и Польше), в которых затем появились учебные подразделения – факультеты, или колледжи: богословский, медицинский, юридический. Обучение шло от 3 до 7 лет, и в результате студент,

если учился успешно, получал степень бакалавра (дословно – украшенный лавром). После защиты бакалавр получал ученую степень (магистра, доктора, лиценциата). Содержание обучения определялось программой семи свободных искусств. Основным видом занятий была лекция, во время которой профессор читал студентам книгу и комментировал ее; по изученному материалу еженедельно с обязательным участием студентов проводились диспуты, темы которых определял преподаватель (магистр или лиценциат).

Последовательность преподавания свободных искусств была следующей:

1) первая, низшая часть (в основном гуманитарная) – *тривиум*, где первой из изучаемых дисциплин шла грамматика (с элементами литературы), затем – диалектика (философия и логика) и риторика (включая историю);

2) вторая (в основном математическая) часть – *квадривиум*, включавшая арифметику, географию (с элементами геометрии), музыку, астрономию (с элементами физики).

Тривиум преподавался отдельно и в начальных школах, которые поэтому назывались *элементарными*, или *тривиальными*.

В средневековых университетах свободные искусства составляли первую ступень высшего образования и преподавались на низшем, подготовительном факультете – факультете искусств (его называли еще факультетом свободных искусств, или артистическим, – от лат. *facultas artium*

(*liberalium*)). Помимо этого там изучали философию и другие науки. Окончившим факультет присваивалась ученая степень магистра искусств (магистра свободных искусств – *magister artium liberalium*). Это было распространено в Германии, а затем и в англоязычных странах (англ. *master of arts*), причем по широкому кругу дисциплин, за исключением права, медицины и богословия.

В эпоху Реформации факультет искусств был переименован в философский. В раннее Новое время на смену свободным искусствам пришла система дисциплин классических гимназий.

Развитие ремесел и торговли привело к появлению цеховых школ, в которых дети ремесленников получали начальное образование. Обучение их самому ремеслу осуществлялось либо в семьях, либо в процессе цехового ученичества. Объединениями купцов – гильдиями – создавались гильдейские школы. Они были платными, и там преподавали чтение, письмо, счет, религию. В них учились дети состоятельных родителей, а обучение имело практическую направленность.

В этот период также выделяется рыцарская система воспитания, которая обслуживала интересы феодалов, прежде всего крупных. Основу ее составляли «семь рыцарских добродетелей»: верховая езда, плавание, владение копьем, фехтование, умение охотиться, играть в шахматы, заниматься стихосложением или играть на музыкальных инструментах. Для рыцарской системы воспитания характерно презрение

ко всем видам труда, включая умственный. Ценились только сила и ловкость, а также умение ими распорядиться, причем скорее эффективно, чем эффективно.

В *странах Востока* школа в рассматриваемый период отражала в содержании образования и методах преподавания господствующую там религиозную идеологию (индуизм, буддизм, ислам) и служила интересам церковных и светских феодалов.

Таким образом, педагогика в Средние века первоначально была скована идеологией церкви, однако постепенно стало развиваться и светское образование, возникла высшая школа, в которой лекции, диспуты, репетиции, практические упражнения служили основными методами обучения, а запоминание – главным его принципом.

1.1.4. Развитие образования и педагогической мысли в эпоху Возрождения и становления капитализма (XIV–XVII вв.)

В *эпоху Возрождения*, когда происходило разложение феодализма и зарождение буржуазного общества педагогическая мысль получила дальнейшее развитие в трудах мыслителей Ренессанса.

Для этого периода характерен расцвет науки, литературы,

искусства (Коперник, Тициан, Леонардо да Винчи). Зарождalась новая педагогика (как совокупность идей и практики), хотя как самостоятельной науки ее пока не было. Педагогические представления выражала литература. Во взглядах на обучение и воспитание шла борьба между схоластами и гуманистами.

Гуманистические идеи воспитания высказывали в Италии – Витторио де Фельтре (1378–1446), во Франции – Франсуа Рабле (1494–1553), в Англии – Томас Мор (1478–1535).

Взгляды Томаса Мора на воспитание выражались в следующем: равное образование для всего населения, а также для мужчин и женщин; обучение на родном языке; широкое применение наглядности в обучении; изучение новых предметов (основными должны быть естествознание, арифметика, геометрия, музыка); сочетание физического и умственного труда; трудовое воспитание, борьба с тунеядством; физическое воспитание.

Становление капиталистических отношений, прогресс науки и культуры вызвали повышенный интерес к античному культурному наследию. Возросший интерес к духовной культуре античного мира в эпоху Возрождения породил новый вид общего среднего образования, получившего название классического. Его главное содержание составляло изучение латинского и греческого языков, античной литературы и искусства. Учебным заведением, в котором можно было получить классическое среднее образование, стала гим-

назия.

Виднейшие деятели той эпохи выдвигали немало оригинальных и прогрессивных для своего времени педагогических идей. Они критиковали средневековую схоластику и механическую зубрежку, выступали за гуманное отношение к детям, за освобождение личности от оков феодального угнетения и религиозного аскетизма.

В области образования это проявилось в его гуманизации и отказе от суровой палочной дисциплины, характерной для средневековой школы. Главной задачей педагогов того времени было стимулирование живого интереса учащихся к знаниям и создание такой атмосферы, которая превратила бы учение в радостный и интересный для учеников процесс. Это был период широкого использования в воспитании и образовании наглядности всех видов: игр, экскурсий, уроков среди живой природы и др. Доминирующей стала организация занятий, побуждающая школьников учиться с увлечением.

В XV–XVII вв. обострилась борьба народных масс с феодалами. Протест принял форму религиозно-демократического, сектантского движения. Наиболее полно и ярко педагогические воззрения того периода выразил великий чешский педагог *Ян Амос Коменский* (1592–1670), идеи которого получили широкую известность и мировое признание и до сих пор сохраняют свое научное значение. Он был одним из вождей общины ремесленников и крестьян «Чешские бра-

тъя», входившей в гуситское национально-религиозное движение против немецкого дворянства и католической церкви.

Книга Я. А. Коменского «Великая дидактика» положила начало науке о процессе обучения. В ней он призывал «учить всех – всему» (идея всеобщего обучения), начинать обучение на родном, а не на латинском языке. Я. А. Коменский обосновал принцип сообразности воспитания природе вообще (макромир) и природе ребенка (микромир), сформулировал систему принципов дидактики. Большое внимание он уделял нравственному воспитанию детей, а в труде «Материнская школа» детально изложил свои взгляды на семейное воспитание.

Я. А. Коменский ратовал за познание реального мира на основе чувственного восприятия. Согласно его представлению, люди живут по законам природы. Я. А. Коменский предлагал принцип природосообразности, а именно: порядок для школы брать у природы; подражанием ей сильно и искусство. При этом должен соблюдаться принцип реализма и наглядности, а также стадии обучения:

- *автопсия* – самостоятельное наблюдение;
- *автопроксия* – практическое осуществление;
- *автохресия* – применение полученных знаний, умений и навыков в новых обстоятельствах;
- *автолексия* – умение самостоятельно излагать результаты своей деятельности.

Обучение, по Я. А. Коменскому, должно было проходить

три ступени (решение трех задач воспитания):

- познание себя и окружающего мира (*умственное воспитание*);
- управление собой (*нравственное воспитание*);
- стремление к богу (*религиозное воспитание*).

Суть его идей состояла в следующем: образование должны получать юноши и девушки (идея всеобщего начального обучения); обучать тому, что может сделать человека мудрым, воспитанным; образование готовит к жизни и должно быть закончено до наступления зрелости.

В образовании, согласно Я. А. Коменскому, нужно придерживаться следующей возрастной периодизации:

- детство (от рождения до 6 лет) – усиленный физический рост и развитие органов чувств (материнская школа);
- отрочество (от 6 до 12 лет) – развитие памяти и воображения (шестилетняя школа родного языка);
- юность (от 12 до 18 лет) – высокий уровень развития мышления (латинская школа или гимназия);
- возмужалость (от 18 до 24 лет) – развитие воли и способность сохранить гармонию (академия: факультеты – богословский, юридический, медицинский).

Обучение должно быть сознательным (без зубрежки), систематичным, прочным. Это обеспечивалось такими дидактическими принципами, как систематичность, последовательность обучения, посильность, сочетание синтеза с анализом, сознательность. Нравственное воспитание дают роди-

тели, учителя, товарищи (необходимо брать с них пример). Его средствами служат наставления, беседы с детьми; упражнения в нравственном поведении; борьба с распущенностью, ленью, необдуманностью, недисциплинированностью. Этому способствует формирование основных добродетелей: мудрости; мужества; справедливости.

Я. А. Коменский придавал большое значение учителю, считая его работу особенно почетной и называя ее «настолько превосходной, как никакая другая под солнцем». Он должен быть честным, деятельным, настойчивым, достойным подражания, безгранично любить свое дело и детей.

Для улучшения школьного дела Я. А. Коменского приглашали в Англию, Швецию, Венгрию, Голландию. Его книги многие годы были в разных странах лучшими по педагогике. Он ввел организацию учебы – учебный год, каникулы, четверти, начало учебы осенью, классноурочную систему, учет знаний, продолжительность учебного дня.

Представителем новой буржуазии в Англии был *Джон Локк* (1632-1704). В труде «Опыт о человеческом разуме» (1690) он отмечал, что душа ребенка – чистая доска (*tabula rasa*), а роль воспитателя – велика. Свои педагогические идеи Локк изложил в трактате «Мысли о воспитании» (1693). Задачей он объявил воспитание джентльмена, которое предполагало выработку характера, развитие воли, самодисциплину и наказание, нравственное поведение. Это дворянин по происхождению, отличающийся утончен-

ностью в обращении, обладающий качествами дельца, предпринимателя. Он должен получить физическое, нравственное и умственное воспитание. Главное средство здесь – не рассуждения, а пример, среда, окружение ребенка. Воспитание привычек должно осуществляться ласковым словом, внушением, и по одной, а не всех сразу. Дж. Локк отмечал, что важно изучать индивидуальные особенности ребенка, пробуждать интерес к учебе, развивать любознательность, не применять телесные наказания, изолировать детей от простолудинов.

Дж. Локк разработал ряд вопросов эмпирической психологии, базирующейся на самонаблюдении; мораль он выводил из принципа пользы и интересов личности; особую роль отводил воспитанию разума.

Таким образом, зарождение капитализма вызвало существенные изменения во взглядах на воспитание. Появились новые теории, школы, удовлетворяющие потребности в образовании нового класса.

1.1.5. Развитие образования и педагогической мысли в XVII–XIX вв.

В XVIII – начале XIX в. в содержании классического образования произошли значительные изменения. В гимназиях, которые продолжали ориентироваться на древнегреческий идеал гармонично развитой личности, статус матема-

тики сравнивался со статусом древних языков; были расширены такие дисциплины, как родной язык, история, география, естествознание.

В среде французских просветителей XVIII в. возникает новая педагогическая теория. Ее основателем был великий французский философ *Жан-Жак Руссо* (1712–1778). Он отрицал существующую систему семейного и общественного воспитания (трактат «Эмиль, или О воспитании», 1762), вошел в педагогику как «Коперник детства», «первооткрыватель детей». Быть человеком – вот цель воспитания, основой которого служит природосообразность. Ж.-Ж. Руссо обосновал метод естественного, свободного воспитания, средствами которого должны стать природа, окружающая среда, люди, вещи. Он предполагал и свободу, основанную на уважении личности ребенка. Учитель при этом организует среду, воздействующую на воспитуемого. Ж.-Ж. Руссо отрицал принуждение как воспитательный метод. Задачами воспитателя он признавал знание возрастных особенностей ребенка, глубокое изучение его индивидуальных склонностей.

Ж.-Ж. Руссо определил возрастную периодизацию и особенности воспитания детей на различных этапах взросления: до 2 лет – физическое воспитание; с 2 до 12 – развитие внешних чувств, до 12 лет не знать книги; с 12 лет – умственное и трудовое воспитание.

В нравственном отношении он полагал воспитывать добрые чувства, добрые суждения, добрую волю.

Таким образом, педагогические взгляды Ж.-Ж. Руссо были полной противоположностью феодальной педагогике и полны любви к ребенку.

Швейцарский педагог *Иоганн Генрих Песталоцци* (1746–1827) раскрыл и обосновал идеи об общественном переустройстве и воспитании, выдвинутые Дени Дидро.

Потерпев неудачу с функционированием созданного им приюта для сирот «Учреждение для бедных», Песталоцци своей литературной деятельностью стремился привлечь внимание к вопросам, как возродить хозяйство крестьян, сделать их жизнь обеспеченной, как поднять нравственное и умственное состояние трудящихся. В 1781–1787 гг. он создает роман «Лингард и Гертруда». Затем открывает приют для 60 детей. Его мировоззрение было демократическим. Песталоцци верил, что жизнь народа можно изменить просвещением и воспитанием, отводя в этом роль важнейшего средства труду. Педагог выдвинул и идею саморазвития сил, заложенных в каждом человеке.

Центром воспитания, по Песталоцци, служит формирование нравственности, выражающейся в деятельной любви к людям. Целью же он считал развитие всех природных сил и способностей человека. Развитие должно быть разносторонним и гармоничным. Основной принцип – согласие с природой под руководством педагога. Воспитание должно начаться со дня появления ребенка на свет.

В центре педагогической системы Песталоцци находится

теория элементарного образования: трудового, нравственно-го, умственного. Физическое воспитание, например ходьба, должно осуществляться в повседневной жизни. Мыслитель отмечал особую роль в этом военных упражнений, игр, строевых занятий, походов.

Песталоцци тесно увязывал умственное образование с воспитанием нравственным. Поэтому и говорил о воспитывающем обучении: его основа – это чувственное восприятие, наблюдение и опыт; обучение помогает накоплению знаний и развивает умственные способности, опираясь на наглядность.

Песталоцци считал, что учитель должен искренне любить детей, чувствовать себя их отцом, знать физические и психические особенности учащихся – его роль поистине велика. Педагог-философ заложил основы частных методик начального обучения.

Развитие педагогической теории и практики в Германии связано с именем *Иоганна Фридриха Гербарта* (1778–1841). Им были созданы «Общая педагогика, выведенная из целей воспитания» (1806), «Учебник психологии» (1816), «Письма о приложении психологии к педагогике» (1831), «Очерк лекций по педагогике» (1835).

Разрабатывая педагогику на основе идеалистической философии (в основном – этики и психологии), И. Ф. Герbart создал этическую теорию. Считая, что все психические функции человека (эмоции, воля, мышление и др.) – это

видоизмененные представления, он ввел понятия «ассоциация» и «перцепция». И. Ф. Гербарт определил, что в процессе воспитания педагогическая теория должна предшествовать педагогической деятельности. Целью воспитания, по его мнению, служит формирование добродетельного человека. Процесс воспитания он разделял на управление, обучение и нравственное воспитание. Под управлением подразумевались угроза, надзор, приказания, запрещения, наказания; авторитет и любовь – вспомогательные средства. Вся система управления детьми должна иметь задачу отвлекать от беспорядков и нарушения дисциплины и быть построена на насилии, дрессировке, муштре.

И. Ф. Гербарт ввел также понятие «воспитывающее обучение». Оно основывалось на многосторонности интересов: эмпирического (что это такое?), умозрительного (почему это так?), эстетического (оценка явления), симпатического (направлен на членов семьи, знакомых), социального (направлен на общество), религиозного (Бог). Задачей образования становилось пробуждение именно такого многостороннего интереса. И. Ф. Гербарт дал много ценных дидактических советов (по наглядности, логике объяснения и др.). Одновременно он разработал теорию ступеней обучения (их составили ясность, ассоциация, система, метод), которая определяла последовательность шагов.

В нравственном воспитании упор делался на хорошее в человеке. Следовало удерживать воспитанника, устанавли-

вать границы и четкие правила поведения; разъяснять, что непослушание ведет к тяжелым переживаниям; поддерживать спокойствие и ясность, не давать основания для сомнений в истине; волновать душу ребенка одобрением и порицанием; увещевать, указывать на промахи, исправлять. Идеи Гербарта пользовались популярностью во второй половине XIX в. в Германии, России, США.

Прогрессивным представителем германской буржуазно-демократической педагогики середины XIX в. был *Фридрих Вильгельм Адольф Дистервег* (1790–1866), последователь Песталоцци, решивший посвятить себя делу образования народа. К основным трудам Дистервега относится «Руководство к образованию немецких учителей» (1835). В 1827–1866 гг. он издавал «Рейнские листки для воспитания и обучения».

Содержание воспитания, по Дистервегу, определяет идея общечеловеческого воспитания (против существовавшего ранее сословного). Природосообразность он понимал так же, как Песталоцци, а именно как следование за естественным развитием, учет возрастных и индивидуальных особенностей. Педагогический опыт определялся Дистервегом в качестве источника развития педагогики. Воспитание должно иметь культуросообразный характер, т. е. должна быть связь между ним и духовной жизнью общества. В детях необходимо развивать самостоятельную деятельность. Служащая истине, красоте и добру, она полагалась целью воспитания.

Главной задачей обучения Дистервег признавал развитие умственных сил и способностей детей, а также содействие нравственному воспитанию. Он создал дидактику развивающего обучения, изложил ее требования в виде 33 законов и правил обучения. Сформулировал требования, предъявляемые к учителю, в соответствии с которыми тот должен определять успех учебы, а не учебник или метод; хорошо владеть предметом, любить свою профессию и детей; постоянно работать над собой.

Прогрессивные педагогические идеи Дистервега получили широкое распространение и в России.

В XIX в. наряду с классической средней школой широкое развитие получают реальные и профессиональные школы, призванные удовлетворять потребности растущего производства и торговли. В них доминируют предметы естественно-математического цикла. Реальные школы возникли в России и Германии уже в начале XVIII в. Первым в мире учебным заведением такого типа была открытая в Москве в январе 1701 г. по указу Петра I школа математических и навигационных наук. Реальное образование развивалось параллельно, а часто и в противоборстве с классическим.

1.1.6. Развитие образования и педагогической мысли в новейшее время

В первой половине XX в. в мировом образовании и педагогике происходили существенные сдвиги, чему способствовали следующие факторы: возрастающий объем знаний, навыков, умений, которые должны были усвоить учащиеся; результаты исследования природы детства, проблем психологии и педагогики; опыт экспериментальных учебных заведений; заметный рост числа педагогических центров, контактов педагогов. При этом в зарубежной педагогике прослеживались две основные парадигмы: *педагогический традиционализм* (Э. Дюркгейм, В. Дильтей, П. Наторп, Э. Шпрангер, Дж. Адамсон, Ф. В. Ферстер, Э. Шартье, А. Н. Уайтхед) и *новое воспитание*, или *реформаторская педагогика* (А. Ферьер, О. Декроли, Я. Корчак, М. Монтессори, Э. Кей, И. Керчмар, П. Лапи, В. А. Лай, А. Бине, Г. Холл, Э. Торндайк, У. Килпатрик, А. Валлон, Д. Дьюи, Э. Зальвюрк, Р. Штайнер, Э. Клапаред, Г. Кершенштейнер), представители которой считали, что обучение должно исходить из интересов учащихся, поощрять их самостоятельность и активность.

В XX в. система образования в развитых странах приобрела некоторые общие черты при сохранении своеобразия, обусловленного национальными традициями. Светское

среднее образование было представлено тремя типами школ:

- 1) массовые общедоступные, во многих государствах – обязательная средняя школы;
- 2) частные платные школы для детей богатых родителей;
- 3) государственные школы для одаренных детей.

Кроме того, в системе образования зарубежных стран значительное место занимали церковные школы.

В последние десятилетия XX в. возникло понимание того, что в квалифицированном педагогическом воздействии и взаимодействии нуждаются не только дети, но и взрослые, на которых также должны быть направлены внимание и усилия педагогики и педагогов.

В начале XXI в. среди важных позитивных тенденций развития мировой педагогики и образования следует выделить демократизацию школьных систем; диверсификацию и дифференциацию образования; гуманистическую направленность воспитания; использование форм и методов обучения и воспитания, повышающих активность, самостоятельность, самостоятельность учащихся; модернизация классно-урочной системы; внедрение в образование новейших технических средств; интеграционные процессы в высшем образовании (Болонский процесс).

В июне 1999 г. на конференции в Болонье министрами образования 29 европейских стран была подписана «Декларация о европейском пространстве для высшего образования». Она послужила ключевым документом нового этапа процес-

са интеграции национальных образовательных систем с целью создания общеевропейского пространства высшего образования. Европейские министры взяли на себя обязательство реформировать национальные структуры высшей школы, чтобы двигаться в сторону сближения, но при этом сохранять фундаментальные ценности и разнообразие образовательных систем, которые существуют в их странах.

Процесс обновления педагогической мысли и образования разнообразен, как и сам современный мир. В индустриально развитых странах внедряется широкий круг инноваций. В развивающихся странах актуальнее проблемы ликвидации неграмотности, всеобщности образования.

К числу основных современных тенденций мирового развития, обуславливающих существенные изменения в системе образования, относятся:

- ускорение темпов развития общества и, как следствие, необходимость подготовки людей к жизни в быстро меняющихся условиях;
- переход к постиндустриальному, информационному обществу, значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия, в связи с чем 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;

- демократизация общества, расширение возможностей политического и социального выбора, что вызывает необходимость повышения уровня готовности граждан к такому выбору;

- динамичное развитие экономики, рост конкуренции, сокращение сферы неквалифицированного и малоквалифицированного труда, глубокие структурные изменения в сфере занятости, определяющие постоянную потребность в повышении профессиональной квалификации и переподготовке работников, росте их профессиональной мобильности;

- рост значения человеческого капитала, который в развитых странах составляет 70-80% национального богатства, что обуславливает интенсивное, опережающее развитие образования как молодежи, так и взрослого населения.

Новые общественные запросы закономерно приводят многие страны к «образовательному буму», к волне глубоких реформ систем образования. Эти процессы наблюдаются в таких несхожих странах, как США, Великобритания, Китай, государствах Восточной Европы, Юго-Восточной Азии, Южной Америки и т. п. Проводимые за рубежом реформы ориентированы на текущие и перспективные потребности общества, эффективное использование ресурсов, в том числе самих систем образования.

Таким образом, педагогические знания – одни из самых древних. Это объясняется тем, что с возникновением человеческого общества наиболее остро встает задача передачи

последующим поколениям накопленного производственно-го, социального и духовного опыта. Решение данной задачи неотделимо от будущего человечества, его прогресса. Соответственно понятия «педагогика», «педагогические знания» непосредственно связаны со специфической сферой человеческой деятельности, направленной на подготовку подрастающего поколения к жизни, т. е. его воспитание.

Педагогика прошла большой и сложный исторический путь, пока стала наукой, вобрав лучшие традиции и опыт предыдущих поколений; ее развитие отражает развитие общества (экономики, политики, идеологии, социальной структуры).

В центре педагогических знаний находится воспитывающийся человек, во имя которого выстроена динамичная панорама идей и теорий. Со временем происходило постепенное превращение педагогики из суммы эмпирических суждений в науку. Появившись на заре человечества, педагогическая мысль все более обретала внутренний динамизм, при этом для нее было характерно сосуществование традиционного и нового, рождение неизведанного и отмирание старого, что в значительной степени и определяет историческое движение и развитие данной науки.

Контрольные вопросы

1. Каковы были цели и содержание воспитания в перво-

бытном обществе?

2. Каковы цели и содержание спартанской системы воспитания?

3. Каковы цели и задачи афинской системы образования?

4. Каковы виды и характерные черты воспитания и образования в Средние века?

5. Каковы особенности воспитания и образования в эпоху Возрождения?

6. В чем состоят особенности целей и содержания «классического» и «реального» образования?

7. Каковы отличительные черты образования за рубежом в современный период?

Рекомендуемая литература

Антология педагогической мысли: В 3 т. / Сост. К. И. Салимова и Г. Б. Корнетов. М., 1988.

Бардовская Н. В., Рван А. А. Педагогика. СПб.: Питер, 2001.

Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики. М., 1998.

Джуринский А. Н. История образования и педагогической мысли. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004.

Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. М., 1956.

История образования и педагогической мысли за рубежом

и в России / Под ред. З. И. Васильевой. М., 2011.

История педагогики и образования / Под ред. А. И. Пискунова. М., 2001.

Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие. М.: Педагогика, 1988.

Константинов Н. А., Мединский Е. Н., Шабаетова М. Ф. История педагогики. М., 1982.

Корнетов Г. Б. Всемирная история педагогики. М., 1994.

Харламов И. Ф. Педагогика. М., 1999.

Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / Сост. А. И. Пискунов. М., 1981.

Цирульников А. М. История образования в портретах и документах. М., 2000.

1.2. Развитие отечественной педагогики

В развитии отечественной педагогики выделяют несколько периодов:

- 1) педагогическая мысль в дофеодальный период и в период феодализма (с древнейших времен до XVII в.);
- 2) педагогика в период позднего феодализма и зарождения капитализма (XVII – первая половина XIX в.);
- 3) педагогика в период империализма (вторая половина XIX в.–октябрь 1917 г.);
- 4) советский период (1917–1991 гг.);
- 5) современная педагогическая теория и практика (после 1991 г.).

1.2.1. Отечественная педагогическая мысль в дофеодальный период и в период феодализма (с древнейших времен до XVII в.)

В России педагогические знания, практика обучения и воспитания имеют давнюю историю. В сочинениях византийца Прокопия Кесарийского (VI в.) отмечались следующие характерные черты славян: обостренное чувство общно-

сти и справедливости; устойчивая вера в существование верховного существа; вера в магию; добронравие; воинская обученность; свободолюбие; мужественность; физическая развитость и закаленность.

Каким образом воспитывались дети у древних славян, известно только в общих чертах, но, очевидно, в соответствии с их образом жизни. В первую очередь это происходило в семье. Особенно существенным было влияние матери. Например, слово «матерый» означало воспитанный матерью, так на Руси называли человека, достигшего полной зрелости. Выделялись различные возрастные группы: «дитя» – ребенок, которого вскармливают грудью; «молодой» – от 3 до 6 лет, воспитываемый матерью; «чадо» – до 7–12 лет, ребенок, который уже начал обучаться; «отрок» – подросток 12–15 лет, проходивший специальное обучение перед посвящением во взрослые члены общины или рода.

Для охраны своих земель (крепкие общины могли себе это позволить) создавались дружины, состоящие из профессиональных воинов. Военному обучению придавалось исключительное значение.

В процессе развития происходило дальнейшее разделение видов труда. В связи с этим обозначилась форма обучения – ученичество. Обучать специальным навыкам и умениям должен был мастер. При этом ремесленная деятельность связывалась с культовыми знаниями, а сами ремесленники у восточных славян считались чародеями.

Славяне поклонялись разным богам, выделяя главных и второстепенных, могучих и не очень. Возглавлял языческий пантеон великий Сварог – бог Вселенной. Особо почитались Дажьбог (Ярила) – бог солнца и Перун – бог грозы. Землепашцы молились Роду и Рожаницам – богу и богиням плодородия. Скотоводы обращались за помощью к своему покровителю – богу Велесу, он же олицетворял богатство. Стрибог повелевал ветрами.

Кроме того, древние славяне верили многим сверхъестественным существам. Так, злыми духами загробного мира были упыри, а добрыми, которые оберегали человека, – берегини. Лес принадлежал лешему, в воде жили русалки, каждый дом охранял свой домовый, его отождествляли с духом своего пращура – чура или шура.

В соответствии с языческим мировоззрением формировались все бытовые обряды, связанные с прославлением своего божества, – коляды, Масленица, день Ивана Купалы и т. д.

С VI в. в Среднем Поднепровье складывается союз племен восточных славян, на основе которого в IX в. возникло Древнерусское государство. В этот период наряду с сохранением родоплеменной традиции в воспитании произошли существенные перемены, которые были следствием социальных изменений. Дробление общин на семьи, усиление имущественных и сословных различий вели к превращению воспитания из равного и всеобщего в семейно-сословное. У основных социальных групп – земледельцев, ремесленников,

знати с дружинниками и языческих жрецов – подходы к воспитанию все более различались. Для знатной прослойки особую важность представляла подготовка к ратному труду и руководству общиной.

В России слово «педагогика» появилось вместе с педагогическим, историческим и философским наследием античной цивилизации и педагогическими ценностями Византии и других стран. Русские книжники, знавшие греческий язык, читали труды античных мыслителей в оригинале и внесли в обиход новые слова. В Древней Руси слова «воспитатель» и «воспитание» имели тот же смысл, что и греческие «педагог» и «педагогика».

Вначале отечественная педагогическая мысль оформлялась в виде отдельных суждений и высказываний – своеобразных заповедей. Их темой были правила поведения и отношений между родителями и детьми. До того как зародилась письменность, эти суждения имели устное бытование и до нашего времени дошли в виде пословиц, поговорок, афоризмов, крылатых выражений. Только с появлением письменности они приобрели характер советов, правил и рекомендаций.

В истории нашей страны существовали различные своеобразные институты воспитания и обучения.

Например, «кормильство» – форма домашнего воспитания детей феодальной знати. В возрасте 5–7 лет малолетний княжич отдавался кормильцу, которого князь подбирали из

числа воевод, знатных бояр. При этом кормилец выполнял несколько функций. Он был не только наставником-воспитателем, но и распорядился делами в порученной ему отдельной волости от имени воспитанника. В обязанности кормильца как наставника входило умственное, нравственное и военно-физическое воспитание, раннее привлечение княжича к участию в государственных делах.

Еще один институт – «дядьки». Дети воспитывались у брата матери, т. е. у родного дяди. В свою очередь, отец ребенка принимал на воспитание детей родной сестры. В результате создавались оригинальные семьи, в которых «дядьки» воспитывали племянников и племянниц.

Трансформация «дядьки» из воспитателя племянников в своей семье в духовного и нравственного наставника детей в родительской семье привело к возникновению института «кумовства». Позже «кум» и «кума» стали крестными отцом и матерью.

Развитие педагогической мысли привело к возникновению института «мастеров грамоты», которые были главными лицами народного просвещения и подготовки духовенства, сделавшими промысел из обучения грамоте. Они основывали школы в семьях, в домах учителей, при монастырях и церквях.

В России с давних времен открывались школы. Сохранились сведения об открытии школы на 300 детей в Новгороде в 1030 г. Находки берестяных грамот, которые относятся к

этому периоду, свидетельствуют о том, что постепенно грамотой стремились овладеть все сословия. Это способствовало развитию отечественной педагогической мысли.

Новые для древнерусского этноса идеалы воспитания предложило православие. При общении с византийской культурой и образованностью русичи соединили присущее им эстетическое отношение к природе с духовностью человеческого существования, которое несло христианство. В результате мыслители Руси обратились прежде всего не к разуму, а к чувству и сердцу человека. У византийцев были заимствованы жанр и стилистика жития святых, поучений и проповедей, где черпались идеалы и программа воспитания.

Известно, что в древнерусской книжности был канонический жанр «поучений», «учительской литературы», включавший тексты наставительного характера (сочинения Кирилла Туровского, Кирика Новгородского, Владимира Мономаха).

Первым образцом поучений можно назвать «Изборник Святослава (1076 г.), материалом для которого послужили «Притчи Соломона», «Премудрости Иисуса – сына Сирахова» – религиозные источники.

Особого внимания заслуживают поучения византийца Иоанна Златоуста (344–407 гг.), которые стали основой многих сборников, имевших педагогическую направленность: «Измарагды» (изумруды), «Златоусты», «Пчелы».

Кирилл Туровский (1182 г.) развивал поучения Иоанна

Златоуста. Сочинения свои он посвящал высокообразованным людям. В основе сущности воспитания Кирилл Туровский полагал веру в Бога. При этом человек, по его утверждению, приобретает знания прежде всего с помощью органов чувств.

«Поучение Владимира Мономаха» детям (1096 г.) представляет сведения о воспитательных идеалах Киевской Руси. Их отличает патриархально-родовой характер – почитать старших, отец – наивысший авторитет и образец для подражания детям, а также требование воспитания любви к Богу и страха Божьего.

Следующим письменным образцом педагогической мысли была «Русская Правда» – законодательный свод, составленный из княжеских уставов и частично из византийских рукописных источников.

Это значит, что на Руси, как и в других странах, создавалась самобытная педагогическая, преподавательская культура, развивались идеи книжного образования. Начальное и повышенное образование давали школы учения книжного. Первое такое учебное заведение открылось при князе Владимире Святославовиче в Киеве в 988 г. Затем последовал быстрый расцвет школьного дела, религиозной педагогической мысли в Киеве, Новгороде и других центрах древне-русских княжеств. Князь Ярослав Мудрый (1019–1054 гг.) велел ставить по городам и весям новые церкви, а их священникам – «учите людей». В X–XIII вв. школы возник-

ли не только в Киеве и Новгороде, но и в других городах Руси. Училища создавались на княжеских, церковных и монастырских подворьях. В результате нашествия монголо-татар уровень образования на Руси резко снизился. Центр просвещения в монгольский период переместился в Новгород и Псковскую землю. С 1383 г. в русской письменности употребляется понятие «школа».

1.2.2. Педагогика в период позднего феодализма и зарождения капитализма (XVII в. – первая половина XIX в.)

В течение XVII в. обучение и воспитание становятся все более заметными сферами жизни общества. Вопросы воспитания в это время разрабатывал Епифаний Славинецкий. Его труд «Гражданство обычаев детских», в котором излагались правила поведения детей в семье, в школе, общественных местах, оставил заметный след в отечественной педагогике.

Обращает на себя внимание теоретическая и практическая деятельность в области педагогики и Симеона Полоцкого. В 1667 г. при Спасском монастыре в Москве им была открыта славяно-греко-латинская школа. В 1667 г. он был назначен воспитателем царских детей и обучал царевичей Алексея, Федора и царевну Софью. Под его наблюдением воспитывался Петр I. Симеон Полоцкий составил проект

Славяно-греко-латинской академии, которая была открыта в 1687 г.

Большой вклад в развитие русской педагогической мысли внес М. В. Ломоносов (1711–1765), написавший ряд учебных книг – «Риторику» (1748), «Российскую грамматику» (1755) и др.

Заметный след в российской педагогике оставил Н. И. Новиков (1744–1818). В статье «О воспитании и наставлении детей. Для распространения общепользных знаний и всеобщего благополучия» он впервые в русской истории объявил педагогику наукой.

С XVIII в. начинается профессиональная подготовка учителей. В 1779 г. учреждается педагогическая (учительская) семинария при Московском университете, а с 1804 г. последовало открытие в России педагогических институтов. Становится необходимым преподавание педагогики как особой научной дисциплины. Двадцать восьмого января 1840 г. в Петербургском Главном педагогическом институте открывается кафедра педагогики, а с 1850 г. аналогичные кафедры учреждаются в большинстве университетов.

1.2.3. Педагогика в период становления империализма в России (вторая половина XIX в. – октябрь 1917 г.)

Огромный вклад в развитие отечественной педагогики

внесли К. Д. Ушинский, Н. И. Пирогов, В. И. Водовозов, В. П. Острогорский, П. Ф. Лесгафт, Л. Н. Толстой, П. Ф. Каптерев и др.

В России 60-е гг. XIX в. – период большого общественно-го подъема. Важной его частью было мощное педагогическое движение. Критика крепостнического воспитания; борьба против сословной школы, а также схоластики, зубрежки и муштры; за общее светское воспитание, образование женщин; уважение к личности ребенка; разработка дидактики – вот вопросы русской прогрессивной педагогики этого времени. В 1857 г. создается «Журнал для воспитания», в 1859 г. – Петербургское педагогическое собрание. Великие педагоги того времени – Н. И. Пирогов и К. Д. Ушинский.

Николай Иванович Пирогов (1810–1881) – ученый, врач, общественный деятель, член-корреспондент Российской академии наук. В статье «Вопросы жизни» он выступил против сословной школы, провозгласил идею общечеловеческого воспитания. Н. И. Пирогов предложил новый проект школьной системы, составными элементами которой были: начальная двухлетняя школа (прогимназия); гимназия: 3–5 лет; высшая школа.

Отбросив старые догмы и внедряя новые методы, он выдвинул такие принципы обучения, как осмысленность, активность, наглядность. Кроме того, высказывался о дисциплине учащихся, выступая за недопустимость телесных наказаний.

Константин Дмитриевич Ушинский (1824–1870), развивая педагогическую науку и искусство воспитания, определил, что основа теории педагогики – законы анатомии, физиологии, психологии, философии, истории и других наук; требовал единства теории и практики; провозгласил идею народности в педагогике; проанализировал и подверг критике воспитание за рубежом; определил, что для русского человека главное – любовь к Родине.

Цель воспитания, по К. Д. Ушинскому, – гармоничное развитие личности. Основой его должно быть нравственное воспитание. Как средства обучения использовались личный пример, убеждение, предупреждения, поощрения, взыскания. Важнейшим условием воспитания служил труд.

Построение обучения велось на основе возрастных особенностей. Принципы посильности и последовательности определялись как основные. В обучении стал применяться и принцип наглядности. К. Д. Ушинский разработал методику повторения материала. Обучение выделялось как важнейшее средство воспитания, задачами которого были развитие способностей и овладение знаниями. Педагог обосновал классноурочную систему, составил учебные книги «Родное слово» и «Детский мир», где показал роль учителя в обучении и воспитании. Высказывал он и мысли о педагогических факультетах в университетах.

Таким образом, К. Д. Ушинский – это основоположник народной школы в России, создатель стройной педагогиче-

ской системы, автор учебных книг. Он обогатил новыми приемами наглядность обучения. Его идея о связи школы с жизнью актуальна и в наше время. Именем К. Д. Ушинского в России названы учебные заведения, библиотеки, медаль.

1.2.4. Советский период развития отечественной педагогики

Особое место в истории отечественного образования и педагогики занимает XX в. В советский период (после Октябрьской революции 1917 г. до начала 1990-х гг.) были достигнуты заметные успехи в развитии образования (введение нормы бесплатного общего для всех, качественный и количественный рост среднего, профессионального и высшего образования), произошло существенное приращение педагогических знаний. Школа стала общедоступной независимо от национальности, пола, социального и имущественного положения. Она была отделена от церкви, приобретая светский характер. В 1936 г. СССР превратился в страну всеобщей грамотности, что предопределило большие успехи во всех сферах ее развития.

Вместе с тем движение образования по восходящей линии, обогащение педагогического знания происходили в социальных условиях, которые в определенной мере затрудняли идейную и научную полемику, при сокращении контактов с мировой школой и педагогикой, слабом использовании

опыта российской (дореволюционной) и зарубежной школы. Сформировалась система воспитания, жестко подчинявшая личность и ее интересы обществу. Однако идеи и система коммунистического воспитания оказались мощными и эффективными для своего времени.

Крупным педагогом советского периода был **Антон Семенович Макаренко** (1888–1939). Будучи практиком, он возглавлял трудовую колонию им. А. М. Горького в 1926 г. и коммуну им. Ф. Э. Дзержинского в 1928 г. Его труды «Педагогическая поэма», «Книга для родителей», «Флаги на башнях» изучаются многими поколениями педагогов. А. С. Макаренко подверг критике буржуазную и мелкобуржуазную педагогику; развивал социалистический гуманизм и оптимизм; обобщал практический опыт воспитания для развития педагогической теории; придавал огромное значение воспитанию в труде.

Целью воспитания он считал подготовку строителей коммунизма, патриотов, образованных людей, квалифицированных работников с чувством долга, чести, дисциплинированных, стойких, бодрых, жизнерадостных. Личность и общество полагал связанными диалектически.

Основой А. С. Макаренко называл воспитание в коллективе и через коллектив. Он обосновал принципы «параллельного действия», «движения коллектива», «перспективных линий» (радость завтрашнего дня). Главным считал воспитание чувства долга, чести, воли, характера, дисциплины.

Педагог-практик сформулировал проблемы семейного воспитания, условиями которого выступают полная крепкая семья, любовь и уважение супругов. Кроме того, он дал характеристику ложных видов родительского авторитета.

Таким образом, А. С. Макаренко обогатил педагогику ценными идеями, методами, приемами. Ему принадлежит новое толкование ряда педагогических вопросов (воспитание в коллективе, семейное воспитание и др.).

Великий гуманист, мыслитель, педагог **Василий Александрович Сухомлинский** (1918–1970) был директором средней школы. Он Герой Социалистического Труда, член-корреспондент Академии педагогических наук СССР, автор 41 монографии и брошюры, более 600 статей, 1200 рассказов и сказок. Общий тираж его книг составляет около 4 млн экземпляров. В апреле 1970 г. В. А. Сухомлинский закончил работу «Проблемы воспитания всесторонне развитой личности».

Отношение к ребенку он определял следующим образом: пользоваться правом наказания может только тот педагог, который любит детей; школьная оценка – вознаграждение за труд, а не наказание за лень; необходимо создавать систему воспитания, в основе которой должна лежать оценка только положительных результатов; коллектив может стать воспитывающей средой лишь в том случае, когда создается в совместной творческой деятельности, труде, доставляющем каждому радость, обогащающем духовно и интеллектуально;

подлинный коллектив формируется лишь там, где есть опытный, любящий детей педагог.

Основные педагогические взгляды В. А. Сухомлинского выражались в том, что необходимо воспитывать разностронние материальные и духовные потребности и добиваться их гармоничного развития. Первая из духовных потребностей – познание, а высшая – потребность человека в другом человеке как носителе духовных ценностей. Согласно В. А. Сухомлинскому, система эстетического воспитания должна быть в центре внимания школы и семьи; успех воспитания во многом определяется развитием эмоционально-чувственной сферы; труд же позволяет наиболее полно и ярко раскрыть природные задатки и склонности ребенка, будучи неразрывно связанным с другими аспектами воспитания – нравственным, эстетическим, интеллектуальным, физическим.

Главный смысл всей своей жизни Василий Александрович Сухомлинский выразил одной фразой: «Сердце отдаю детям».

Идеи выдающихся русских и советских педагогов позднее успешно развивали Е. Н. Ильин, Ш. А. Амонашвили, В. Ф. Шаталов и другие, обогащая науку новыми формами и методами обучения и воспитания, внося в нее большой вклад. Учитывая специфику нашей страны, отечественные педагоги разработали национальную педагогическую теорию и практику.

1.2.5. Современная педагогическая теория и практика (1991 г. – настоящее время)

После распада СССР в 1990-е гг. в России открылись новые возможности педагогических поисков и развития системы образования. Однако в условиях социально-экономического кризиса ухудшились условия его получения. Но уже с середины 1990-х гг. отмечается новый всплеск интереса к образованию. Растут конкурсы в вузы, в обществе возродилось понимание важности образования для жизненного успеха, профессионального и личностного развития.

Общие принципы современной политики России в этой сфере были определены Законами РФ «Об образовании» (1992 г.), «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (1996 г.) и раскрыты в Национальной доктрине образования в Российской Федерации, охватывающей период до 2025 г., Федеральной программе развития образования на 2000–2005 гг., двух государственных программах «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» (2001–2005 и 2006–2010 гг.).

С начала XXI в. значительно усилилось внимание российского государства и общества к развитию отечественного образования. Были приняты и реализуются важные документы, доктрины, программы, проекты, направленные на мо-

дернизацию образования, его развитие, включение в процессы международной интеграции, разработку и внедрение современных, инновационных технологий и средств обучения, усиление воспитательных и развивающих функций, воспитание патриотов, граждан демократического общества.

19 сентября 2003 г. Россия присоединилась к Болонской декларации по высшему образованию, что состоялось на конференции министров образования европейских стран в Берлине. Это решение вошло в итоговое Коммюнике конференции министров высшего образования европейских стран и закрепило за Россией статус полноправного члена европейского образовательного сообщества. Для нашей страны это означает, что она обязуется до 2010 г. воплотить в жизнь основные принципы Болонского процесса.

Цель модернизации российского образования состоит в создании механизма устойчивого развития системы образования, обеспечения ее соответствия реалиям XXI в., социальным и экономическим потребностям развития страны, запросам личности, общества, государства.

Для достижения указанной цели необходимо решение следующих приоритетных, взаимосвязанных задач:

- обеспечение государственных гарантий доступности и равных возможностей получения полноценного образования;
- достижение нового современного качества дошкольного, общего и профессионального образования;

- формирование в системе образования эффективных нормативно-правовых и организационно-экономических механизмов привлечения и использования ресурсов;
- повышение социального статуса и профессионализма работников образования, усиление их государственной и общественной поддержки;
- развитие образования как открытой государственно-общественной системы на основе распределения ответственности между субъектами образовательной политики и повышения роли всех участников образовательного процесса – обучающегося, педагога, родителя, образовательного учреждения.

Первейшая задача образовательной политики на современном этапе – достижение современного качества образования, его соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

Таким образом, отечественная педагогическая мысль прошла длительный исторический путь. Неразрывно связанная с развитием общества и государства, она вносила огромный вклад в общественный прогресс, служа обучению и воспитанию подрастающего поколения, обеспечивая будущее народов России.

Развивать педагогическую науку, решать вопросы обучения, воспитания, совершенствования личности невозможно без критического анализа опыта предыдущих поколений. Такое критическое изучение и принятие плодотворных пе-

дагогических идей повышают педагогическую культуру преподавателей.

Контрольные вопросы

1. Каковы были цели воспитания в первобытном обществе славян?
2. Каким образом была первоначально представлена педагогическая мысль на Руси?
3. С каким социальным институтом было связано развитие образования в средние века на Руси?
4. Каковы характерные черты отечественного воспитания и образования в период развития капитализма?
5. Каковы особенности воспитания и образования в советский период?
6. Каковы отличительные черты развития образования и педагогики в современной России?

Рекомендуемая литература

Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв. М., 1985.

Антология педагогической мысли России второй половины XIX– начала XX в. М., 1990.

Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика. СПб.: Питер, 2001.

Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» (на 2006–2010 годы).

Джуринский А. Н. История образования и педагогической мысли. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004.

Закон Российской Федерации «Об образовании».

Закон Российской Федерации «О высшем и послевузовском профессиональном образовании».

История образования и педагогической мысли за рубежом и в России / Под ред. З. И. Васильевой. М., 2001.

Константинов Н. А., Мединский Е. Н., Шабаетова М. Ф. История педагогики. М., 1982.

Моносзон Э. И. Становление и развитие советской педагогики. 1917–1987. М., 1987.

Просвещение и педагогическая мысль Древней Руси. М., 1983.

Фрадкин Ф. А., Плохова М. Г., Оссовский Е. Г. Лекции по истории отечественной педагогики. М., 1995.

Харламов И. Ф. Педагогика. М., 1999.

Хрестоматия по истории школы и педагогики в России / Сост. С. Ф. Егоров. М., 1986.

1.3. Общие основы педагогики

Слово «педагогика» (греч. *paidagógiké*) понимается по-разному. Во-первых, так называют педагогическую науку. Во-вторых, согласно иному мнению, им именуют искусство воспитания, тем самым как бы учитывая и практический опыт. Иногда под педагогикой понимают систему деятельности, которая проектируется в учебных материалах, методиках, рекомендациях.

Многозначный термин «педагогика» обозначает:

- различные идеи, представления, взгляды (народные, религиозные, общественные и др.) на цели, содержание и технологию воспитания, обучения, образования;
- область научных исследований, связанных с воспитанием, обучением, образованием;
- специальность, квалификацию, практическую деятельность по воспитанию, обучению, образованию;
- учебный предмет;
- искусство, виртуозность, мастерство воспитания.

И все же, несмотря на различное толкование, педагогика – это прежде всего *педагогическая наука*, область научных дисциплин о воспитании, обучении, образовании человека.

1.3.1. Объект, предмет, функции и задачи педагогики

Науку наиболее общим образом определяют как сферу человеческой деятельности, в которой происходит выработка и теоретическая систематизация объективных знаний о действительности.

Принято различать объект и предмет науки.

Объект науки представляет собой область, часть действительности, которую исследует данная наука, ее познавательное поле.

Для педагогики таким познавательным полем, основным *объектом*, выступает человек – с точки зрения его воспитания, формирования, развития, образования в ходе педагогического процесса.

Педагогика познает свой объект – растущего, развивающегося человека – в нерасторжимом слиянии природного, общественного и индивидуального, личностного в нем, в его сущности, становлении, свойствах и деятельности.

Предмет науки – то конкретное в объекте, что непосредственно изучает наука, его свойства, характеристики; то, что характеризует специфику науки. Предмет – та сторона (стороны), которая выбрана исследователем (субъектом) для изучения в

данном объекте в свете поставленной задачи.

Предметом педагогики служат сущность и закономерности педагогического процесса в целом и составляющих его процессов в частности, а также становление и развитие в них личности. Таким образом, это *педагогический процесс* как особый вид взаимодействия людей.

Современное его содержание включает целую систему взаимосвязанных процессов: обучение, воспитание, самовоспитание, развитие, образование, психологическую подготовку.

Объектом педагогики как практики в современном понимании выступает взаимодействие участников педагогического процесса, а ее *предметом* – цели, содержание и способы взаимодействия, педагогические технологии.

Более конкретно предмет педагогики раскрывается в педагогических категориях. Важнейшие из них таковы: педагогический процесс, обучение, воспитание, развитие, самовоспитание, педагогические принципы, формы и методы обучения и воспитания и т. д.

В целом *педагогика* как область научных дисциплин о воспитании, обучении, образовании человека раскрывает закономерности педагогического процесса, а также становления и развития личности в нем.

Педагогика – это наука, изучающая закономерности, принципы, методы, средства, формы, содержание и технологии организации и осуществления

педагогического процесса (его компонентов) как фактора и средства развития человека на протяжении всей его жизни.

В фундаменте педагогических теорий лежат идеи о природе человека, его воспитуемости, обучаемости, созревании, росте, развитии, о природе различных групп людей. Эти знания о человеке и обществе служат основанием для решения вопроса о сущности и закономерностях воспитания, обучения, образования.

Педагогика осуществляет те же функции, что и любая другая научная дисциплина: описание, объяснение и предсказание явлений того участка действительности, который она изучает. Однако занимаясь социально-гуманитарной сферой, она имеет свои особенности. Педагогическая наука не может ограничиться лишь объективным отображением изучаемого. От нее требуется влиять на педагогическую действительность, преобразовывать, совершенствовать. Поэтому в ней совмещаются две функции: *научно-теоретическая* (отражение педагогической действительности такой, какова она есть) и *конструктивно-техническая* (нормативная, регулятивная; отражение педагогической действительности такой, какой она должна быть).

Педагогика изучает следующие *основные проблемы*:

- выявление и анализ сущности и закономерностей педагогического процесса, развития и формирования личности и их влияния на воспитание и обучение;

- определение целей воспитания, обучения, образования;
- разработка содержания воспитания, обучения, образования;
- исследование и разработка методов, технологий воспитания и обучения.

В педагогической науке существует несколько оснований для классификации ее задач. Согласно одному из них, выделяются постоянные и временные задачи педагогики.

К *постоянным* относятся:

- выявление закономерностей в области воспитания, образования, обучения, управления образовательными и воспитательными системами;
- изучение и обобщение практики, опыта педагогической деятельности;
- анализ положительных и отрицательных тенденций в педагогическом процессе, его структуре;
- внедрение в практику современных педагогических и информационных технологий;
- разработка новых методов, форм, средств, систем обучения, воспитания, управления образовательными структурами;
- прогнозирование развития педагогической теории и практики;
- внедрение результатов педагогических исследований в практику.

Постоянные задачи неисчерпаемы. Наука всегда будет

изучать закономерности, разрабатывать новые, более совершенные модели обучения и воспитания, анализировать и распространять педагогический опыт и т. д.

Временные задачи педагогики диктуются потребностями практики и самой науки. В частности, это создание электронных учебников и их библиотек, разработка государственных образовательных стандартов и требований, внедрение автоматизированных обучающих систем и программ, анализ типовых конфликтов в отношениях «учитель-ученик» и т. п.

1.3.2. Основные категории педагогики

Любая наука имеет свои *основные категории*, к которым относятся наиболее емкие и общие понятия, отражающие сущность науки, ее устоявшиеся и типичные свойства.

Основные категории педагогики – воспитание, развитие, образование, обучение, самообразование, самовоспитание, педагогический процесс, педагогическое взаимодействие.

Рассмотрим сущность данных категорий.

Воспитание имеет в педагогической науке два смысла. В широком – это процесс целенаправленного влияния, целью которого выступает накопление человеком необходимого для жизни в обществе социального опыта и формирования у

него определенной системы ценностей; воспитание рассматривается как целенаправленный процесс формирования интеллекта, духовных и физических сил личности, подготовки ее к жизни, активной трудовой деятельности.

В узком смысле воспитание – это систематическое, целенаправленное воздействие на воспитуемых с целью формирования у них определенных, конкретных качеств, взглядов, убеждений, желаемого отношения к людям и явлениям окружающего мира.

Воспитание также трактуется еще в более конкретном значении – как решение определенной воспитательной задачи.

Самовоспитание – осознанная и целеустремленная работа человека по формированию у себя желаемых черт, качеств личности, форм поведения.

Обучение – целенаправленный процесс взаимодействия обучающихся и обучающихся (обучаемых) по передаче и усвоению социального опыта, формированию знаний, навыков и умений. При этом деятельность обучающихся называется преподаванием, а деятельность обучающихся – учением.

Обучение в определенном смысле отличается от воспитания степенью организованности – процесс обучения определен более четкими и жесткими рамками (содержательными, временными, технологическими, целевыми и т. п.), характере-

ризуется применением специальных средств обучения.

Образование – процесс и результат освоения определенных обществом уровней культурного наследия, овладения учащимися системой знаний, навыков и умений, формирования на их основе мировоззрения, нравственных и других качеств личности, развития творческих сил и способностей; педагогически организованный процесс передачи накопленной людьми культуры и связанный с ним уровень индивидуального развития.

Самообразование – целенаправленная и целеустремленная работа человека, связанная с поиском и усвоением им знаний.

Развитие – процесс становления, формирования и совершенствования личности человека под влиянием внешних и внутренних, управляемых и неуправляемых социальных и природных факторов, в числе которых целенаправленное обучение и воспитание играют ведущую роль.

В более узком смысле развитие понимается как совершенствование интеллектуальных, физических и других качеств личности.

Педагогический процесс – специально организованное взаимодействие педагогов и обучающихся (учащихся, обучаемых, воспитанников) в целях решения задач образования, воспитания, обучения и развития личности. Он представляет собой цепочку отдельных педагогических взаимодействий.

Педагогические взаимодействия – это преднамеренные взаимные контакты педагога с другим человеком (длительные или временные), направленные на изменения в поведении, деятельности, сознании, психике, отношениях человека.

Понятие «педагогическое взаимодействие» обозначает самую существенную специфическую черту практической педагогики – ее *двусторонний, субъект-субъектный* характер. При этом ученик (воспитанник) не просто присутствует в педагогическом процессе, он, как и педагог, выступает действующим лицом или, еще точнее, взаимодействующим, поскольку активно отзывается на действия педагога, а тот строит дальнейшую работу с учетом отклика ученика (воспитанника) на эти действия. В понятии «педагогическое взаимодействие» подчеркивается активность второй стороны (ученика, воспитанника, подчиненного) в процессе обучения (воспитания, образования) и наличие не просто воздействий, параллельных действий, а именно взаимодействия его участников как субъектов педагогического (образовательного) процесса в целом. В этом и состоит специфика современного *субъект-субъектного подхода*.

В самое последнее время в обиход педагогической науки вошли слова «компетентность», «компетенция». Их появление связано с гуманизацией образования и необходимостью на деле подготовить выпускника учебного заведения к активному и компетентному участию в жизни, деятельности,

общению. Эти термины не всегда различают. Однако *компетентность* понимается как качество личности, предполагающее, что человек владеет определенной компетенцией, а *компетенция* – это совокупность знаний, навыков, умений, способов деятельности и психологической готовности, необходимых для эффективного выполнения деятельности по отношению к определенному кругу объектов и процессов.

1.3.3. Отрасли педагогики

Развиваясь, всякая наука обогащает свою теорию, наполняется новым содержанием. При этом осуществляется внутринаучная дифференциация важнейших исследовательских направлений. По степени дифференцированности исследований судят об уровне развития науки в целом.

Разнообразие видов педагогической деятельности, связанной с подготовкой различных специалистов, воспитанием человека на разных этапах его жизни и в различающейся социальной и природной среде, объективно обуславливает *дифференциацию педагогики по отраслям*, состав педагогических научных дисциплин.

В настоящее время под понятием «педагогика» подразумевается целая *система педагогических наук* (отраслей педагогики). Ее составляют:

- 1) *общая педагогика* – базовая научная дисциплина, исследующая основные закономерности воспитания и обуче-

ния, теорию педагогического процесса, необходимость, возможности и пути его осуществления;

2) *история педагогики*, изучающая эволюцию и современное состояние педагогических систем, целей, теории и практики; развитие педагогических учений, идей о воспитании и обучении в различные исторические эпохи;

3) *сравнительная педагогика*, рассматривающая закономерности функционирования и развития образовательных и воспитательных систем в различных странах путем сопоставления и нахождения сходств и различий;

4) *дидактика* – теория обучения, в основном изучающая содержание и технологии, методы преподавания и учения в учебных заведениях;

5) *частные (предметные) методики*, исследующие закономерности преподавания и изучения конкретных учебных дисциплин во всех типах образовательных учреждений;

6) *теория воспитания*, рассматривающая закономерности, принципы, методы, средства и формы воспитания;

7) *возрастная педагогика*, исследующая особенности воспитания, обучения, образования человека на разных этапах его жизненного пути, в зависимости от специфики учебной (воспитательной, образовательной) деятельности внутри определенных возрастных групп.

В частности, различают *дошкольную педагогику, школьную педагогику, педагогику профессионально-технического образования, педагогику среднего специального образования,*

педагогика высшей школы, педагогика взрослых ;

8) *педагогика труда (профессиональная педагогика)* изучает закономерности, осуществляет теоретическое обоснование, разрабатывает принципы, технологии воспитания и образования человека, ориентированного на конкретную трудовую, профессиональную сферу деятельности. Занимается проблемами повышения квалификации и переподготовки работников, приобретения новой профессии в зрелом возрасте. В зависимости от профессиональной области различают *инженерную, производственную, медицинскую, театральную, спортивную, военную педагогика*;

9) *социальная педагогика* содержит теоретические и прикладные разработки в области социального воспитания, осуществляемого как собственно в воспитательных учреждениях, так и в различных организациях, для которых оно не является ведущей функцией; исследует воспитательные силы общества и способы их актуализации путем интеграции возможностей общественных, государственных и частных организаций;

10) *специальная педагогика* разрабатывает теоретические основы, принципы, методы, формы и средства воспитания и образования человека, имеющего отклонения в физическом и (или) умственном развитии, и включает такие отрасли, как *сурдопедагогика* (воспитание и образование глухих и глухонемых), *тифлопедагогика* (образование и воспитание слепых и слабовидящих), *олигофренопедагогика* (педагогика

ческие проблемы умственно отсталых), воспитание и образование людей с расстройствами речи – область логопедии;

11) *коррекционная педагогика* изучает закономерности и причины отклоняющегося поведения, разрабатывает пути и способы его преодоления;

12) *исправительно-трудовая педагогика* содержит теоретические обоснования и разработку практики перевоспитания лиц, находящихся в заключении за совершенные преступления.

Особое место в системе подготовки военных кадров занимают такие отрасли педагогической науки, как *военная педагогика* и *педагогика высшей военной школы*.

1.3.4. Связь педагогики с другими науками

Одна из важнейших характеристик любой науки – ее связь с другими научными отраслями. Это служит важнейшим источником развития и проявляется в трех аспектах: во-первых, одни науки по отношению к другим выполняют мировоззренческую и методологическую функции; во-вторых, содержание знания одних наук помогает другим глубже проникнуть в предмет исследования; в-третьих, в процессе взаимосвязи наук происходит их взаимное обогащение методами исследований.

Изучение многих педагогических проблем требует меж-

дисциплинарного подхода, данных других наук о человеке. Поэтому педагогика не может развиваться обособленно и имеет очень обширные и прочные связи с различными областями человеческих знаний. В числе первых сложились связи педагогики с философией и психологией, которые остаются важным условием развития педагогической теории и практики.

Прежде всего педагогическая наука связана с *философией*, которая по отношению к ней служит мировоззренческой и методологической основой. Философские идеи способствовали созданию педагогических концепций и теорий, они задают направления поиска и служат методологическим основанием педагогики, будучи базой для осмысления целей воспитания и образования.

Существенное значение для развития педагогической науки имеют важнейшие философские проблемы и концепции, в целом содержание философского знания. Таковыми, например, представляются проблемы человека, личности и общества, морали и нравственности, свободы личности. Важны, принципиальны для педагогической науки положения диалектико-материалистической философии о неразрывной связи субъекта и объекта, субъективной и объективной реальности, активности субъекта, его способности к саморазвитию, стремлении к постоянному творчеству и деятельности.

Многие выдающиеся ученые-педагоги в процессе реше-

ния научных проблем обращались и обращаются к философскому знанию. Показательна в этом плане разработка немецким педагогом *Иоганном Фридрихом Гербартом* (1776–1841) теории воспитания на основе философской этической концепции. Общественная и личная нравственность, по утверждению ученого, покоятся на вечных и неизменных нравственных идеях. Основная цель воспитания, по его мнению, сводится к усвоению этих нравственных идей.

В истории философии выделяются две противоположные концепции, которые оказывали влияние на решение педагогических проблем. Одна из концепций связана с Сократом и Платоном, которые считали, что решающим в развитии человека является его природное содержание, что внешние условия играют второстепенную роль в его формировании. Противоположной точки зрения придерживались Демокрит и Эпикур. Они полагали, что определяющее влияние на развитие человека оказывают внешние условия и обстоятельства жизни. Эти два подхода к решению важнейшей педагогической проблемы, связанной с развитием человека, сохраняются и сегодня.

Особое место в развитии педагогической науки, методологии ее исследований занимает диалектика как философская основа познания окружающего мира. Ее содержание составляют диалектические принципы, законы и категории.

Принципы диалектики отражают сущность человека, его внутренний мир и место в мире окружающем. Они раскры-

вают стратегию научно-педагогического познания, дают самые общие ориентиры в этом сложном процессе. Например, философский *принцип всеобщей связи* отражает сложность окружающего нас мира и его явлений, в том числе педагогических. Он ориентирует на анализ последних во взаимосвязи не только с их внутренними элементами, но и с внешними факторами и условиями, без чего не может быть получен достоверный результат научного исследования. Аналогичную функцию выполняют и другие философские принципы. Так, *принцип развития* указывает на необходимость исследования педагогических явлений в их динамике, исторической и логической последовательности. *Принцип детерминизма* требует выявления причинности, анализа исследуемых феноменов через призму обуславливающих их факторов и т. д.

Законам диалектики принадлежит роль механизмов, с помощью которых можно выявлять и формулировать педагогические проблемы, прогнозировать развитие педагогических явлений, находить пути решения педагогических задач.

Закон единства и борьбы противоположностей позволяет выявить противоречия в педагогическом явлении, без чего нельзя сформулировать научную проблему, а это представляет собой важнейший шаг на пути ее решения. Примерами противоречий как основы для формулировки научной проблемы служат противоречия между существующими методами обучения и новыми требованиями к процессу обуче-

ния, обусловленными возрастающими потребностями подготовки специалистов; между существующей системой подготовки военных кадров и новыми требованиями к их военно-профессиональной подготовленности.

Закон взаимного перехода количественных и качественных изменений позволяет прогнозировать изменения в педагогических явлениях, изучать механизм их развития. Если благодаря первому закону (единства и борьбы противоположностей) удастся сформулировать научную проблему, то второй помогает выдвинуть гипотезу по ее разрешению и выработать пути доказательства. Так, на основе постулируемой зависимости мы можем вполне определенно утверждать, что уровень подготовленности военного специалиста, его знания, навыки и умения обеспечиваются определенным количеством занятий, тренировок, упражнений и т. д. Зная содержание одной из центральных категорий рассматриваемого закона – «меры», мы постигаем, что достижение новых количественных характеристик педагогических явлений невозможно в рамках старого качества. Рассматриваемый закон также дает ключ к пониманию необходимости внедрения в педагогический процесс новых технологий обучения.

Закон отрицания отрицания позволяет представить направленность развития педагогических явлений от простых к сложным, заметить в этом прогресс, увидеть соотношение нового и старого и многие другие аспекты. С помощью данного закона удастся не только прогнозировать изменения яв-

лений, но и правильно ориентироваться в выборе способов и средств целенаправленного воздействия на них. Так, можно объяснить соотношение между классно-урочной системой, разработанной Я. А. Коменским, и ее современными моделями; способ сохранения ценных элементов системы в процессе ее эволюции. Одна из современных актуальных педагогических проблем заключается в соотношении традиционных, классических форм и методов обучения и воспитания и нетрадиционных, инновационных. Ключ к решению данной проблемы в определенной мере заложен в рассматриваемом законе. В частности, его методология требует сохранения преемственности и соблюдения границ применения тех или иных форм и методов в процессе обучения и воспитания.

Методологическое значение *категорий диалектики* состоит в том, что их применение к анализу педагогических явлений позволяет проникнуть в глубину, выявить сущность, раскрыть различные грани и установить существенные связи между ними. Например, парные философские категории «содержание» и «форма» напоминают о соотношении содержания воспитательных воздействий и формы их применения. Категории «необходимость» и «случайность» ориентируют на поиск в цепи, казалось бы, случайных событий существенных, необходимых, закономерных процессов. Аналогичным методологическим потенциалом обладают и другие парные категории диалектики.

Таковы основные аспекты связи педагогики с философией.

Особенно большое значение для решения конкретных вопросов обучения и воспитания имеет *психология*, прежде всего возрастная и педагогическая. Существует несколько наиболее важных узлов связи педагогики и психологии. Главный из них – предмет исследования этих наук. Психология изучает законы развития психики человека, педагогика разрабатывает методы, способы, средства его воспитания, развития личности. Воспитание, образование, обучение есть не что иное, как развитие психики.

Второй важный момент – общность методов исследования. О наличии тесной связи психологии и педагогики свидетельствует и взаимопроникновение базовых понятий данных наук. Педагогика пользуется психологическим знанием для выявления, описания, объяснения, систематизации педагогических фактов. Одним из показательных проявлений подобной взаимосвязи явилось формирование такой отрасли психологии, как педагогическая психология. Не менее важным признаком взаимосвязи служат методы этих двух наук. В педагогике многие из них позаимствованы у психологии. Особенно это касается тестирования, опроса и других эмпирических методов.

На эту особую связь указывал К. Д. Ушинский. Он неоднократно подчеркивал, что по значению для педагогики психология – главнейшая среди наук. В предисловии к первому

тому «Педагогической антропологии» К. Д. Ушинский писал: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях».

Связь педагогической мысли с психологическим знанием находит отражение во взглядах многих мыслителей прошлого. Так, по Платону, всякое знание есть воспоминание. Душа вспоминает то, что ей довелось созерцать до своего земного рождения; поэтому обучение и воспитание сводятся к овладению методами и способами такого воспоминания.

Не менее показательны в рассматриваемом аспекте и идеи Аристотеля. Как уже было сказано, он выделял в человеке три вида души: растительную, животную и разумную, каждая из которых проявляется в различных человеческих функциях. Трем видам души, по Аристотелю, соответствуют: физическое, нравственное и умственное воспитание. Цель воспитания, по его мнению, состоит в развитии высших сторон души – разумной и волевой (последнюю Аристотель связывал с ее животной частью).

Древнегреческий философ также считал, что природа дает человеку лишь зародыш способностей, которые должны получить развитие в воспитании. Природа, по представлениям мыслителя, тесно связала три вида души в человеке, и в воспитании мы должны следовать за ней, увязывая физическое, нравственное и умственное воспитание в едином процессе.

Психология по отношению к педагогике выполняет методологическую функцию. Например, личностный подход, разработанный в отечественной психологии, в педагогической науке находит воплощение в таких педагогических принципах, как индивидуальный и дифференцированный подход в процессе обучения и воспитания, опора на положительное. Он же проявляется и в ряде методов педагогики – примера, поощрения, принуждения и др.

Очень важную методологическую функцию по отношению к педагогике выполняет принцип деятельностного подхода, составляющий ядро отечественной психологии. Он раскрывает воспитательные возможности любого вида деятельности, требует, чтобы процесс обучения и воспитания осуществлялся в тесной связи с жизнью.

Психологическое обоснование заложено и в педагогических концепциях обучения, разработанных в отечественной и зарубежной педагогике. Так, в основе ассоциативно-рефлекторной концепции обучения лежат психофизиологические закономерности условно-рефлекторной деятельности коры головного мозга человека, а также мнемонические законы психологии. Программированное обучение получило развитие на основе психологии бихевиоризма. В основе многих педагогических закономерностей лежат фундаментальные положения психоанализа, гештальтпсихологии, когнитивной психологии, гуманистической психологии и других психологических направлений и школ.

В современных условиях взаимосвязь психологии и педагогики развивается по двум направлениям. С одной стороны, психологические исследования должны быть направлены не столько на обоснование утвердившихся форм и методов обучения и воспитания, сколько на опережающее развитие педагогической теории и практики; с другой – педагогические исследования должны не только базироваться на достижениях психологической науки, но и стимулировать их развитие в нужном направлении.

Педагогика тесно связана с биологическими науками: *физиологией, анатомией человека и медициной*. Для понимания механизмов управления физическим и психическим развитием важно знать закономерности жизнедеятельности организма в целом и отдельных его частей, функциональных систем, основные положения о сохранении здоровья. Знание закономерностей функционирования высшей нервной деятельности позволяет конструировать развивающие, обучающие технологии, инструментарий, способствующий оптимальному развитию личности.

Содержание педагогической науки неразрывно связано с *социологией, политологией, экономикой, правом и другими социально-экономическими науками*, которые существенно дополняют педагогику знаниями, специальной информацией об условиях функционирования участников образовательного процесса, субъектов педагогического взаимодействия. Например, *политология, исследуя закономерности*

развития и функционирования исторически сложившихся элит в политической сфере общества, опирается на события и факты, которые раскрывают патриотические, нравственные, эстетические и иные аспекты политической деятельности выдающихся политиков. Эти события и факты становятся материалом, который может быть использован педагогической наукой в качестве исходного для анализа образовательной среды, сформировавшей того или иного лидера.

Социально-экономические науки существенно обогащают методы педагогики. Особенно это касается *социологии*. Многие ее эмпирические методы после соответствующей адаптации широко используются в педагогике. Речь идет о методах изучения предпочтений, множественных сравнений, статистического анализа социологической информации, экспертных оценок и др.

Современная педагогическая мысль не может быть полноценной без содержания в ней *исторического* и *культурологического* знания. Развитие педагогики, реализация ее практических функций сегодня предполагают обращение к историческому прошлому, а также к достижениям культуры в самом широком плане. Этим обусловлена связь педагогики с историей и культурологией.

В последние годы заметно усиливается связь педагогики с *математикой*, *информатикой*, *программированием*. Все шире в педагогических исследованиях применяются новые

информационные технологии и техника, все активнее изучаются их дидактические возможности.

Существует особая связь педагогики с *методиками* различных учебных дисциплин. С одной стороны, педагогическая наука по отношению к ним выступает важнейшей теоретической основой, а с другой – совершенствование и разработка конкретных методик ставят перед педагогикой новые теоретические и методические задачи.

Педагогика тесно взаимосвязана и со многими другими отраслями научного знания – *этикой и эстетикой, риторикой, этнографией, этнологией, менеджментом* и др.

Говоря о связи педагогики с другими науками, нельзя не отметить ее обратного влияния на них. Например, теоретические идеи о роли воспитательного коллектива в формировании личности, фундаментально разработанные в педагогике, оказали и продолжают оказывать воздействие на развитие исследований по этой проблеме в психологии, философии, этике, социологии, управлении и т. д.

1.3.5. Педагогическая наука и практика

Одна из важных проблем, требующих разрешения при освоении педагогических знаний, – осмысление соотношения педагогической науки и практики. Это особенно важно в связи со *значительным расширением в современных условиях областей проявлений педагогической практики, яв-*

ным усилением **педагогизации** (проявления, учета и реализации педагогических аспектов) различных сфер человеческой деятельности и общения.

Различение педагогики как теоретической науки и практической деятельности, педагогической практики как своего рода технологии, искусства рассматривалось уже в исследованиях выдающихся ученых – педагогов прошлого. В частности, четко разграничивал педагогику (теоретическую науку) и практическую деятельность (как искусство) преподаватель Главного педагогического института в Петербурге А. Г. Ободовский (1796–1852). В пособии «Руководство к педагогике, или Науке воспитания» (1835 г.) он писал:

Полное и систематическое изложение теории воспитания, т. е. правил и методов, относящихся к воспитанию, называется наукою воспитания или педагогикою; употребление же теории воспитания на самом деле составляет педагогическое искусство...

Более конкретно затронутая проблема находит выражение в соотношении педагогического искусства и теоретических знаний в воспитании. Анализируя данный аспект, К. Д. Ушинский (1824–1870) отмечал:

Искусство воспитания имеет ту особенность, что почти всем оно кажется делом легким... Почти все признают, что воспитание требует терпения, некоторые думают, что для него нужны врожденные способности и умение, то есть навык, но весьма

немногие пришли к убеждению, что кроме терпения, врожденной способности и навыка необходимы еще и специальные знания.

В предисловии к книге «Человек как предмет воспитания» (1867 г.) Ушинский подчеркивал:

Педагогика – не наука, а искусство: самое обширное, сложное, самое высокое и самое необходимое из всех искусств. Искусство воспитания опирается на науку. Как искусство сложное и обширное оно опирается на множество обширных и сложных наук; как искусство оно, кроме знаний, требует способности и склонности, и как искусство же оно стремится к идеалу, вечно достигаемому и никогда вполне не достижимому: к идеалу совершенного человека.

В XX в. педагогика уже не соглашалась с почетным местом в ряду искусств. Миллионы педагогов успешно решали проблемы воспитания, обучения, все больше опираясь не на полет фантазии, а на научные разработки и рационально обоснованные технологии.

На необходимость умений, таланта и теоретических знаний для практической воспитательной деятельности указывал выдающийся отечественный педагог П. П. Блонский (1884–1941). Он утверждал:

Лишь идея, а не техника и не талант, может быть сообщена одним лицом другому, и потому лишь в виде известных идей, то есть в виде теоретической науки,

может существовать педагогика.

Такой же точки зрения придерживался и А. С. Макаренко (1888–1939). Он считал, что в основе педагогического мастерства лежит глубокое овладение теоретическими знаниями, вдумчивое и старательное отношение к делу воспитания и творческое усвоение лучших образцов воспитательной деятельности.

Сегодня уже не подвергается сомнению научный статус педагогики. Спор перешел в плоскость соотношения с практикой. Слишком неоднозначными оказываются реальные достижения педагогов: в одном случае они обусловлены глубокими знаниями и умелым применением теории, в другом – успех приносят высокое личное мастерство педагога, искусство педагогического воздействия и взаимодействия, чуткость и интуиция. Не всегда есть согласованность между педагогической теорией и практикой. Следует учитывать и то, что развитие педагогики автоматически не обеспечивает качество воспитания и обучения. Необходимо, чтобы теория преобразовывалась в соответствующие технологии.

Необходимо отметить, что *в настоящее время педагогика быстро прогрессирует*. В последние десятилетия достигнуты ощутимые успехи в ряде ее областей, прежде всего именно в разработке новых технологий обучения, в частности информационных.

Существует еще одна проблема, связанная с научным статусом педагогики. Многие теоретики, следуя принципам

классификации наук, предложенной немецкими философами Виндельбаном (1848–1915) и Риккертом (1863–1936), относят педагогику к так называемым нормативным наукам. Это объясняется содержанием знания в педагогике. До сих пор многие педагогические закономерности выражают самые общие тенденции развития педагогических явлений. Например, закономерность, отражающая зависимость развития личности от социальной среды, является многофакторной, а в силу этого и неоднозначно трактуемой различными педагогическими школами. Так, социогенное направление абсолютизирует роль социальной среды в развитии личности. Один из ярких представителей данного понимания, основатель бихевиоризма Джон Уотсон (1878–1958) писал:

Доверьте мне десяток здоровых нормальных детей и дайте возможность воспитывать их так, как я считаю нужным; гарантирую, что, выбрав каждого из них наугад, я сделаю его тем, кем задумаю: врачом, юристом, художником, коммерсантом и даже нищим или вором, независимо от его данных, способностей, призвания или расы его предков.

Представители же биогенного направления в педагогике, напротив, приоритет в развитии личности отдают не социальной среде, а наследственности.

В отличие от приведенных крайних позиций отечественная педагогика обосновывает диалектическое единство социальной среды и генетических, природных данных лично-

сти в процессе ее развития, причем такое диалектическое единство в процессе воспитания конкретного человека будет иметь свои пропорции.

Поливариантность и неоднозначность выводов педагогики часто вынуждают ее устанавливать конкретные нормы взаимодействия субъектов и объектов воспитания, которые не всегда обеспечиваются научной поддержкой.

В целом следует признать, что *педагогика как сложное социальное явление выступает в единстве двух статусов – как наука и практика обучения и воспитания*. Второй ее статус может находить конкретное проявление в нормативной науке или в форме искусства.

Педагогическая практика в современных условиях значительно расширяется и проявляется в таких формах, как ученичество, воспитание, перевоспитание, общее образование, дополнительное образование, профессионально-техническое образование, профессиональное образование, производственное и внутрифирменное обучение, военная подготовка, послевузовское образование, повышение квалификации и переподготовка кадров, непрерывное образование, образование взрослых, просветительская и социально-культурная деятельность.

Педагогические аспекты (компоненты) присутствуют в социальной работе, в пропаганде, агитации, рекламе, психологической работе, управлении на всех его уровнях и, по большому счету, в деятельности широкого круга совре-

менных специалистов, прежде всего связанных с общением, взаимодействием, подготовкой и организацией деятельности других людей.

Рассматривая педагогику как науку и практику, следует учитывать ее связь с так называемой *народной педагогикой*, или *этнопедагогикой*.

Этнопедагогика представляет собой своеобразный свод правил и нормативов, стихийно сложившихся в течение длительного периода истории в тех или иных геополитических и социально-экономических условиях, той или иной социальной общности.

Она тесно связана с историей народов, их культурой, ценностями и идеалами и отражает богатейший опыт сосуществования поколений, их традиции и преемственность. Народная педагогика первична для каждого человека. Она находит применение в любой семье. Наши предки выхаживали, растили, учили и воспитывали детей, не обладая знаниями педагогической науки в собственном смысле слова.

Многие добродетели, в том числе трудолюбие, гостеприимство, любовь к природе, взаимопомощь, уважение старших, забота о детях, давно вошли в содержание общечеловеческих ценностей. При этом следует иметь в виду, что в этнопедагогике представлены и отрицательные традиции. К ним можно отнести кровную месть, унижение человеческого достоинства определенных категорий людей.

В целом этнопедагогика остается не только хранительни-

цей мудрости, частью культуры народа, выражением его самосознания, но и важнейшим источником педагогической науки и практики. Многие этнопедагогические проблемы требуют специального исследования, чтобы понять логику и социальные механизмы передаваемой мудрости, применение которых в современной педагогической практике весьма актуально.

Таким образом, освоение педагогических знаний связано с усвоением общих основ педагогики, ее отраслей и понятий, которые указывают на определенный класс близких по сущности явлений и составляют предмет данной науки.

Как ни глубоко постигают отдельные аспекты развития и формирования личности различные науки о человеке, ни одна из них всесторонне не раскрывает сущности и закономерностей воспитания, обучения, образования в целом, в единстве теоретических и методических основ. Эту сложнейшую проблему решает педагогика и переводит ее в область практического осуществления. Творческое применение в педагогике идей других наук имеет особенно большое значение в настоящее время.

Контрольные вопросы

1. Сформулируйте определение педагогики как науки.
2. Что изучает педагогика?
3. Какие задачи решает педагогика?

4. Каковы основные категории педагогики?

5. Сформулируйте определения основных категорий педагогики.

6. Что включает в себя система педагогических наук?

7. Какое значение имеют связи педагогики с другими науками о человеке и в чем они выражаются?

Рекомендуемая литература

Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика. СПб., 2001.

Лихачев Б. П. Педагогика: Курс лекций. М., 1992.

Педагогика: теории, системы, технологии / Под ред. С. А. Смирнова. М.: Академия, 2006.

Педагогика / Под ред. П. И. Пидкасистого. М., 2000.

Психология и педагогика / Под ред. А. А. Радугина. М., 1999.

Столяренко Л. Д., Самыгин С. И. Психология и педагогика в вопросах и ответах. Ростов-на-Дону, 2000.

Харламов И. Ф. Педагогика. М., 1999.

1.4. Цели образования и воспитания

Педагогический процесс в значительной степени имеет целенаправленный характер. Он предполагает определенный вектор педагогических усилий, осознание их конечных целей, а также включает содержательную сторону и средства достижения последних.

1.4.1. Сущность и значение педагогических целей

Важнейшая задача педагогики – определение целей воспитания и образования. Педагогическая деятельность, как и любая другая, предваряется осознанием цели, которая задает импульс. Цель – это предполагаемый результат деятельности; то, к чему стремятся, что надо осуществить. Достижение цели порождает глубокое удовлетворение, составляющее основу человеческого счастья, в том числе профессионального.

Педагогическая цель – это предвидение педагогом и обучающимся (воспитанником) результатов их взаимодействия в форме обобщенных мысленных образований, в соответствии с которыми затем соотносятся все остальные компоненты педагогического процесса.

Определение целей воспитания имеет большое теоретическое и практическое значение.

Во-первых, знание непосредственно влияет на разработку педагогической теории. Четкое представление о том, какого человека мы хотим сформировать, сказывается на трактовке сущности самого воспитания.

Во-вторых, определенные цели непосредственно влияют на практическую работу педагога. Он должен уметь проектировать (представлять) личность воспитанника, а для этого нужно знать, какой она должна быть и какие качества необходимо сформировать.

В современной педагогической литературе рассматриваются две *основные характеристики целей воспитания*.

Первая проистекает из психологической природы цели как идеального представления о результате деятельности, формирующегося в сознании субъекта в процессе его взаимодействия с окружающей действительностью. Цель объективна в том смысле, что она порождается обстоятельствами, окружающей реальностью. В то же время она субъективна – продукт сознания рождается в сознании конкретного человека и несет в себе все его особенности. Часто при заявлении одной и той же цели подразумеваются ее разные варианты, так как сознание людей, декларирующих эту цель, индивидуализировало ее.

Вторая характеристика – общий характер цели, который позволяет ей быть реализованной при самых разных обсто-

ательствах. Цель воспитания динамична, так как динамична сама жизнь, изменяются условия, субъекты и объекты воспитания. Особенно наглядно это проявляется с учетом возрастных периодов. Казалось бы, цель воспитания ребенка дошкольного возраста и подростка не может быть одинаковой. Однако именно ее общий характер, позволяя учитывать преемственность возрастных достижений, сохраняет неизменность конечной цели данного процесса.

Таким образом, цели образования и воспитания представляют собой своего рода отражение существующих в обществе социально-политических и экономических отношений, присущего данному обществу уровня развития науки, техники и культуры, национальных традиций, наследия человечества. Соответственно, цели образования и воспитания определяются идейными и ценностными установками, которые провозглашает то или иное сообщество.

1.4.2. Принцип гуманизма и гуманизация воспитания и образования

В мировой педагогической теории и практике уже давно сложилось мнение, что образование и воспитание не должны зависеть от каких-либо конъюнктурных ситуаций и взглядов. Воспитание молодого поколения – исключительно серьезное дело. Оно должно базироваться на постоянных, непреходящих идеях и ценностях. Поэтому в качестве идей-

ной основы системы воспитания сегодня все более настойчиво внедряются принципы *гуманизма*, а в современном образовании и воспитании реализуются тенденции *гуманизации и гуманитаризации образования*.

Гуманизм (от лат. *humanus* – человеческий) означает взгляды, идеи, воззрения, утверждающие ценность человека как личности.

Гуманизм оформился как система ценностных ориентаций, в центре которых находится признание человека в качестве высшей ценности. Гуманизм сегодня – это совокупность идей и ценностей, утверждающих универсальную значимость человеческого бытия в целом и отдельной личности в частности.

Первичным по отношению к понятию «гуманизм» является понятие *гуманность*, в котором отражается одна из важнейших черт личности, заключающаяся в готовности и стремлении помогать другим людям, оказывать уважение, проявлять заботу, соучастие, без которых невозможно существование человеческого рода.

Гуманность – это качество личности, представляющее собой совокупность ее нравственно-психологических характеристик, выражающих осознанное и сопереживаемое отношение к человеку как к высшей ценности.

На современном этапе развития общества он приобретает значение общественного идеала. При этом человек рассмат-

ривается как высшая цель общественного развития, в процессе которого обеспечивается создание условий для полной реализации всех его потенций, достижения гармонии в социально-экономической и духовной сфере жизни, наивысшего расцвета его личности.

В современной трактовке гуманизма акцент делается именно на целостное универсальное понимание человеческой личности – гармоническое развитие ее интеллектуальных, духовно-нравственных и эстетических потенций. Таким образом, с позиций гуманизма конечная цель воспитания состоит в том, чтобы каждый человек мог стать полноценным субъектом деятельности, познания и общения, т. е. свободным, самостоятельным существом, ответственным за происходящее в этом мире. Мера гуманизации воспитания определяется тем, насколько оно создает предпосылки для самореализации личности, раскрытия заложенных в ней задатков, ее способности к свободе, ответственности и творчеству.

В настоящее время *гуманизация образования* рассматривается как важнейший социально-педагогический принцип, отражающий современные общественные тенденции развития системы образования, утверждающий полисубъектную сущность современного образовательного процесса. Основным смыслом образования в этом случае становится развитие личности, активизация ее познавательного, духовного, деятельностного потенциала.

Гуманизацию образования в самом общем плане можно охарактеризовать как построение отношений участников образовательного процесса на основе взаимоуважения к личности друг друга. При этом сущностью образовательного процесса становится достижение целенаправленного превращения социального опыта в опыт личный.

Гуманизация обуславливает установление связей *сотрудничества* между участниками образовательного процесса, педагогом и обучающимся. Она предполагает единство общекультурного, социально-нравственного и профессионального развития личности. Этот процесс приобретает оптимальный характер, когда *обучающийся выступает субъектом* обучения (воспитания, образования).

Важной частью и средством гуманизации образования выступает его *гуманитаризация*. Выделяют два ее аспекта:

- увеличение в содержании образования знаний о человеке, человечестве и человечности, выявление гуманитарной составляющей всех учебных предметов (достигается в процессе построения учебного плана и определения содержания соответствующих учебных предметов);
- улучшение качества преподавания гуманитарных предметов, преодоление сциентистского подхода (например, когда преподавание литературы превращается в обучение литературоведению).

Одна из задач при этом – *гуманизация преподавания негуманитарных* предметов.

манитарных предметов. Ее можно решить путем выделения в каждом из них одних и тех же частей общечеловеческой культуры, чтобы любой учебный курс реализовывал функцию формирования творческих способностей обучающихся, их духовной сферы, ценностных, гуманистических ориентаций.

С содержательной стороны реализация принципов гуманизма в образовании и воспитании означает проявление общечеловеческих ценностей, которые необходимо рассматривать в двух взаимодополняющих друг друга смыслах. Во-первых, это ценности, значимые не для какого-то узкого, ограниченного круга людей, а для всего человечества. При этом особенности их выражения зависят от специфики культурно-исторического развития той или иной страны, ее религиозных традиций, типа цивилизации. Во-вторых, общечеловеческие ценности – это понятие, исторически и социально не локализуемое. Они имеют постоянный, непреходящий характер, выступая в качестве идеала, регулятивной идеи, образца поведения для всех людей.

В то же время следует учитывать, что *при определении целей воспитания каждое общество в большей или меньшей степени ориентируется на свои традиционные ценности, и в этом заключается важное средство сохранения культурного и национального своеобразия, самоидентификации нации.*

Реализация принципов гуманизма в образовательном процессе немыслима без правильного понимания проблемы

человеческой личности как высшей ценности. Гуманизм ни в коем случае не поощряет индивидуализма. Напротив, отдавая приоритет общечеловеческому началу, он противоречит идеологии индивидуализма. В его основе лежит признание данной личностью в качестве ценности других людей, любовь к ним, служение им, что не исключает, а предполагает коллективизм, стремление к общности с другими людьми, их взаимную поддержку.

Реализация принципов гуманизма не снимает задачу подготовки человека как высококвалифицированного специалиста. Без высокой квалификации невозможно реализовать себя как личность в полной мере. Гуманистическая ориентация означает отход от одномерной оценки учащегося как будущего функционера какой-либо структуры в сфере производства товаров и услуг, от узкоспециализированной подготовки. Это связано с тем, что современная рыночная экономика может поставить молодое поколение в такие условия, что узкоспециализированные знания не позволят проявить себя и даже заработать на жизнь. В настоящее время необходима такая система профессионального образования, которая бы обеспечивала возможность самореализации за счет усиления общенаучной и гуманитарной подготовки.

Гуманистическая ориентация образования может быть реализована только в соответствующих формах образовательного процесса, которые предполагают высокую степень индивидуализации и дифференциации обучения, акцент на

формирование активности и инициативности учащегося, формирование отношений педагогов и учащихся на основе принципов сотрудничества.

1.4.3. Разностороннее и гармоничное развитие личности как цель воспитания

Развитие современного общества характеризуется интенсивным совершенствованием производства, повышением его технического уровня, усложнением информационных технологий, что предъявляет более высокие требования к уровню подготовки членов общества. Принципиально новые задачи перед воспитанием ставит переход к информационному обществу, компьютерная революция, внедрение информационных технологий. Происходят динамичные процессы в социальной и духовной сферах жизни общества. Все это приводит к тому, что *основной целью, идеалом современного воспитания выдвигается формирование разносторонней и гармонично развитой личности. Эта цель является объективной потребностью.*

Необходимо заметить, что в настоящее время утверждается понимание чрезмерности постановки цели *всестороннего развития личности* с учетом того, что каждый человек развивается как личность не только универсально – как социальное существо, член общества, но и индивидуально: как своеобразная и неповторимая индивидуальность, со своими

акцентами в этом развитии. Таким образом, затруднительно, да и, скорее всего, не нужно пытаться развить современного человека всесторонне в полном смысле – учитывая многообразие жизни. Однако не следует отказываться от цели, стремления к тому, чтобы человек был разносторонне, многогранно развит как личность.

Каково же содержание понятия «разностороннее и гармоничное развитие личности»?

Во-первых, в развитии и формировании личности большое значение имеет *физическое воспитание*, укрепление ее сил и здоровья. Без крепкого здоровья и надлежащей физической закалки человек теряет необходимую работоспособность и настойчивость в преодолении трудностей, что может мешать ему развиваться в других областях его становления как личности.

Во-вторых, *умственное воспитание*. Ум, абстрактное мышление – это то, что выделило человека из животного мира, позволило создать богатства материальной и духовной культуры. Развитие интеллекта, овладение знаниями, совершенствование мышления, речи, памяти, других познавательных процессов должно выступать в качестве сердцевины развития личности.

В-третьих, *техническое обучение*, приобщение к современным достижениям техники и технологий, овладение умениями и навыками труда на наиболее распространенных машинах, обращение с различными инструментами и техниче-

скими устройствами.

В-четвертых, *формирование высокой морали и нравственности*, так как прогресс общества могут обеспечивать только люди с высокой моралью, добросовестным отношением к труду и собственности.

В-пятых, *духовное развитие*, приобщение к сокровищам литературы, искусства, формирование высоких эстетических чувств и качеств.

В-шестых, *выявление и развитие склонностей, творческих способностей*.

В-седьмых, *приобщение к производительному труду*, воспитание любви к труду, позволяющему преодолеть односторонность личностного развития.

Важными задачами воспитания в соответствии с принципом гуманизма выступают любовь к Родине, патриотизм, коллективизм.

Любовь к Родине сама по себе органично вписывается в систему гуманистических ценностей. Общечеловеческое всегда реализуется через конкретно-человеческое. А каждый человек – гражданин определенного государства, принадлежит к своей народности, нации, и общечеловеческое начало реализуется в этих конкретных социальных образованиях. Поэтому важным аспектом воспитания и становится формирование гражданских, патриотических качеств личности. Таким образом, гуманизм предполагает патриотизм, гражданскую ответственность, уважение обычаев и законов

своей страны. При этом он отвергает национализм как идеологию с ее приоритетом частных ценностей и противостоянием общечеловеческому началу.

Таким образом, гуманизация – ключевой элемент современного педагогического мышления, утверждающего субъект-субъектный подход, сотрудничество, полисубъектную сущность в осуществлении процессов обучения, воспитания, образования в современных условиях.

Главная цель современного российского образования – формирование разносторонне развитой личности, способной реализовать творческий потенциал в динамических социально-экономических условиях как в собственных жизненных интересах, так и в интересах общества.

Отечественная система образования призвана обеспечить:

- историческую преемственность поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры;
- воспитание патриотов России, граждан правового, демократического социального государства, уважающих права и свободы личности и обладающих высокой нравственностью;
- разностороннее и своевременное развитие детей и молодежи, формирование навыков самообразования и самореализации личности;
- формирование целостного миропонимания и современного научного мировоззрения, развитие культуры межэтнических отношений;

- обновление всех аспектов образования, отражающее изменения в сфере культуры, экономики, науки, техники;
- непрерывность образования в течение всей жизни человека;
- многообразие типов и видов образовательных учреждений и вариативность образовательных программ;
- преемственность уровней и ступеней образования;
- подготовку высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий.

Контрольные вопросы

1. Какое значение имеет постановка целей образования и воспитания?
2. Каковы основные характеристики целей воспитания?
3. Сформулируйте содержание понятия «гуманизм».
4. В чем заключается гуманизация образования?
5. Каковы основные цели современного отечественного образования?

Рекомендуемая литература

Бардовская Н. В., Рван А. А. Педагогика. СПб., 2001.

Закон Российской Федерации «Об образовании».

Закон Российской Федерации «О высшем и послевузовском профессиональном образовании».

Краевский В. В. Общие основы педагогики. М.: Академия, 2003.

Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / Под ред. С. А. Смирнова. М.: Академия, 2006.

Педагогика / Под ред. П. И. Пидкасистого. М., 2000.

Педагогический энциклопедический словарь. М., 2003.

Подласый И. П. Педагогика. В 2 кн. М.: ВЛАДОС, 2000.

2. ВОЕННАЯ ПЕДАГОГИКА КАК ОТРАСЛЬ ПЕДАГОГИКИ

Особое место педагогическая наука занимает в жизни и деятельности Вооруженных Сил, в исследовании и реализации закономерностей обучения и воспитания военнослужащих, в подготовке офицерских кадров.

В настоящей главе военная педагогика рассматривается как отрасль педагогики, раскрываются ее сущность, содержание, особенности, задачи, методы, основные категории.

2.1. Военная педагогика как наука

С момента возникновения армии как специфического социального явления важнейшим компонентом воинской деятельности было и остается обучение и воспитание личного состава. По сути, это и есть практическая военная педагогика – необходимое, обязательное средство разносторонней подготовки воинов к успешному ведению боевых действий.

Первоначально военная педагогика возникла как практическая деятельность командиров и подчиненных. С течением времени накапливались знания об обучении и воспитании воинов, которые передавались от поколения к поколению в виде сказаний, заветов, пословиц, поговорок. По мере усложнения военного дела, особенно в эпоху образования государств, создания сравнительно многочисленных регулярных армий, военно-педагогическая мысль получает дальнейшее развитие. Соответствующий опыт находит отражение в инструкциях, наставлениях, уставах, приказах и других письменных источниках. Значительный вклад в это внесли Петр I, А. В. Суворов, М. И. Кутузов, Д. Ф. Ушаков, С. О. Макаров, М. И. Драгомиров.

В конце XIX – начале XX в. военная педагогика начинает оформляться в самостоятельную научную отрасль. Труды М. В. Фрунзе, М. Н. Тухачевского, И. Э. Якира, опыт обучения и воспитания воинов в годы Гражданской и Великой

Отечественной войн послужили основой, на которой сформировалась современная военная педагогика. Ее развитию содействовали А. Г. Базанов, Г. Д. Луков, А. В. Барабанщиков, Н. Ф. Феденко, В. П. Давыдов, В. Н. Герасимов, В. И. Вдовюк, В. Я. Слепов, В. И. Хальзов и др.

2.1.1. Объект, предмет, специфика, содержание и категории военной педагогики

Объектом военной педагогики являются военнослужащие и воинские коллективы. *Предметом* выступает *военно-педагогический процесс* в целом и непосредственно педагогические закономерности обучения, воспитания, образования, подготовки военнослужащих и воинских коллективов к успешному решению служебных и боевых задач.

Военная педагогика – это отрасль педагогической науки, изучающая закономерности военно-педагогического процесса, обучения и воспитания военнослужащих и воинских коллективов, их подготовки к успешному ведению боевых действий и военно-профессиональной деятельности. Это наука о воспитании, обучении и образовании личного состава Вооруженных Сил, о подготовке подразделений (частей) к успешным действиям в условиях воинской деятельности.

Специфика военной педагогики связана с тем, что военнослужащие с первых дней службы или обучения в вузе не просто учатся и готовятся как военные специалисты, а начинают решать реальные учебные, служебные, боевые задачи. Соответственно военно-педагогические воздействия и взаимодействия имеют самую непосредственную практическую, служебную направленность. То есть фактически каждый военнослужащий сразу включается в функционирование воинского коллектива, приступает к военно-профессиональной деятельности и несет полную личную ответственность (не только моральную, но и юридическую, правовую) за качество учебы, свое поведение, дисциплину, за решение задач по предназначению. При этом субъектами педагогических воздействий и взаимодействия выступают в основном уже достаточно взрослые люди, в возрасте старше 18 лет, со своими, в определенной степени уже сложившимися взглядами, мировоззрением, личностными качествами.

Стало быть, *военная педагогика отличается от большинства других педагогических отраслей* непосредственной включенностью объектов (субъектов) воспитания, обучения, образования, подготовки в реальную профессиональную деятельность, связанную с решением ответственных задач, требующих высоких морально-психологических качеств, готовности, способности и выучки действовать в сложной обстановке, в том числе с риском для жизни и здоровья.

С точки зрения *структуры* военная педагогика как наука

включает методологию военной педагогики, историю военной педагогики, теорию обучения (военную дидактику), теорию воспитания военнослужащих, педагогику высшей военной школы, частные методики боевой подготовки и ряд других разделов.

Содержание военной педагогики составляют:

- факты, полученные в результате военно-педагогических и военно-научных исследований и жизненных наблюдений;
- научные обобщения, выраженные в категориях, закономерностях, принципах, концепциях военной педагогики;
- гипотезы, нуждающиеся в практической проверке;
- методики исследования военно-педагогической реальности;
- система нравственных ценностей военной службы.

Военная педагогика тесно связана с другими науками.

Данные гуманитарных и социальных наук позволяют получить целостное представление о человеке и коллективе как объекте и субъекте воздействий и взаимодействий. Сведения о биологической сущности человека дает изучение естественных наук. Практическое использование научно-технических и военно-научных знаний предоставляет возможность моделировать военно-педагогический процесс и его элементы.

Военная педагогика оперирует определенными *категориями*; основные из них таковы:

- *военно-педагогический процесс* – целенаправленная, ор-

ганизованная система учебно-воспитательной деятельности командиров, штабов, специалистов воспитательных структур, общественных организаций по подготовке воинов и воинских коллективов к действиям по предназначению;

- *воспитание военнослужащих* – процесс и результат целенаправленного влияния на развитие личности военнослужащего, ее качеств, отношений, взглядов, убеждений, способов поведения;

- *обучение военнослужащих* – целенаправленный процесс взаимодействия командиров (начальников) и подчиненных по формированию знаний, навыков и умений обучающихся;

- *развитие военнослужащих* – процесс накопления количественно-качественных изменений, функционального совершенствования психической, интеллектуальной, физической, профессиональной деятельности военнослужащего и его соответствующих качеств;

- *психологическая подготовка военнослужащих* – формирование психической устойчивости и готовности военнослужащих к выполнению военно-профессиональной деятельности;

- *образование военнослужащих* – процесс и результат овладения военнослужащими системой научных знаний и военно-профессиональных навыков умений, формирования необходимых качеств личности для успешного выполнения служебных обязанностей и жизни в обществе.

Кроме названных в военной педагогике используются та-

кие категории, как профессионально-педагогическая культура офицера, самовоспитание, самообразование военнослужащих и др.

2.1.2. Задачи и значение военной педагогики в деятельности офицера

Военная педагогика как наука решает следующие *задачи*:

- исследует сущность, структуру, функции военно-педагогического процесса;
- исследует проблемы организации и совершенствования образовательного процесса в военно-учебных заведениях;
- разрабатывает эффективные формы организации военно-педагогического процесса и методы воздействия на военнослужащих и воинские коллективы;
- способствует гуманизации военно-педагогического процесса и воинской службы;
- обосновывает содержание и технологию обучения, воспитания, развития и психологической подготовки военнослужащих;
- выявляет закономерности и формулирует принципы процессов обучения и воспитания военнослужащих;
- обосновывает методику обучения и психологической подготовки воинов с учетом специфики видов и родов войск;
- разрабатывает содержание и методику самообразования и самовоспитания военнослужащих;

- исследует особенности и содержание деятельности военного педагога и пути формирования и развития его педагогической культуры и мастерства;
- разрабатывает методику военно-педагогического исследования, обобщения, распространения и внедрения передового опыта обучения и воспитания;
- дает научные рекомендации по творческому использованию исторического наследия военной педагогики.

Решение задач военной педагогики связано прежде всего с поиском путей активизации человеческого фактора в интересах укрепления боевой мощи Вооруженных сил Российской Федерации (ВС РФ), формирования у командиров (начальников) современного педагогического мышления, создания в воинских коллективах атмосферы творчества, сплоченности, взаимной выскательности и личной ответственности за качественное выполнение функциональных обязанностей, противодействия нарушению законности, правопорядка и воинской дисциплины.

Выполнение офицером служебных обязанностей сопряжено с реализацией ряда педагогических функций.

Прежде всего, офицер занимается *обучением, подготовкой подчиненных*, совершенствованием их воинского мастерства, боевой выучки. Будучи непосредственным начальником для своих подчиненных, он отвечает за *воспитание, формирование у военнослужащих качеств* защитника Родины, соблюдение ими требований законов, уставов, *раз-*

витие их интеллектуальных и физических качеств. Кроме того, офицер обучает прапорщиков (мичманов), сержантов (младших командиров) практике обучения и воспитания подчиненных, организует и направляет их педагогическую деятельность.

Эти положения закреплены соответствующими статьями Устава внутренней службы ВС РФ и являются обязательными для выполнения в повседневной деятельности.

Эффективность военно-профессиональной деятельности определяется в значительной степени наличием у офицера – руководителя воинского коллектива – знаний, навыков и умений в области военной педагогики.

Педагогические знания позволяют офицеру:

- умело организовывать боевую деятельность подчиненных, поддерживать на необходимом уровне боевую и мобилизационную готовность подразделения;
- успешно руководить боевой подготовкой, методически грамотно обучать личный состав;
- продуктивно проводить воспитательную работу в подразделении, воспитывать у военнослужащих моральную и психологическую готовность к защите Отечества, гордость и ответственность за принадлежность к ВС РФ;
- результативно осуществлять деятельность по поддержанию крепкой воинской дисциплины, сплочению воинского коллектива подразделения;
- обеспечивать неукоснительное соблюдение внутренне-

го порядка в подчиненном подразделении, организовывать и проводить всестороннюю подготовку к несению службы в суточном наряде;

- целесообразно строить работу с подчиненными кадрами, оказывать им необходимую помощь в совершенствовании профессиональных знаний и методического мастерства;
- эффективно совершенствовать личную профессиональную подготовку и методы управления подразделением;
- использовать гуманный подход в общении с военнослужащими.

Педагогические знания командира (начальника), его навыки, умения по обучению и воспитанию личного состава должны постоянно совершенствоваться. Это обусловлено тем, что объект педагогических воздействий (военнослужащие и воинский коллектив) постоянно изменяется, развивается и все в большей степени (в соответствии с современными подходами) рассматривается как один из субъектов педагогического взаимодействия. Кроме того, изменяются и условия, в которых осуществляется военно-педагогический процесс.

В ВС РФ функционирует система вооружения офицеров знаниями по военной психологии и педагогике. Ее основные элементы:

- изучение психологии и педагогики в военно-учебных заведениях;
- занятия в системе командирской подготовки, прежде

всего по общественно-государственной подготовке;

- специально проводимые методические совещания и занятия с офицерами;
- анализ практической работы офицеров по организации военно-педагогического процесса, опыта общения с подчиненными в ходе проверок и контроля занятий;
- обмен опытом работы офицеров по обучению и воспитанию подчиненных, пропаганда передового опыта;
- самостоятельная работа офицеров по изучению психолого-педагогической литературы, совершенствованию навыков и умений обучения и воспитания;
- совершенствование психолого-педагогических знаний офицеров в ходе профессиональной переподготовки, повышения квалификации в учебных центрах, на курсах.

Таким образом, глубокое знание теоретических основ военной педагогики, умелое их использование в практической деятельности позволяют офицеру эффективно и качественно организовывать военно-педагогический процесс, обучать и воспитывать подчиненных.

Контрольные вопросы

1. Что такое военная педагогика?
2. Что представляет собой объект и предмет военной педагогики?
3. Расскажите о задачах военной педагогики.

4. Какие педагогические функции выполняет офицер?

5. Охарактеризуйте место педагогических знаний в военно-профессиональной деятельности офицера.

Рекомендуемая литература

Военная педагогика / Под ред. В. Н. Герасимова. М.: ВУ, 1997.

Военная психология и педагогика. М.: Совершенство, 1998.

Мелетичев В. В., Трубников В. В., Шингаев С. М. Психология и педагогика: Альбом учебно-наглядных пособий и схем. СПб., 2001.

Основы военной психологии и педагогики. М., 1988.

2.2. Становление и развитие военной педагогики

Важное средство совершенствования воспитания и обучения военнослужащих в современных условиях – изучение богатейшего опыта развития военно-педагогической мысли, теории и практики воспитания и обучения военных кадров в различные исторические периоды. Зарождение и развитие военной педагогики в России неразрывно связано со всей историей страны и ее армии и флота. Как ее составная часть история военной педагогики подразделяется на определенные *периоды*:

- 1) с древнейших времен до XVII в.;
- 2) XVIII – первая половина XIX в.;
- 3) вторая половина XIX – начало XX в.;
- 4) советский период развития военной педагогики (1917–1991 гг.);
- 5) современный этап развития военной педагогики (1991 г. – настоящее время).

2.2.1. Зарождение отечественной военно-педагогической мысли

Обобщение практики военного обучения и воспитания

первоначально было стихийным. Приобретенный опыт вооруженной борьбы, правила военного обучения и воспитания передавались от поколения к поколению устно, на практике, закреплялись в пословицах, былинах, песнях, военно-исторических преданиях. Об этом можно судить по фольклорным произведениям. Облик былинного героя – воина русской дружины, его человеческие качества, воинское мастерство, особенности подготовки к ратному делу – все это было непосредственно связано с началом развития отечественной военно-педагогической мысли. Описания героев и их подвигов служили критерием оценки, ориентиром в подготовке и примером в борьбе.

С появлением письменности военно-педагогическая практика и мысль стали отражаться в летописях, государственных актах, поучениях, завещаниях, затем в воинских уставах, приказах, наставлениях, инструкциях, трудах по военным вопросам, а также в военно-исторических и художественных произведениях.

Регулярный характер подготовки и ратного труда, ставший важной чертой княжеской дружины, обеспечивался фиксированием и передачей усложняющихся военно-педагогических представлений. В древнерусской литературе XI–XIII вв. все произведения посвящены историческим событиям. Их действующие лица – Борис и Глеб, Феодосий Печерский, Александр Невский, Дмитрий Донской, Сергей Радонежский, князья, военачальники, священники – имели глу-

бокое нравственное влияние на людей. Они были ревнителями земли Русской, защитниками русской государственности.

«Поучение» великого князя Владимира Мономаха (1053–1125) содержит взгляды на подготовку и ведение боевых действий. В нем есть и такое наставление:

Выйдя на войну, не ленитесь, не полагайтесь на воевод; ни питью, ни еде не предавайтесь, ни спанью; сторожей сами наряжайте, и ночью, расставив стражу со всех сторон, около воинов ложитесь, а вставайте рано...

«Слово о полку Игореве» (XII в.) свидетельствует о высоких идеалах воспитания воинов в Древней Руси.

Летописные повести о монголо-татарском нашествии обобщенно описывают состояние и действия воинов накануне и в период битвы, например на Калке (1223 г.).

В дальнейшем подготовка армии приобретала все более осознанные формы, которые находили свое отражение в уставах, наставлениях и инструкциях. Наибольший интерес с педагогической точки зрения представляют «Уложения о службе» (1556 г.), «Боярский приговор о станичной и сторожевой службе» (1571 г.), «Военная книга» (1607 г.), «Устав ратных, пушечных и других дел, касающихся до военной службы» (1621 г.), «Учение и хитрость ратного строения пехотных людей» (1674 г.) и др. Их основными идеями были регулярное обучение и постоянное воспитание воинов, от которых требовалось честно служить государю, знать свое

место в строю и в бою, не жалеть «тела» своего, быть готовым отдать жизнь за «друзья своя».

2.2.2. Военно-педагогическая мысль в XVIII–первой половине XIX в.

В XVIII в. появились благоприятные условия для развития военно-педагогической мысли. Начало этому процессу было положено «потешными» полками, которые и стали прообразом русской армии с регулярной системой обучения и воспитания воинов.

В интересах укрепления государства и самостоятельности России, возвращения ее исконных земель и обеспечения выхода к морям Петром I создаются регулярные армия и флот. Для их комплектования была введена новая, прогрессивная для того времени рекрутская система. По сравнению с наемной, принятой в армиях западноевропейских стран, она обеспечивала русской армии и флоту национально-однородный состав солдат и матросов, позволяла целенаправленно обучать и воспитывать их.

С началом Северной войны результаты боевых действий подсказывали порядок и способы обучения воинов, воспитания у них духа патриотизма. Но уже после Нарвского поражения, показавшего психологическую неготовность русской армии к полевой войне, вскрывшего недостатки в тактическом обучении и воспитании воинов, кардинально изме-

нился процесс подготовки войск в плане совершенствования практического обучения и его прикладной направленности. По указам того времени, вновь созданным русским полкам разрешалось вступать в бой лишь в случае многочисленности превосходства над противником. В ходе сражений войска обучались ведению боевых действий на практике, а одерживаемые ими победы укрепляли моральный дух воинов. За годы Северной войны военно-педагогическая практика значительно продвинулась в своем развитии: было разработано содержание полевого тактического обучения; конкретизированы обязанности командиров по обучению и воспитанию подчиненных; показана необходимость дифференцированного обучения молодых рекрутов и старых солдат; обоснована непрерывность боевой подготовки; сформулирована ее главная цель – учить тому, «как в бою поступать».

Для того чтобы обеспечить в армии и на флоте четкий порядок, организацию, дисциплину, единую систему обучения и воспитания, отработывались и вводились в жизнь воинские уставы и инструкции. Все это завершилось созданием Устава воинского 1716 г. и Устава морского 1720 г.

Вся система военного обучения была направлена на подготовку войск к победоносной войне. В инструкции «Учреждение к бою» отмечалось, что солдат «надлежит непрестанно тому обучать, как в бою поступать». Основу обучения составляли строевая, огневая и тактическая подготовка. Уставы и инструкции требовали учить солдат «справной и спеш-

ной стрельбе», «доброму прицеливанию», штыковым приемам, рукопашному бою, умению наступать, вести оборонительные бои, маневрировать.

В обучение внедрялись последовательность и систематичность. Оно разделялось на одиночную и совместную подготовку. Уставы требовали обучать старых солдат отдельно от молодых. В этот период впервые стали проводиться полевые тактические учения, двусторонние маневры, на которых создавалась обстановка, вынуждающая действовать «действительно ярко», т. е. как в бою.

Воспитание солдат и офицеров основывалось на идеях защиты Отечества и интересов государства, идеях воинского долга и чести, верности знамени. Это нашло свое отражение в ряде документов, в том числе и в военной присяге и обращении Петра I к войскам перед Полтавской битвой. Солдаты и офицеры при развернутом знамени давали торжественное обещание «во всем так поступать, как честному, верному, послушному, храброму солдату надлежит».

Особое внимание уделялось поддержанию в войсках порядка и дисциплины. От солдат требовалось быть послушными, исполнительными, не отлучаться самовольно из своей части, содержать всегда в хорошем состоянии оружие. С целью усвоения требований уставов, правил поведения и обязанностей был установлен порядок еженедельно, а иногда и чаще, зачитывать воинский артикул перед всем личным составом полка, «дабы неведением никто не отговаривался».

В армии и на флоте в воспитательных целях применялись поощрения: повышение в звании и должности, награждение медалями, орденами, денежное вознаграждение.

Уставы обязывали офицеров быть требовательными, строго наказывать нарушителей порядков, воинской дисциплины. Часто прибегали к жестоким мерам: практиковались смертная казнь и телесные наказания. Например, для матросов применялись так называемые кошки – четыре узловые плети с узелками на концах, линьки – куски каната с узлами. Солдаты подвергались наказанию шпицрутенами, батогами. За проступки молодым солдатам и матросам полагалось меньшее взыскание, чем старослужащим, поскольку они еще плохо знают службу.

Воинские уставы обязывали начальников наряду с высокой требовательностью к подчиненным проявлять и заботу о них.

Высокая подготовка войск, которую обеспечила внедренная в практику система обучения и воспитания личного состава, и другие меры позволили русской армии и флоту одержать победу в Северной войне над сильным противником.

В этот период получили свое развитие нравственные (внушение страха божьего) и военные (преданность государю и Отечеству) аспекты воспитания. Практическая воспитательная деятельность в петровской армии имела свое принципиальное отличие. Если в европейских войсках насаждалась «палочная» дисциплина, то в России приоритет отда-

вался нравственным началом. Создавая военно-учебные заведения и закладывая тем самым основы для подготовки национальных офицерских кадров, Петр I по-новому поставил вопрос о роли офицеров в армии, возложил на них основные функции по обучению и воспитанию солдат.

В петровскую эпоху зарождались следующие позитивные тенденции военно-педагогической мысли России:

- разработка содержания, организации и методики обучения на основе исторических традиций, национальных и психологических особенностей русского народа и их правовое закрепление в соответствующих документах;
- активное использование зарубежной военной мысли, преломленной через призму национальных особенностей и исторических традиций русского воинства;
- учет результатов боевых действий в практике обучения войск;
- преобладание индивидуального подхода к подготовке офицерского состава с учетом специфики войск;
- формирование категориального аппарата военно-педагогической направленности и его активное использование военачальниками в обучении воинов и др.

После смерти Петра I, в 30-40-е гг. XVIII в., негативные тенденции в подготовке русской армии стали преобладать над прогрессивными. Новые уставы и инструкции, подготовленные временщиками (Остерманом, Минихом, Бироном и др.), ухудшили содержание подготовки солдат по срав-

нению с петровскими требованиями. Она потеряла личностный, национальный характер. Начали преобладать тенденции подготовки воинов к деятельности в линейном строю, что исключало проявление у них инициативы. В армии насаждались прусская система муштры и плац-парада, слепое повиновение, механическая исполнительность, бездушное отношение к солдату. Из системы воспитания и обучения изгонялись элементы сознательности, инициативы, доверия к солдату, одиночная подготовка. Среди средств насаждения дисциплины господствовали рукоприкладство, палки.

Была извращена и воспитательная система: солдат перестал быть государственным человеком, в армию стали отдавать за провинности, будто в тюрьму; солдат уже не приводили к присяге, офицеры не читали им арктикул, как прежде. Тенденции преимущественного применения мер принуждения вытеснили идеи патриотизма, а среди воспитательных средств стали преобладать методы физического наказания, особенно за факты нерадивости и непонятливости в обучении.

В 40–60-х г. XVIII в. предпринимаются попытки возродить в войсках петровские традиции. Постановления Военной коллегии требуют осуществлять боевую подготовку так, как было при Петре I.

В 1755 г. вышли новые уставы: пехотный «Описание пехотного полкового строя» и кавалерийский. Однако все эти меры не решали задачи восстановления традиций, создан-

ных при Петре I. Новые уставы продолжали игнорировать обучение штыковому бою, одиночная подготовка не была отделена от совместной, в пехотном уставе не была определена организация полевой и гарнизонной служб – действенного средства воспитания.

Пехотный устав вводил большое количество различных видов построений, регламентировавших массу мелких правил, усиливавших муштру, педантизм, парадность, щегольство. При обучении ружейным правилам требовали внешнего эффекта и одновременности действий. За малейшую ошибку солдат били палками и батогами. Все это делало их запуганными, безынициативными.

Выдающиеся полководцы и флотоводцы второй половины XVIII в., борясь с рутинной, косностью, пруссачеством в армии и на флоте, продолжали настойчиво совершать обучение и воспитание личного состава. В 50–60-е гг. XVIII в. значительный вклад в становление военной педагогики внесли известные политики и военачальники П. А. Румянцев, Г. А. Потемкин, А. В. Суворов, С. Воронов, М. И. Кутузов, П. И. Панин, П. С. Салтыков, Ф. Ф. Ушаков и др. В этот период намечается переход от стихийно-ситуативной практики военного воспитания к созданию целостной военно-педагогической системы регулярной армии и подготовки офицерских кадров. В основу воспитания была положена идея защиты Отечества, соблюдения воинской чести и верности воинской присяге.

Первые значительные шаги в совершенствовании содержания и методики воспитания и обучения русской армии сделал **П. А. Румянцев** (1725–1796), которого А. В. Суворов называл своим учителем. Генерал-фельдмаршал П. А. Румянцев одним из первых заявил о себе как о продолжателе российских военно-педагогических традиций. В целях повышения эффективности подготовки он использовал опыт старых солдат, закрепляя их за молодыми, непрерывно проводил обучение армии, а в мирное время с особым «попечением». Основой воспитания фельдмаршал считал моральные начала – «нравственный элемент», причем воспитание, моральную подготовку отличал от обучения и подготовки физической. П. А. Румянцев в работе «Мысль» отмечал, что высокая боеготовность войск, их «физическое и моральное... исправление» достигаются непрерывными трудами. Он учил офицеров дорожить каждой минутой учебного времени, для того чтобы довести выучку подчиненных «до возможно высшей степени совершенства», дабы добиться в этом отношении превосходства над противником и одержать над ним победу. П. А. Румянцев стремился к тому, чтобы боевая подготовка в войсках осуществлялась непрерывно в течение всего года, а в летний период войска выводились в лагерь.

Прогрессивные традиции военной педагогики продолжил **Г. А. Потемкин**, ставший в 1748 г. Президентом военной коллегии. «Солдат есть название честное, которым и первые

чины именуется» – гласила его инструкция 1788 г. Предоставляя офицерам широкую самостоятельность, фельдмаршал ограничивал ее «Правилами начальства», которые запрещали наказывать побоями нерадивых солдат.

Особенно высокой степени военно-педагогическая мысль в России достигла в системе воспитания и обучения войск, созданной и многократно проверенной в боях А. В. Суворовым (1730–1800). Классическое изложение она получила в его знаменитой «Науке побеждать».

А. В. Суворов впервые создал целостную военно-педагогическую систему, основными чертами которой были осознание прямой зависимости результатов боевой деятельности от обученности и морального духа войск; решение задач воинского воспитания в процессе деятельного обучения; обоснование необходимости психологической подготовки; разработка и практическое применение метода моделирования боевых действий и др.

А. В. Суворов не отделял обучение от воспитания, не противопоставлял одно другому, основу его системы составляли военно-профессиональное и нравственное воспитание. Задачами первого стали: формирование у воинов бодрости, смелости, надежности, храбрости, твердости, решительности и дисциплины; второго – правдивости, благочестия, верноподданических чувств. В целом содержание военного обучения и воспитания выражалось в том, чтобы дать каждому солдату нравственную, физическую и военно-професси-

ональную подготовку.

Выдающий военачальник вменял в обязанность всем офицерам и унтер-офицерам постоянно изучать индивидуальные качества подчиненных, быть сведущими в способностях каждого, знать, что «исправнейшего от других отличает», учитывать особенности солдат и унтер-офицеров, уровень их знаний и опыта, трудолюбие.

Требование индивидуального подхода военная педагогика стремилась обосновать теоретически. Например, «Инструкция ротным командирам» (1774 г.) объясняла, что обучающим не стоит злиться на солдат, если они не все сразу понимают и усваивают, так как не все «рождаются равно проворными». Особое внимание уделялось учету особенностей новобранцев. Весь процесс их обучения должен быть основан на строгой последовательности и постепенности перехода от простого к сложному. Для воспитания и обучения молодых солдат рекомендовалось назначать наиболее подготовленных, опытных унтер-офицеров. Командиру роты вменялось в обязанность ознакомиться с каждым новичком в индивидуальной беседе, а затем изучать его способности, привычки в ходе службы. За каждым молодым солдатом закреплялся старослужащий. Прикрепление опытных солдат («дядек») для обучения и воспитания начинающих службу («племянников») превратилось в русской армии в традицию.

Офицерам рекомендовалось с первых дней прибытия нового пополнения «внушать солдатам любовь и привязан-

ность к полку», укоренять в их сознании убеждение, что честь и боевая слава полка переносится на каждого солдата. Поэтому нужно ими дорожить, приумножать. От офицеров требовалось организовывать систематическое изучение истории полка, проводить беседы о подвигах его солдат и офицеров, о наградах, полученных полком.

Воинскую дисциплину, послушание, исполнительность, взаимное уважение между начальниками и подчиненными, господствующий в войсках порядок называли душой службы. Суворов говорил, что дисциплина – мать победы, а субординация и послушание – мать дисциплины. В воспитании дисциплинированности важное место отводилось изучению уставов, инструкций, приказов и разъяснению их требований.

Офицерам рекомендовалось при совершении солдатами проступков воздействовать на них прежде всего «добрым присмотром, советами и увещаниями» и лишь злостных нарушителей «укрощать наказаниями». А. В. Суворов в «Полковом учреждении» подчеркивал, что командир роты, борясь с пороками подчиненного, должен стараться «оного увещаниями, потом умеренными наказаниями от того отворачивать. Умеренное военное наказание, смешанное с ясным и кратким истолкованием погрешности, более тронет честолюбивого солдата, нежели жестокость, приводящая оного в отчаяние». Самый строгий офицер, если он справедлив, внимателен к подчиненным, «может легко заслужить почтен-

нейшее для военного человека название друг солдата».

Особенно высокой степенью совершенства отличилась система боевой подготовки, созданная А. В. Суворовым, которую он изложил в нескольких афоризмах: «Ученье – свет, а неученье – тьма», «Дело мастера боится», «За ученого трех неученых дают», «Надо бить умением, а не числом», «Надежность на себя – основание храбрости».

Добиваясь сознательности в военном обучении, А. В. Суворов сформулировал правило: «Каждый воин должен понимать свой маневр». В боевую подготовку генералиссимус ввел беседы («словесное обучение»), назначение которых состояло в том, чтобы на занятиях простым и ясным языком разъяснять солдатам уставные обязанности, строевые и тактические приемы.

Дабы развить у солдат сметливость, находчивость, Суворов широко использовал в процессе обучения элементы внезапности, резкие изменения обстановки, задавал неожиданные вопросы. С целью приближения учения к боевой обстановке и воспитания наступательного духа он ввел в боевую подготовку двухсторонние учения, заканчивавшиеся сквозной атакой. Суворов приказывал строить по всем правилам фортификационные укрепления, ставил туда артиллерию и пехоту и учил войска днем и ночью брать их штурмом, упражняя воинов в быстроте, решительности, смелости, взаимовыручке. Так полководец проводил в жизнь принцип: «Тяжело в учении – легко в походе, легко в учении – тяжело

в походе».

Для того чтобы внушить войскам веру в победу над врагом, Суворов часто напоминал солдатам о прошлых победах, в обращении употреблял такие выражения, как «Вы чудо-богатыри!», «Вы витязи», «Орлы русские! Неприятель от вас дрожит», «Работать быстро, храбро, по-русски», «Мы русские – мы победим» и др. Вся суворовская система воспитания и обучения была пронизана мыслью об обязательной победе. Солдаты воспитывались в духе боевой дружбы, товарищества, взаимовыручки по правилу: «Сам погибай, а товарища выручай».

Суворов сформулировал ряд советов, касавшихся примерности офицеров. Он говорил: будь добрым солдатом, если хочешь быть хорошим фельдмаршалом; тщательно обучай подчиненных тебе солдат и подавай им пример; без добродетели нет ни славы, ни чести.

Накануне боя полководец лично посещал полки, чтобы напомнить солдатам и офицерам о славных боевых традициях, о прошлых победах русских войск. В некоторых сражениях для подъема духа войск Суворов приказывал развернуть знамена частей в боевых порядках атакующих, использовал игру оркестра, бой барабанов. В критические минуты он лично бросался в бой, воодушевляя войска. Суворов всегда служил примером для подчиненных, ведя спартанский образ жизни, неутомимо трудясь как в мирное время, так и в боевой обстановке. Он вместе и наравне с солдатами пере-

носил тяготы походно-боевой жизни. Для офицеров являл пример высокой образованности, непрерывного совершенствования своих знаний.

Правоту военно-педагогических идей великого полководца подтвердили его славные победы в боях. Однако, находясь в противоречии с официальной линией, они не получили распространения во всей армии и не были признаны в верхах.

Наряду с индивидуальными особенностями в военно-педагогических взглядах выдающихся русских полководцев и флотоводцев было много общих черт. Главное, что их объединяло, – это государственный подход к делу, понимание того, что армия и флот служат не для смотров и парадов, а для ведения боевых действий. По их мнению, решающей силой на войне являются люди, обладающие высокими морально-боевыми качествами, дисциплинированностью, в совершенстве владеющие оружием, знаниями «тайнства победения неприятеля». Очень четко эту мысль выразил адмирал **П. С. Нахимов** (1802-1855):

Матрос есть главный двигатель на военном корабле, а мы только пружины, которые на него действуют. Матрос управляет парусами, он же наводит орудия на неприятеля; все сделает матрос...

Во второй половине XVIII в. благодаря деятельности П. И. Шувалова, И. И. Бецкого, М. В. Ломоносова, М. И. Кутузова и других в России были открыты военно-учебные за-

ведения закрытого типа (кадетские корпуса). Впервые обучению было придано плано-организационное начало, что послужило педагогической основой для развития военного образования в стране.

Во второй половине XVIII в. на обучение войск позитивное воздействие оказали следующие тенденции:

- преемственность в военно-педагогических взглядах полководцев;
- понимание «самобытности» русского солдата, учитывающее психологические, национальные особенности и исторические традиции русского народа, приоритет идей патриотизма и воинской чести в системе моральных ценностей воина и развитие их в новых условиях;
- определяющее влияние педагогической практики на развитие теоретических идей в сфере обучения воинов;
- учет результатов боевых действий в практике обучения войск и расширение содержания военно-педагогического категориального аппарата;
- влияние военно-педагогической мысли на становление российской военно-педагогической науки и др.

Наряду с позитивными имели место и негативные тенденции, оказывавшие отрицательное воздействие на развитие военно-педагогической мысли в России:

- слабый уровень методической подготовки офицерских кадров низшего и среднего звеньев при обучении подчиненных;

- преобладание административных форм в управлении практикой обучения войск;
- перманентное противоборство идей общекультурного развития и военно-профессиональной подготовки и др.

Начало XIX в. в России знаменовали реформы в области народного образования: с 1803 г. для простолюдинов оно могло быть бесплатным, что положительно повлияло на армейский контингент. Наряду с традиционными кадетскими корпусами (которых насчитывалось пять) были учреждены специальные военные школы (гимназии), а позднее, в 1832 г., для подготовки офицеров высшего звена открыта военная академия. И хотя формально до 1809 г. армия продолжала руководствоваться павловскими строевыми уставами, исключаящими инициативу, на практике офицеры обучали солдат по-суворовски, что дало возможность одерживать победы над врагами.

Противоречивость данного периода заключалась в том, что, с одной стороны, происходящие в России демократические процессы способствовали появлению в офицерской среде прогрессивных военно-педагогических взглядов и соответствующей им практики обучения и воспитания солдат (об этом свидетельствуют публикации на военно-педагогическую тематику в периодической печати и в «Военном сборнике»), а с другой – правительством насаждался в офицерской среде дух покорности и раболепия. Были отвергнуты проекты создания Военно-учительского института, да

и сама наука о воспитании министром просвещения С. С. Уваровым не признавалась. Политика властей вызвала волну возмущений в офицерских кругах, которая превратилась в 1825 г. в открытый протест со стороны декабристов.

После неудавшегося их восстания и в военно-педагогической мысли России наступило время застоя и постепенно-го забвения прогрессивных отечественных взглядов на обучение и воспитание воинов. Внешний лоск, плац-парадная муштра не замедлили сказаться на состоянии войск, и поражение в Крымской войне 1853-1856 гг. явилось его логическим следствием.

2.2.3. Военная педагогика во второй половине XIX – начале XX в.

Вторая половина XIX в. – важный этап в развитии теории и практики обучения войск, особенно офицерского состава. Именно в этот период в России появляются первые учебные пособия по военной педагогике, формируется военная школа.

Развитие военной педагогики во второй половине XIX – начале XX в. неразрывно связано с реформами во всех областях общественной жизни Российского государства. Уже в 1862 г. по предложению генерал-фельдмаршала Д. А. Милютина начала создаваться сеть военных гимназий и прогимназий, военных, юнкерских и специальных училищ, было рас-

ширено число военных академий. Военные гимназии и прогимназии стали учебными заведениями военно-профессиональной ориентации. В отличие от кадетских корпусов в них акценты смещались в сторону общегуманитарных и развивающих дисциплин. Юнкерские, военные и специальные училища (а также сохраненные Финляндский и Пажеский кадетские корпуса) готовили офицеров младшего и среднего звена. В Михайловском артиллерийском, Николаевском инженерном, Военно-юридической, Военно-медицинской, Николаевской академии Генерального штаба, на военно-интендантских курсах и Курсах восточных языков обучались штаб-офицеры, которые получали высшее военное образование. Преподавателей для военных гимназий подготавливали на Педагогических курсах при 2-й военной гимназии; обучение продолжалось в течение двух лет. Занятия в военно-учебных заведениях вели такие выдающиеся ученые, как Д. И. Менделеев, М. И. Драгомиров, С. П. Боткин, И. П. Павлов, П. Ф. Лесгафт, К. Д. Ушинский и др.

В России этого периода была выработана стройная теория обучения офицерских кадров, реализуемая на практике с учетом триединой цели: вооружения личного состава знаниями и навыками, развития мышления и умственных способностей обучаемых.

Содержание, организация и методика определялись общими дидактическими требованиями, играющими роль принципов обучения. К ним относились последователь-

ность, посильность, наглядность, сознательность, жизненность обучения, учет индивидуальных особенностей обучаемых, прочность и основательность усвоения ими знаний, умение обучаемых выражать словами усвоенное. Все эти дидактические требования взаимосвязаны, они образуют систему, направленную на формирование всестороннего, развитого, образованного и самостоятельно мыслящего офицера, способного принимать важнейшие решения, не боящегося ответственности доводить их до конца, способного после окончания военно-учебного заведения заниматься постоянно своим самосовершенствованием.

В военной школе дореволюционной России сложились многие виды занятий: лекции, практические занятия, репетиции, военно-научные и научно-образовательные поездки и экскурсии, написание рефератов и научных работ, экзамены и др.

С целью упорядочения руководства военно-учебными заведениями в 1863 г. было учреждено Главное управление военно-учебных заведений. Стал издаваться первый специализированный журнал по проблемам военной педагогики – «Педагогический сборник». В это же время создается Педагогический музей, ставший распространителем передовых педагогических идей в армейской среде. Педагогический музей военно-учебных заведений учрежден изначально как «Библиотека и центральное депо военно-учебных заведений» (1864). С 1888 г. это Педагогический музей («По-

ложение о Педагогическом музее военно-учебных заведений», которое утверждено Приказом военного министра № 143 от 28.06.1888 г.). Находился он в Санкт-Петербурге на набережной реки Фонтанки. В нем размещались коллекции учебных пособий, книг, содержалась информация об издании учебных пособий в России и за границей с целью снабжения для временного пользования учебными пособиями и книгами военно-учебных заведений и войск в Петербурге. Музей также проводил чтения для солдат и иных интересующихся. Был первым и долгое время единственным заведением подобного рода в Европе в области как военного, так и в целом гражданского образования.

С 1872 г. в Педагогическом музее устраивали публичные лекции по самым разным отраслям знаний (литература, философия, психология, педагогика, естествознание). Их читали И. М. Сеченов, Н. М. Пржевальский, С. М. Соловьев. Народные чтения стали проводиться в музее с 1871 г. (свыше 100 тыс. слушателей в год). Для солдат они устраивались иногда прямо в расположении воинских частей. В 1893–1898 гг. в музее было проведено 104 таких чтения, на них побывали 48 тыс. нижних армейских чинов. Участие музея в Политехнической выставке в Москве (1872) способствовало укреплению его репутации как образовательного, воспитательного и культурного центра нового типа, что получило подтверждение и на международных педагогических выставках: Париж (1875), Брюссель (1876), Лондон, Филадельфия

фия, Париж (1878), Бельгия (1880), Венеция (1881), Чикаго (1893).

В Педагогическом музее для проведения научной, учебной и методической работы были организованы отделы: педагогический (1887), гигиенический, отдел по изучению педагогического наследия Я. А. Коменского (1891), педологический имени К. Д. Ушинского (1904), а также различные секции по предметам (история, география и т. д.), лаборатория экспериментальной педагогической психологии (1901; руководитель А. П. Нечаев). В работе педагогического отдела (секретарь П. Ф. Каптерев) принимали участие видные педагоги: Н. А. Корф, Д. Д. Семенов, П. Ф. Лесгафт, Л. Н. Модзалевский, П. Г. Редкин, Я. Г. Гуревич.

Директорами Педагогического музея назначались офицеры, видные военные педагоги В. П. Коховский, А. Н. Макаров (с 1891 г.), З. А. Макшеев (с 1906 г.).

В 1918 г. Педагогический музей был преобразован в Центральный педагогический музей, в 1925-м – в Государственный институт научной педагогики, в 1938-м – в Институт усовершенствования учителей, а в 1992-м – в Государственный университет педагогического мастерства. В настоящее время – это Академия постдипломного педагогического образования.

В 1866 г. в Москве была открыта Учительская семинария военного ведомства, готовившая учителей для военных прогимназий. Следует особо отметить, что руководивший Учи-

тельской семинарией в 1870–1877 гг. генерал А. Н. Макаров привлекал к работе виднейших педагогов того времени: К. Д. Ушинского, К. К. Сент-Илера и др.

В военных училищах в этот период вводится курс методики обучения солдат чтению, письму и счету, в войсках появляются полковые школы (только за 1875 г. количество грамотных солдат выросло с 10 до 36%).

В 1879 г. майором А. В. Андреевым издается *первое пособие «Военно-педагогический курс»*, оказавшее большую помощь в совершенствовании педагогической и методической подготовки офицеров. В этот период на страницах печати происходило активное обсуждение проблем обучения и воспитания воинов.

Важнейшей тенденцией развития военно-педагогических знаний в конце XIX в. было стремление обеспечить единство обучения и воспитания в процессе подготовки офицерских кадров и войск.

В наибольшей степени в конце XIX–начале XX в. это удалось достичь генералу М. И. Драгомирову, который изучал проблему воинского воспитания в тесной взаимосвязи с обучением личного состава. Обучение войск, согласно взглядам М. И. Драгомирова, базировалось на таких принципах: учить тому, что необходимо на войне; целесообразность; сознательность в обучении; систематичность и последовательность; наглядность; учить примером, показом; прочность усвоения; тесная связь теории с практикой. М. И. Драго-

миров рекомендовал своим офицерам при обучении солдат избегать «книжных слов», говорить простым и понятным языком и в качестве основных учебных целей ставить следующие: формирование и совершенствование боевых качеств воина, искусное владение своим оружием, умение согласовывать свои действия с действиями товарищей; выработка ловкости и сноровки в преодолении встречаемых на местности препятствий и др.

М. И. Драгомировым было написано значительное количество военно-педагогических работ, его по праву считают создателем военной педагогики как науки. Его система сформировала основные подходы к военному обучению и воспитанию. М. И. Драгомировым были возрождены суворовские идеи бережного отношения к военному человеку. «Кто не бережет солдата, – говорил он, – тот недостоин чести им командовать». О действенности военно-педагогической системы М. И. Драгомирова свидетельствуют победы его дивизии во время русско-турецкой войны.

Наряду с Драгомировым прогрессивные педагогические идеи в практику подготовки войск стремились внедрять М. Д. Скобелев, И. В. Гурко, Г. А. Леер. Важную роль в развитии теории военного обучения и воспитания сыграл ученый и адмирал С. О. Макаров, которым был введен термин «военно-морская педагогика». Особый интерес сегодня представляют и труды Н. Д. Бутовского, изложенные с позиций командира роты.

В основе целей и задач воспитания лежали требования по формированию нравственных качеств личности военнослужащих, а соответствующее содержание включало в качестве составных частей умственное, нравственное и физическое воспитание. По мнению военных педагогов дореволюционной России, все эти составные части должны быть тесно связаны между собой в воспитательном процессе и одновременно участвовать в формировании личности. В то же время каждая из них выполняла свои специфические функции и, реализуясь на практике с учетом своих особенностей, непосредственных задач, приемов и средств воспитательного воздействия, не могла быть устранена или заменена другой.

Основой выступало нравственное воспитание. Именно ему уделялось большое внимание как в военной, так и в общей педагогической литературе. Под нравственным воспитанием, как указывалось в Военной энциклопедии того периода, понималось «...воздействие на разум и сердце человека таким образом, чтобы развить в нем навыки руководствоваться в службе и деятельности высшими представлениями и побуждениями, которые служат источником военных доблестей, облегчая человеку победу над противодействующими этим доблестям страстями и эгоистичными инстинктами, особенно над животным чувством самосохранения».

Цели и задачи нравственного воспитания были определены с тем расчетом, чтобы постепенно увеличивать нравственную нагрузку по мере получения молодым человеком

военного образования. Так, если в кадетских корпусах главным объявлялось формирование у воспитанников общечеловеческих нравственных ценностей, то в военных училищах и академиях основной упор делался на формирование профессионально-этических норм и качеств личности офицера.

Содержание нравственного воспитания включало нравственные категории (честь, совесть, справедливость, милосердие и др.) и обязанности (по отношению к товарищам и равным себе; по отношению к начальникам и подчиненным; по отношению к другим людям; по отношению к царю и Отечеству; по отношению к самому себе и др.).

В военной педагогике дореволюционной России был разработан своеобразный морально-нравственный кодекс поведения, нацеленный на воспитание необходимых русскому офицеру общечеловеческих и профессионально-этических качеств личности.

Цели и задачи эстетического, трудового, патриотического и других видов воспитания военнослужащих понимались как нерасторжимые от нравственных. С этими основаниями связывалось воспитание любви к труду и своему Отечеству, искренней веры и любви к Богу, развитие любви к прекрасному и возвышенному и т. д.

Следующий важный элемент, составная часть военного воспитания в дореволюционной России второй половины XIX – начала XX в. – умственное воспитание. Под ним по-

нималась забота о развитии, во-первых, сознательной привычки отдавать себе ясный отчет в предъявляемых службою требованиях и задачах; во-вторых, глазомера (чутья) – способности быстро оценивать и даже угадывать обстановку данного действия; в-третьих, находчивости и быстрой сметки, обеспечивающей целесообразность решений (по-ступков), которые приводят кратчайшим путем к наибольшему успеху.

Содержательная сторона умственного воспитания включала также развитие у воинов умственных способностей, мышления, речи, памяти, чувственного восприятия, внимания, а также выявление и развитие индивидуально-психологических особенностей.

Заботясь о нравственном и умственном развитии, офицерский корпус России обязан был уделять внимание и физическому воспитанию личного состава. Целью такового признавалось укрепление здоровья человека, развитие мышечных и нервных сил, превращение воина в неутомимого, выносливого, неприхотливого, доброго, ловкого, смелого и подвижного.

Нравственное, умственное и физическое воспитание, будучи составными частями военного воспитания, представляли собой содержательную сторону единого процесса. Они были неразрывно связаны между собой и проводились в жизнь комплексно.

Содержание, организация и методика воспитания опреде-

лялись общими педагогическими требованиями, выполняющими роль его принципов. К ним относились: индивидуализация воспитания; уважение личного достоинства воспитуемых, забота о них; уважение и любовь воспитуемых к воспитателям и разумная требовательность последних; опора на положительное в личности воспитуемого; единство и согласованность воспитательных воздействий.

Современные принципы воспитания военных кадров своим становлением и развитием во многом обязаны теории и практике второй половины XIX – начала XX в.

Цели, задачи, содержание и общие педагогические требования к процессу воспитания определяли и круг средств как воспитательных методов. Их можно представить несколькими группами:

- внешние воспитательные средства (личное воздействие и личный пример командира, воздействие внешней среды);
- воспитательные средства, предусмотренные законами и воинскими уставами (награды и наказания, суды офицерской чести, дуэли, офицерские собрания);
- внутренние воспитательные средства (самовоспитание и самообразование).

Личное воздействие офицера на личный состав как воспитательное средство выражалось прежде всего в руководстве воспитуемыми, в его советах и напоминаниях. Офицер, окончивший военно-учебное заведение, выступал не только руководителем, но и старшим братом солдата. Армия в

этом случае трудами тысяч офицеров-воспитателей должна была обратиться в огромный дом нравственного, умственного развития и гигиены, оставаясь школой чести, доблести, дисциплины, здорового и надежного патриотизма.

Однако личное воздействие командира (воспитателя) лишь в том случае могло стать эффективным средством, когда офицер не принуждает, а советует; не укоряет, а напоминает. И вообще вместо материальных наказаний и наград употребляет исключительно моральные меры или старается сделать так, чтобы подчиненный сам нашел свою награду и наказание в благоприятном или неблагоприятном мнении начальника о его поступках или успехах.

В то же время необходимо отметить, что личное воздействие офицера (воспитателя) не сводилось только к дружеским отношениям, советам, напоминаниям, руководству личным составом. Воспитательными средствами в дореволюционной России служили также приказы, распоряжения, контроль.

Важное место среди воспитательных средств, предусмотренных законами и воинскими уставами, отводилось офицерскому собранию и функционирующему при нем суду офицерской чести. Суды чести, как указывалось в дисциплинарном уставе, утверждаются для охранения достоинства воинской службы и поддержания доблести офицерского звания. На них возлагались следующие задачи: рассмотрение проступков, несовместимых с понятием воинской чести и

службы, достоинства, нравственности и благородства; разбор ссор, случившихся в офицерской среде.

Определенный интерес для понимания отношений, которые складывались в офицерской среде русской армии, чувства чести и достоинства представляло введение в 1894 г. дуэлей между офицерами. Император Александр III, как отмечалось в Военном альманахе за 1901 г., даровал право защищать свою честь оружием, но ограничил это право судом общества офицеров. Решение о дуэли принимал не сам участник, а офицерское собрание на своем суде чести решало, что поединок будет единственно приличным средством удовлетворения оскорбленной чести. И офицер не мог не выполнить решения такого собрания об участии в дуэли. Отказ от поединка слыл поступком, недостойным офицерской чести. Если в течение двух недель поединок не состоялся, то отказавшийся в нем участвовать обязан был лично подать прошение об увольнении из рядов русской армии. В этом случае, если такого прошения не последовало, начальник военно-учебного заведения или командир части сам по команде представлял документы на увольнение этого офицера.

Наряду с воспитательными средствами, предусмотренными законами и воинскими уставами в русской армии, определенная роль отводилась самовоспитанию и самообразованию как важнейшим внутренним воспитательным средствам. Офицер, по меткому замечанию М. И. Драгомирова, должен работать много, беспрерывно и без усталости, если хо-

чет быть достоин своего звания. Самовоспитание и самообразование офицерского состава, по мнению военных педагогов дореволюционной России, строилось на прочном фундаменте умственного, нравственного и физического воспитания, полученного в стенах военно-учебного заведения и в войсковых частях.

Следует, однако, заметить, что многие офицеры в тот период не проявляли интереса к науке и воспитательной работе с военнослужащими. Тем не менее реформа военной школы оказала благотворное влияние на офицерский корпус российской армии, систему обучения и воспитания в ней.

В 1900 г. при Педагогическом музее военно-учебных заведений в Санкт-Петербурге были открыты Педагогические курсы ведомства военно-учебных заведений под руководством генерала А. Н. Макарова. Они стали первым учебным заведением российской армии, где проводилась психолого-педагогическая подготовка офицеров-воспитателей и преподавателей для военно-учебных заведений. Причем эта подготовка осуществлялась по самым новейшим в тот период времени технологиям экспериментальной психологии и педагогики, а занятия проводили такие педагоги, как А. П. Нечаев, А. Ф. Лазурский, С. Ю. Блюменау, Н. Е. Румянцев.

Эти курсы состояли из одногодичных воспитательских курсов, на которых готовили офицеров-воспитателей для кадетских корпусов и которые были организованы в соответствии с приказом по военному ведомству от 15.06.1900 г.

№ 213, и двухгодичных учительских курсов – они были предназначены для подготовки офицеров-преподавателей военно-учебных заведений и открылись в 1903 г. согласно приказу по военному ведомству от 9.09.1903 г. № 232. Данные курсы существовали до 1917 г. и внесли существенный вклад в развитие педагогической теории и практики в России в начале XX в. После революции на их базе был открыт Военно-педагогический институт.

При Педагогических курсах 24 октября 1901 г. была открыта первая в России лаборатория экспериментальной педагогической психологии под руководством А. П. Нечаева. Тем самым было положено начало систематическим научным исследованиям в области экспериментальной педагогики и психолого-педагогической диагностики в России.

Руководство Педагогических курсов и Педагогического музея (при активном участии А. П. Нечаева) выступило инициатором таких экспериментальных психолого-педагогических исследований в интересах военно-учебных заведений, обучения и воспитания учащихся, проведения съездов по педагогической психологии (1906, 1909) и экспериментальной педагогике (1910, 1913, 1915, 1917), Первого съезда офицеров-воспитателей кадетских корпусов (1908), создания Педагогической Академии (1907), издания «Ежегодника экспериментальной педагогики». Причем практически все эти съезды проводились на базе Педагогического музея и Педагогических курсов.

Тяжелым ударом для России и ее армии оказалось поражение в Русско-японской войне (1904–1905). Командование оказалось неспособным руководить подчиненными в условиях военных действий. Армия потеряла до 30% офицеров и 20% солдат.

С 1911 г. в российской армии начинаются военно-педагогические реформы, о необходимости которых писали М. С. Галкин, М. Д. Бонч-Бруевич, Н. П. Бирюков, Д. Н. Трескин и др. Однако Первая мировая война показала существенные недостатки в военно-профессиональной подготовке солдат и офицеров.

2.2.4. Советский период развития военной педагогики

После Октябрьской революции 1917 г., когда изменилась социально-политическая система России, появилась необходимость в иной военно-педагогической концепции, другом видении проблем обучения и воспитания военнослужащих. В результате была создана советская военная педагогика, которая в целом строилась на достижениях отечественной военно-педагогической мысли.

Советская военная педагогика прошла сложный и противоречивый путь, в ходе которого на основе осмысления опыта российской военно-педагогической теории и практики были созданы оригинальные направления и подходы к

обучению и воспитанию военнослужащих.

В процессе становления Рабоче-крестьянской Красной Армии (РККА) и Рабоче-крестьянского Красного Флота (РККФ) стала складываться новая военная педагогика, которая основывалась на теоретико-методологических установках К. Маркса, Ф. Энгельса, В. И. Ленина о классовом подходе и ведущей роли народных масс. Особое место в военно-педагогическом процессе начало занимать политическое воспитание военнослужащих, нацеленное в первую очередь на формирование коммунистического сознания бойцов и командиров, социально значимых качеств защитников социалистического государства. Ведущим методом воспитания выступал метод убеждения, в сочетании с которым также активно использовались пример, поощрение, принуждение и др.

Новая военно-педагогическая система формировала негативное отношение к врагам революции, чему в значительной степени способствовало политическое обучение. Для этого 6 апреля 1918 г. был учрежден институт военных комиссаров, а 14 октября 1919 г. – институт политруков рот. В общей системе воспитания главное внимание уделялось формированию политической сознательности, бдительности к проискам врагов Советской власти и поддержанию дисциплинированности. В апреле 1918 г. утвердили текст первой советской военной присяги, в 1919 г. ввели воинские уставы. Каждому военнослужащему выдавалась специальная «Служебная

книжка красноармейца», своего рода военно-политический учебник, целый раздел которого был посвящен суворовской «Науке побеждать».

В воспитании личного состава активно участвовали партийная и комсомольская организации, красноармейская (краснофлотская) общественность, которые поддерживали высокое настроение воинов, сплачивали их, воспитывали в духе товарищества и дружбы, преданности социализму, бдительности и классовой ненависти к врагам.

В тесной связи с воспитанием создавалась система военного обучения, включающая всеобщее военное обучение народа, подготовку бойцов в действующих, резервных и запасных частях. В целях ликвидации неграмотности (в 1917 г. она составляла до 90%) в полках создавались школы (к 1918 г. их насчитывалось более 500, к середине 1919 г. – более 3600), была введена система политзанятий. В итоге уже к 1920 г. 80% военнослужащих умели читать и писать.

Особое значение придавалось подготовке военных и военно-педагогических кадров, для чего была развернута система военно-учебных заведений: военные курсы, училища, военные школы, академии. В Петрограде, Петергофе, Москве, Твери открылись новые военно-учебные заведения (краткосрочные командные курсы). В связи с тяжелой обстановкой, сложившейся на фронтах Гражданской войны, курсантов обучали в предельно короткие сроки – от 3 до 6 месяцев, а в 1919 г. – от 2 до 4 месяцев; в отдельных вузах, в основном

технической направленности, обучали в течение года.

К 1918 г. в России военно-учебных заведений насчитывалось уже более 63, среди них: Академия Генерального штаба, Артиллерийская, Военно-инженерная, Военно-медицинская, Военно-хозяйственная академии, Учительский институт (положивший начало Военно-политической академии (ВПА) им. В. И. Ленина, ныне Военный университет) и др.

Важная роль в разработке основ военно-педагогической науки данного периода принадлежала Г. Ф. Гирсу, П. И. Измествьеву, М. И. Калинину, Н. И. Подвойскому, С. С. Камневу, Ф. Э. Держинскому и др. Личные качества военачальников не смогли не отразиться на формирующейся системе подготовки войск: с одной стороны, было заметно стремление отказаться от муштры, пассивности воинов, возвысить личность солдата; с другой – категоричность установок, неоправданная жестокость и недооценка теории.

В войсках красноармейцев обучали политической грамоте, основам общей тактики, огневой подготовке, изучению материальной части оружия, топографии, строевой и физической подготовке. При этом применялись такие обучающие формы и методы, как рассказ, объяснение, обсуждение, беседа, практический показ, упражнение, тренировка, самостоятельная работа, тактико-строевое занятие, тактические учения с боевой стрельбой. В системе обучения красноармейцев в качестве ведущего средства выступало действие. В годы Гражданской войны активно изучался предшествующий

щий армейский опыт, ведущие дореволюционные специалисты привлекались в ряды Красной Армии. Так, в 1918 г. на службу поступили специалисты военно-учебного дела Н. М. Александер, Г. Ф. Гирс, П. М. Измestьев. Они приняли активное участие в обосновании принципов обучения: обучать тому, что необходимо на войне, наглядность, переход от известного к неизвестному и др.

В дальнейшем большую роль в разработке принципов обучения сыграли военные теоретики А. И. Верховский, И. А. Сычев, М. Н. Тухачевский, М. В. Фрунзе и др. В своих работах они обосновали принципы партийности и классовости, научности, сознательности и активности, систематичности, последовательности и комплексности, воспитывающего обучения.

Развитие теории подготовки офицерского состава потребовало разработать основы целеполагания и содержания процесса обучения. За основу при этом брался накопленный опыт дореволюционной российской военной школы, анализировалось содержание обучения, перечень применяемых дисциплин, действенность результатов подготовки в условиях Первой мировой войны. Работники Главного управления военно-учебных заведений пришли к выводу, что у курсантов Красной Армии необходимо сформировать навыки ведения боевых действий в качестве одиночного бойца, затем командира отделения, командира взвода и воспитать их политически.

В соответствии с названными целями формировалось содержание обучения офицеров. На I Всероссийском съезде представителей командных курсов, состоявшемся в 1918 г., подчеркивалось, что главная задача текущего периода состоит не в формировании у курсантов широких знаний, а в практической подготовке их для боя в короткие сроки. Учебные программы этого периода строились с таким расчетом, чтобы досрочно выпускать курсанта как хорошо подготовленного бойца, командира отделения, а при полном прохождении курса – командира взвода. В 1920 г. в содержании программ стал учитываться опыт Гражданской войны по ведению динамичных и маневренных боевых действий. Подготовка военных кадров в 1918–1920 гг. дала образец решения проблем минимизации содержания обучения в специфических условиях военного времени и оптимизации его усвоения за счет практических, тренировочных занятий.

Развитие военной педагогики в межвоенный период проходило в неразрывной связи с военными реформами и преобразованиями в стране. В военной педагогике наметилась тенденция к укреплению научных начал. Во всех командных вузах в 1921 г. был введен курс военной психологии и педагогики.

Завершение Гражданской войны и иностранной интервенции создало более благоприятные условия для эффективного взаимодействия теории и практики обучения при подготовке будущих офицеров. Реорганизация в 1921 г.

краткосрочных командных курсов в нормальные военные школы со сроком обучения 3–5 лет привела к ряду изменений: произошла корректировка учебных планов; изменились учет и контроль знаний курсантов; учебный процесс был приведен в соответствие с запросами практики и разрабатываемой теории обучения; боевой опыт стал шире применяться в практике подготовки будущих офицеров.

Начиная с 1924 г. армия и флот подверглись всесторонним преобразованиям: был осуществлен переход к смешанному, территориально-кадровому комплектованию, создан ряд национальных военных формирований, разработаны новые уставы, последовательно вводилось единоначалие, создавалась многоступенчатая сеть военно-учебных заведений.

Вместе с реорганизацией военно-учебных заведений Красной Армии осуществлялось дальнейшее развитие теории и практики обучения военных кадров. Для военных школ ставились цели готовить курсантов на ступень выше той должности, которую они должны занимать после окончания учебного заведения. Поэтому был расширен необходимый минимум дисциплин по военным специальностям за счет включения в них: для пехотных и кавалерийских нормальных школ – сведений о танках, бронепоездах, летательных аппаратах и способах борьбы с ними; для артиллерийских – вопросов об устройстве звукометрических станций, стрельбы в сложных метеорологических условиях и ряд дру-

гих.

В период реформирования военно-учебных заведений (1924-1928) определились важнейшие тенденции совершенствования практики обучения курсантов:

- творческое использование боевого опыта Красной Армии и опыта подготовки специалистов зарубежных стран в обучении;
- тесная взаимосвязь теории и практики обучения;
- применение в практике подготовки военных кадров широкого круга научных знаний.

Целевые установки по обучению курсантов сводились к формированию инициативных, смелых, творчески мыслящих офицерских кадров, характеризовавшихся высокой военно-технической культурой и профессионализмом. В своих теоретических рекомендациях военная педагогика пришла к необходимости дифференцированного развертывания целей обучения по времени и глубине. Этому способствовали и попытки обосновать определенную логику изложения содержания и комплексную систему подачи материала через формирование учебных циклов.

В эти же годы через осмысление зарубежного опыта (идеи В. Лая, Д. Дьюи) военные педагоги стремились теоретически обосновать и создать методическую систему обучения курсантов, которая бы соответствовала потребностям подготовки офицерских кадров. В 1920-1923 гг. были обоснованы активно-трудо-вой и активно-двигательный методы обучения

(Г. Ф. Гирс, С. М. Михеев, В. С. Шубин и др.). Начиная с 1923 г. на основе Дальтон-плана советские военные педагоги приступили к обоснованию лабораторного метода обучения (Н. М. Александер, Г. Ф. Гирс, Л. И. Парамонов, А. Д. Суворов, К. Н. Умнов и др.), который, согласно приказу ГУВУЗа № 93 1925 г., был утвержден как основной метод обучения в советских военно-учебных заведениях. В 1926 г. в военной школе обосновывается метод проектов (И. В. Ентов, Н. Ф. Володин, Г. Ф. Гирс, А. Н. Мизейко и др.).

Научные основы военного обучения и воспитания разрабатывались Б. М. Шапошниковым, Е. А. Шаденко, И. Я. Якиром, К. А. Мехоношиным и др.

Основные тенденции в развитии военной педагогики в 1920-е гг. таковы:

- ведущая роль комплексного и лабораторного методов обучения;
- преимущественное увлечение педологией и психофизиологией (распространение психофизиологических лабораторий);
- преобладание тестовых методов контроля результатов обучения и др.

К концу 1920-х гг. развернулась дискуссия о методологических основах военной педагогики, в результате которой был реализован социальный заказ по внедрению ортодоксального марксизма. В дальнейшем развитие советской военной педагогики происходило в рамках идеологических

установок РКП(б).

С середины 1920-х – начала 1930-х гг. в связи с техническим переоснащением армии, усложнением способов ведения вооруженной борьбы возникло противоречие между новыми требованиями к подготовке офицерских кадров и процессом их обучения. Уже к 1934 г. 70% всего личного состава армии были непосредственно связаны с техникой. Возникла необходимость пересмотра теоретических основ подготовки военных, в первую очередь содержания и методики. По рекомендациям Центрального института труда, в процессе обучения сложные дидактические задачи разбивались на мелкие операции и отрабатывались до автоматизма.

При формировании содержания обучения курсантов больше внимания уделялось изучению техники и вооружения, учету результатов войсковой практики, вопросам взаимодействия различных родов войск. Новые концептуальные установки привели к тому, что в учебных планах и программах с 1932 г. появился военно-технический цикл, для изучения которого отводилось в 1,5 раза больше времени, чем на военный, и почти в 2,5 раза больше, чем на социально-экономический и общеобразовательный.

Для придания обучению духа состязательности с 1929 г. в войсках развернулось социалистическое соревнование. Однако вследствие расширения репрессий в стране в педагогике усиливаются административные начала, снижается интерес к фундаментальным исследованиям. Снижение вос-

требованности педагогики приводит к ликвидации педагогических курсов, сокращаются публикации на военно-педагогическую тему.

В дальнейшем учитывался опыт военных действий в Испании, в районе озера Хасан и на реке Халхин-Гол. В период 1939–1940 гг. боевые действия с Финляндией оказались для СССР неудачными. Отсутствие в содержании обучения ряда важных вопросов ведения кампании в зимних условиях привело к проблемам в профессиональной подготовке военных кадров и неоправданным жертвам. Результаты боевых действий на о. Хасан, р. Халхин-Гол, советско-финской войны вынудили вернуться к научным основам подготовки армии. Шестнадцатого мая 1940 г. наркомом обороны был издан приказ № 120, в котором анализировался опыт военной кампании против Финляндии. В 1940 г. открывается Высший военно-педагогический институт. И хотя усилия командиров и политработников в целом способствовали устранению отдельных просчетов в обучении и воспитании военнослужащих, их старания не могли поправить общую сложившуюся ситуацию, качественно улучшить положение с подготовкой офицерского корпуса, что отрицательно сказалось на начальном периоде войны с Германией.

Великая Отечественная война 1941–1945 гг. стала тяжким испытанием для всего советского народа, Вооруженных Сил, системы военного обучения и воспитания. Она выдвинула перед военной педагогикой задачи, от верного решения

которых зависела судьба Отечества. Сложившаяся обстановка исключала проведение длительных и фундаментальных исследований, поэтому активно использовались довоенные наработки педагогической теории. Исходные фундаментальные проблемы военно-педагогической науки были сформулированы в постановлениях ЦК ВКП(б), выступлениях и трудах Верховного главнокомандующего. Бесспорную ценность в практическом плане представляли речи и статьи А. А. Жданова, А. С. Щербакова, М. И. Калинина и др. Их указания с авторитарной бескомпромиссностью определяли цели и задачи военно-педагогической практики и науки военного времени.

Значительный вклад в развитие практики подготовки воинов в ходе войны внесли видные военачальники, среди которых выдающаяся роль принадлежит маршалу Г. К. Жукову. Он требовал от офицеров умения на основе глубокого знания характера, психологии, уровня подготовки своих войск и противника прогнозировать боевые действия, добиваться того, чтобы каждый солдат понимал свой маневр. Особое место в военно-педагогическом процессе Г. К. Жуков отводил младшим командирам, предоставляя им всю полноту командно-исполнительной власти.

Особенно большое внимание в теории и практике военного времени уделялось развитию политического, воинского (боевого), нравственного и культурного воспитания воинов; формированию у личного состава верности идеологии

коммунизма, непоколебимой веры в победу над гитлеровской Германией, ненависти к фашизму, чувства патриотизма и интернационализма; дружбе и войсковому товариществу, утверждению в жизни армии и флота новых боевых традиций и целенаправленной работе вокруг них.

В ходе войны дальнейшее совершенствование и развитие получила методическая система воспитания воинов. В ней активно использовались традиционные методы: убеждение, пример, упражнение, поощрение, принуждение. Наибольшее развитие получили средства и приемы метода убеждения: широко использовались слово, личный пример, традиции, письма, боевые реликвии. При всех обстоятельствах слово, личный пример командира и политработника, коммуниста и комсомольца играли на фронте важную роль. Среди новых приемов убеждения следует указать на выступление героев Великой Отечественной войны, рассказы очевидцев немецко-фашистских злодеяний, демонстрацию обличительных документов, опору на боевые успехи войск и др. Непременным условием успешного применения убеждения воинов служила связь воспитания с жизнью страны, личная убежденность воспитателей, единство их слова и дела, постоянная забота об удовлетворении материальных и духовных потребностей воинов.

Наряду с традиционными методами воспитания получили распространение и специфические («боевое соревнование», «воспитание боем» и др.).

В методике воспитания воинов широко практиковались такие боевые формы, как «снайперское движение», «движение тысячников», боевые тренировки. Наряду с ними практиковались митинги, встречи, собрания и др., получившие в ходе боевых действий дальнейшее развитие. Система методов и организационных форм воспитательной работы приобрела творческий и гибкий характер. В ней свободно сочетались дифференцированный и комплексный подход с учетом военно-политической обстановки, условий боевых действий и особенностей личного состава.

В целом за годы Великой Отечественной войны сложилась стройная система воспитания военнослужащих, характерными чертами которой являлись ярко выраженная политическая направленность; гибкость и непрерывность; соответствие содержания, организации и методики воспитания замыслу, решаемым задачам и др.

Наряду с воспитанием военнослужащих значительный вклад в достижение победы внесло совершенствование военной дидактики. Фронт непрерывно требовал все больше обученных людских ресурсов. С учетом этого была разработана гибкая система военного обучения, которая включала подготовку резервов через Всеобуч и другие оборонно-спортивные организации; обучение военнослужащих во внутренних округах, резервных (запасных) частях; боевую подготовку в действующей армии.

Кроме всего прочего, война повысила спрос на количе-

ство и качество подготовки офицерских кадров. Решалась данная проблема благодаря мобилизации в армию и на флот офицеров запаса, а также лиц, не имевших до этого офицерских званий (в частности, партийных работников, инженеров, техников и др.); возвращению в строй ряда командиров и политработников, подвергнутых ранее репрессиям; открытию краткосрочных курсов по подготовке офицерского состава; осуществлению досрочного выпуска офицеров из военно-учебных заведений; перестраиванию системы военно-учебных заведений и др. В кратчайшие сроки была проведена передислокация военно-учебных заведений с запада на восток, проделана качественная перестройка учебного процесса. Многие военно-учебные заведения в полном составе принимали участие в боевых действиях.

В качестве основных предметов в пехотных и артиллерийских училищах определились тактика и специальная подготовка. Одновременно курсанты изучали инженерное и химическое дело, топографию. В декабре 1941 г. была введена еще одна новая учебная дисциплина – тактико-истребительное дело. Процесс обучения осуществлялся на основе принципов наглядности, последовательности, индивидуальности, взаимосвязи теоретических знаний с практическими.

В годы войны постоянно корректировались учебные планы с ориентацией на тактику ведения боевых действий противника, последних достижений в области техники и вооружения. Наиболее эффективными стали методы обуче-

ния, имеющие практическую значимость: различные виды упражнений, инструктаж выполнение курсантами и слушателями будущих своих должностных обязанностей. Как правило, они применялись на полевых занятиях. Помимо названных использовались и такие формы обучения, как двухстороннее учение, кольцевые выходы, уроки полевой гимнастики, тактические и тактико-огневые тренировки, а также традиционные формы: лекции, рассказы, объяснения, беседы, самостоятельные работы и др.

Применительно к требованиям военного времени перестроилась и сеть военно-учебных заведений. В зависимости от обстановки на фронтах изменялись сроки обучения военных курсов. В первый период войны курсантов обучали в военных училищах от 3 месяцев до года вместо 3 лет. Впоследствии, в 1942 и 1943 гг., военные академии были переведены на мирные сроки обучения.

В 1944 г. офицерские кадры подготавливали в 31 высшем военно-учебном заведении, 220 военных училищах и на более 200 различных курсах подготовки и переподготовки начальствующего состава. Ежегодно военно-учебные заведения выпускали до 400–500 тыс. офицеров, а за военный период они подготовили около 2 млн командиров, политработников, других специалистов. Советское правительство организовало подготовку военных кадров в годы Великой Отечественной войны так, что они качественно и количественно отвечали насущным требованиям военного вре-

мени. Совместно с советским народом Вооруженные Силы одержали победу над немецко-фашистскими захватчиками.

Вместе с тем, раскрывая позитивные тенденции, нельзя забывать о том, что в военной педагогике было много недостатков, ошибок и просчетов. Советская военно-педагогическая система не была идеальной и безошибочной, но она превзошла немецкую и обеспечила победу над фашизмом. Именно поэтому опыт развития военной педагогики в ходе Великой Отечественной войны сохраняет важное практическое и теоретическое значение в наши дни.

Несмотря на победоносное завершение Второй мировой войны обстановка в мире продолжала оставаться напряженной. В этой ситуации от Вооруженных Сил требовалось быть готовыми к отражению агрессии вероятного противника. На этой основе развивалась соответствующая система обучения и воспитания советских военнослужащих. Были намечены мероприятия по подготовке военных кадров, в том числе: сокращение Вооруженных Сил до штатов мирного времени; создание новых военно-учебных заведений, соответствующих современному на тот момент уровню; создание новой сети заочного военного обучения; перестройка учебно-воспитательного процесса с учетом опыта Великой Отечественной войны и достижений военной науки и др.

Все это создало предпосылки для открытия дополнительных училищ, институтов, академий и факультетов, среди них: Артиллерийская радиотехническая академия (1946);

Командная академия связи; Военная артиллерийская командная академия (1953); Военный институт физкультуры и спорта (1947), а также ряд высших и средних военных училищ, прежде всего инженерно-технического профиля. Одновременно возрастала численность слушателей и курсантов в открытых ранее академиях и училищах. В мае 1947 г. была восстановлена Академия им. В. И. Ленина для подготовки политработников с высшим военно-политическим образованием.

Во всех военно-учебных заведениях совершенствовался учебно-воспитательный процесс. Новые программы и планы предусматривали учет опыта Великой Отечественной войны, достижений военной науки, широкое использование технических средств с целью повышения качества учебных знаний и самостоятельной работы слушателей.

С 1946 г. в военных вузах был вновь введен курс педагогики и психологии, увеличены сроки обучения курсантов и слушателей. В Высшем военно-педагогическом институте им. М. И. Калинина, Военно-педагогическом институте Советской Армии и Краснознаменном институте физической культуры и спорта им. В. И. Ленина начали подготавливать и собственно педагогические, и исследовательские кадры в области военной педагогики.

На основе научно-педагогического осмысления боевого опыта минувшей войны была предпринята попытка определить предмет и задачи советской военно-педагогической на-

уки, провести психолого-педагогическое обоснование боевой и политической подготовки, разработать систему принципов обучения и воспитания воинов, выявить дидактическую природу форм и методов обучения. Новыми идеями отличались работы А. Г. Базанова, Л. Г. Бескровного, К. П. Бельского, С. М. Герасимова, А. Е. Сукновалова и др. С 1946 г. начинается защита докторских и кандидатских диссертаций по проблемам военной педагогики, педагогики высшей военной школы, физической культуры и спорта в Вооруженных Силах СССР.

В 1950 г. состоялась первая научная конференция по вопросам советской военной педагогики, на которой указывалось, что педагогическая наука должна вооружить офицеров глубокими и прочными знаниями в области теории по данной дисциплине, умением правильно применять принципы, формы и методы обучения и воспитания в войсках, в военных училищах. На конференции была выработана и принята единая структура курса советской военной педагогики, состоящая из четырех основных разделов, а именно:

- общие основы советской военной педагогики;
- теория и практика советского военного обучения;
- теория и практика военного воспитания;
- организация и руководство учебно-воспитательным процессом в воинской части.

Проведенная конференция послужила началом коллективной работы специалистов в области военной педагогики

и психологии.

Конференция и дискуссия, развернувшаяся в 1952-1954 гг. на страницах журнала «Военная мысль», подвели первые итоги развития военной педагогики в стране, скоординировали деятельность военных педагогов по ее развитию.

В 1954 г. был осуществлен переход к обучению воинов с учетом специфики атомного оружия, что потребовало новых рекомендаций и наработок военной педагогики. Вместе с тем правительство отменяет преподавание военной педагогики и психологии в военных вузах. В 1953 г. закрывается Военно-педагогический институт Советской Армии; Краснознаменный институт физической культуры и спорта им. В. И. Ленина преобразовывается в военный факультет при Государственном институте физической культуры и спорта им. П. Ф. Лесгафта. В 1957 г. расформировывается Высший военно-педагогический институт им. М. И. Калинина, а открывается военно-педагогический факультет при ВПА им. В. И. Ленина. Такие неоднозначные меры незамедлительно отразились на самой науке: сократилось число ученых, военных педагогов, исчезли публикации по проблемам обучения и воспитания, в войска перестали поступать научно обоснованные рекомендации. Более шести лет продолжалось игнорирование военной педагогики, нанесшее немалый вред делу обучения и воспитания военнослужащих.

Новый подъем теории и практики военного обучения и воспитания начался с создания в июле 1959 г. в ВПА им. В.

И. Ленина кафедры военной педагогики и психологии (начальник кафедры А. В. Барабанчиков), ставшей с самого начала центром военно-педагогических исследований в стране и ее Вооруженных Силах.

В 1967 г. была создана сеть высших военно-политических училищ для различных родов войск, совершенствовалась система заочного обучения, появились военно-учебные заведения ракетного профиля. Все это позволило повысить качество подготовки военных кадров согласно требованиям своего времени.

В 1960–1980-е гг. в армии произошли качественные изменения как в техническом (войска получили ракетно-ядерное оружие), так и в интеллектуальном плане. В 1966 г. каждый четвертый офицер имел высшее или специальное образование, а в 1980 г. с высшим образованием служили уже более 50% офицеров. Уровень знаний солдат и сержантов также значительно повысился; уже в 1970-е гг. высшее и среднее образование имели около 50% воинов, а к середине 1980-х гг. – более 80%. Это потребовало от военной педагогики разработок новых направлений подготовки офицерских кадров, обучения и воспитания военнослужащих. Ведущей в этой деятельности выступала кафедра педагогики и психологии ВПА им. В. И. Ленина. На ее базе за относительно короткий срок было подготовлено значительное количество научно-педагогических кадров. С 1959 до конца 1980-х гг. по кафедре было защищено 150 кандидатских и 16 доктор-

ских диссертаций.

Значительный вклад в развитие теории и практики военной педагогики в послевоенный период внесли А. В. Барбанщиков, И. Г. Безуглов, Н. С. Кравчун, Н. Ф. Котов, В. Я. Слепов (общие вопросы военной педагогики, цели и задачи воспитания); Н. И. Кирятов, А. С. Барадавка (комплексный подход к воспитанию); В. З. Колесников, А. А. Федотов, В. Г. Демин, С. М. Соловьев, И. М. Малышев, В. П. Давыдов (содержание воспитания); Д. П. Познанский (педагогические основы управления); В. И. Вдовюк, А. М. Герасимов (подготовка офицера как военного педагога); В. Н. Герасимов (проблемы перевоспитания, превентивная педагогика); И. Д. Ладанов, Н. Г. Чумичев (сущность буржуазной теории и практики воспитания); А. П. Дударь, А. В. Комаров, С. В. Бордунов (история воспитания).

В 1960–1970-е гг. во всех высших военно-политических училищах появились кафедры военной педагогики и психологии, в военно-учебных заведениях был введен курс военной педагогики и психологии, в войсках проблемы военной педагогики включены в программы командирской подготовки, тематические планы марксистско-ленинской подготовки, в академиях организованы курсы переподготовки преподавателей и войсковых офицеров по проблемам военного обучения и воспитания.

В эти годы широко развивалось научное взаимодействие военных педагогов с гражданскими научными и учебными

центрами: НИИ АПН СССР, МГУ им. М. В. Ломоносова, ЛГУ им. А. А. Жданова, МГПИ им. В. И. Ленина, ЛГПИ им. А. И. Герцена и др. Ведущие педагоги страны С. И. Архангельский, Ю. К. Бабанский, А. И. Пискунов, М. Н. Скаткин и др. активно сотрудничали с военными педагогами и координировали научную работу.

Значительные изменения происходили в содержательном плане военно-педагогической науки: к середине 1960-х гг. было введено и обосновано понятие «военно-педагогический процесс»; в конце 1970-х гг. окончательно сложилась концепция методологии военной педагогики как многоуровневой системы; в начале 1980-х гг. обоснован принцип личностно-социально-деятельностного подхода к анализу военно-педагогических явлений; разработана концепция проблемно-деятельностного обучения и др. Начиная с 1960-х и до конца 1980-х гг. советские военные педагоги тесно взаимодействовали с коллегами из других социалистических стран. Более 20 иностранцев защитили диссертации по педагогической науке под научным руководством военных ученых. Вместе с тем недостаточно было уделено внимания изучению военной педагогики в странах Западной Европы, США и Азиатско-Тихоокеанского региона. Весьма нерегулярно и бессистемно проводились исследования в области истории отечественной и зарубежной военной педагогики. На протяжении более 70 лет единой методологической основой советской общей и военной педагогики оставался марк-

сизмленинизм. Причем в последние годы советского периода подавляющее большинство марксистских положений было превращено в догмы и постулаты.

По мере решения задач, связанных с подготовкой военных кадров, в первой половине 1980-х гг. в высших военно-учебных заведениях происходила существенная корректировка учебных планов и программ. Это позволяло если не избежать полностью, то значительно сократить дублирование одного и того же материала в преподавании; приблизить его к конкретным задачам, решаемым в войсках, повысить практическую направленность обучения.

В целом в советский период военная педагогика настойчиво исследовала теоретические основы и давала практические рекомендации по совершенствованию системы обучения и воспитания в Вооруженных Силах, что положительно сказалось на практике обучения и воспитания войск, подготовке слушателей и курсантов вузов.

2.2.5. Современный этап развития военной педагогики

С 1991 г. начался новый этап в жизни страны, ее Вооруженных Сил.

Осуществлялись следующие мероприятия в военной области:

- разработка закона Российской Федерации об обороне;

- новая военная доктрина;
- проведение конверсии в военно-промышленном комплексе;
- доведение численности личного состава, техники, вооружения, материальных средств до необходимых пределов;
- пересмотр системы и содержания подготовки офицерских кадров в военно-учебных заведениях;
- решение ряда других неотложных проблем, необходимых для функционирования российских Вооруженных Сил.

Кризисные явления 1990-х гг. негативно отразились и на системе военного обучения и воспитания. Приходилось искать новые подходы, соответствующие изменившимся социально-экономическим и политическим реалиям.

В условиях частичной утраты обществом традиционно российского патриотического сознания, отсутствия общенациональной идеи, противоречивости идеологических установок особое значение стала приобретать система государственной политики в области строительства Вооруженных Сил, системы военного образования, воинского обучения и воспитания.

В настоящее время отмечается активизация исследований проблем дидактики и воспитания военнослужащих. Уточняются методологические основы отечественной военной педагогики, происходит освобождение от идеологических приоритетов. Сегодня основная масса военно-педагогических исследований содержит специальные методологические раз-

работки, основу которых составляют результаты фундаментальных исследований современной науки и практики, историко-педагогический анализ рассматриваемых явлений, человека в совокупности его многообразных отношений. Подобный подход к методологии военной педагогики позволил конструктивно оценить накопленный научный потенциал, с максимальной эффективностью использовать имеющиеся научные достижения.

В настоящее время ведется большая работа по обстоятельному и объективному осмыслению отечественного военно-педагогического опыта, зарубежных педагогических идей, современных педагогических технологий и тенденций развития образования с учетом их применения в обучении и воспитании военнослужащих. Ведутся разработки, направленные на создание и совершенствование системы многоуровневого военного образования, соотношения его с системой высшего образования в стране, изучение возможностей и путей реализации положений Болонского процесса.

Новые задачи встают перед военной педагогией в связи с изменениями в системе комплектования Вооруженных Сил: сокращением сроков прохождения службы по призыву и увеличением доли военнослужащих-контрактников.

Обоснованы и получили развитие новые отрасли военно-педагогической науки: превентивная педагогика, социальная педагогика и др. Важное место занимают задачи развития других составных частей военно-педагогического зна-

ния: военно-педагогической диагностики, военно-педагогической инноватики, квалиметрии, прогностики, педагогической конфликтологии.

Динамичное развитие всех сфер жизни общества обуславливает необходимость высокой психолого-педагогической подготовки офицеров для эффективного руководства подчиненными военнослужащими и воинскими коллективами. В настоящее время актуальной задачей выступает повышение педагогической культуры военных кадров. Решение ее рассматривается как одно из важнейших средств совершенствования учебно-воспитательного процесса в войсках.

Осуществляется интеграция и расширение сотрудничества представителей военно-педагогической науки с военными политологами, социологами, психологами, историками, экономистами, специалистами военного дела, расширяется взаимодействие с профессионалами других отраслей педагогики. Все это позволяет военной педагогике комплексно и системно рассматривать проблемы обучения, воспитания, образования, профессионального и личностного развития военнослужащих.

Однако наличие потенциальных угроз военной безопасности Российской Федерации и ее союзников, реформирование Вооруженных Сил и системы военного образования ставят перед военной педагогикой новые задачи. В их решении должны сыграть свою роль функциональная и содержательная переориентация военно-педагогической отрасли, пово-

рот ее в сторону человека (военнослужащего) как активного субъекта педагогического процесса.

Необходимость совершенствования системы обучения и воспитания военнослужащих связана с уроками из опыта проведения контртеррористических операций на территории Северо-Кавказского региона Российской Федерации, выполнения миротворческих операций, с изменением военно-политической обстановки в мире и непосредственно у границ России, характером современных войн и вооруженных конфликтов.

В 2002 г. президентом Российской Федерации утверждена Программа перехода Вооруженных Сил Российской Федерации, других войск, воинских формирований и органов к единой системе воспитания.

В 2004 г. приказом министра обороны № 70 был принят основополагающий правовой акт Министерства обороны Российской Федерации в области воспитания – Концепция воспитания военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации. Она определяет сущность, цели, задачи, виды и направления воспитания военнослужащих.

В современном российском обществе по-новому осмысливаются такие исторически сложившиеся ценности, как «Отечество», «патриотизм», «верность традициям», «долг», «честь», «достоинство», «защита Отечества».

В целом одним из путей для новых теоретических и практических обобщений, дальнейшего совершенствования вос-

питания и обучения военнослужащих в современных условиях становится изучение богатейшего опыта развития теории и практики воспитания военных кадров в различные периоды истории нашей страны.

Таким образом, система обучения и воспитания военнослужащих, военная педагогика, прошла сложный путь своего становления и развития. Она базируется на мощном фундаменте педагогической мысли и практики отечественного и мирового педагогического опыта. Все это служит основой для развития теории и практики обучения и воспитания военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации.

Контрольные вопросы

1. Каковы основные тенденции развития военной педагогики в России от ее зарождения до настоящего времени?
2. Каковы роль и место петровского периода в общей системе развития военно-педагогической мысли России?
3. Назовите позитивные и негативные тенденции в обучении солдат и офицеров русской армии в XVIII в.
4. Раскройте сущность и содержание нравственного воспитания в русской армии XIX – начала XX в.
5. Назовите наиболее характерные черты развития военной педагогики в конце XIX – начале XX в.
6. Что было характерно для воинского воспитания в молодой Советской республике?

7. Охарактеризуйте развитие военной педагогики в советский период.
8. В чем особенности подготовки офицерских кадров в годы Великой Отечественной войны (1941–1945)?
9. Дайте характеристику теории и практики воспитания воинов в годы Великой Отечественной войны.
10. Каковы направления развития военной педагогики на современном этапе?

Рекомендуемая литература

Барабанищikov А. В., Иванов В. Н. История отечественной и зарубежной педагогики: В 3 ч. Голицино, 1995.

Барабанищikov А. В., Киряшов Н. И., Феденко Н. Ф. Советская военная педагогика и психология в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. М., 1987.

Бескровный Л. Г. Русская армия и флот в XVIII веке. М., 1958.

Бескровный Л. Г. Русская армия и флот в XIX в. Военно-экономический потенциал России. М., 1973.

Бескровный Л. Г. Армия и флот России в начале XX в. М., 1986.

Биочинский И. В. Педагогика подготовки офицеров сухопутных войск (историко-педагогический анализ). Казань, 1991.

Бордунов С. В. Проблемы истории педагогики высшей во-

енной школы (XVIII – начало XX века). М.: ВУ, 1996.

Изборник: Повести Древней Руси. М.: Худ. лит., 1986.

Каменев А. И. История подготовки офицерских кадров в СССР. Новосибирск, 1991.

Каменев А. И. История подготовки офицерских кадров в России. М.: ВПА, 1990.

О долге и чести воинской в российской армии. Собрание материалов, документов и статей / Под ред. В. Н. Лобова. М.: Воениздат, 1990.

Руковицин И. М., Алехин И. А., Саханский Н. Б. Альбом схем по истории военной педагогики. М., 1997.

2.3. Военно-педагогический процесс как система

Важное методическое и практическое значение для овладения военно-педагогическими знаниями и осуществления учебно-воспитательной деятельности офицера имеет рассмотрение и реализация военно-педагогического процесса как системы.

2.3.1. Сущность, содержание и задачи военно-педагогического процесса

Военно-педагогический процесс – это целенаправленная, организованная система учебно-воспитательной деятельности командиров, штабов, специалистов воспитательных структур, общественных организаций по подготовке воинов и воинских коллективов к действиям по предназначению.

Главное назначение военно-педагогического процесса в мирное время – поддержание высокой боевой готовности воинских частей и подразделений, успешное решение ими учебно-боевых задач.

По своей сущности это социальный процесс, призванный реализовать положения Конституции Российской Федера-

ции о защите Отечества, действующего законодательства по оборонным вопросам и другие требования органов государственной власти о необходимости укрепления и поддержания обороноспособности страны на уровне надежной, разумной достаточности. Содержание и направленность военно-педагогического процесса обусловлены военной доктриной, внутренней и внешней политикой государства, уровнем развития военного дела.

Основная цель военно-педагогического процесса – обеспечение всесторонней подготовленности военнослужащих и воинских коллективов к успешному решению возложенных на них задач в мирное и военное время по вооруженной защите Родины. Обучение и воспитание военнослужащих направлены на то, чтобы в каждом военнослужащем и воинском коллективе сформировать и закрепить высокие боевые, морально-психологические и физические качества и на этой основе выработать боевое мастерство, духовную стойкость в сочетании с сильной волей к победе в любых условиях.

Указанная цель обуславливает функционирование военно-педагогического процесса как системы: как совокупности структурных компонентов, органически взаимосвязанных между собой и с другими системами жизнедеятельности подразделения, части (системой поддержания боевой готовности, системой управления и связи, системой материально-технического обеспечения и т. д.).

Основные структурные компоненты военно-педагогиче-

ского процесса как системы таковы:

- задачи военно-педагогического процесса;
- содержательная структура;
- организационная структура;
- субъекты и объекты данного процесса.

Задачи военно-педагогического процесса обусловлены его целью и направлены на ее достижение. К приоритетным задачам относятся:

- 1) целенаправленное формирование военнослужащего как гражданина и воина-профессионала;
- 2) вооружение военнослужащих системой военных, социальных, технических, профессиональных знаний и деятельностных качеств, обеспечивающих эффективные практические действия в любой обстановке;
- 3) обеспечение целенаправленного развития духовных сил, интеллектуальных и физических качеств каждого военнослужащего;
- 4) выработка у личного состава эмоционально-волевой устойчивости, психологической готовности к преодолению трудностей военной службы, к действиям в обстановке современного боя;
- 5) осуществление боевого слаживания расчетов, подразделений и части в целом, поддержание в воинских коллективах уставного порядка, формирование отношений доверия военнослужащих друг к другу, взаимопомощи, взаимовыручки, войскового товарищества и дружбы.

Содержательную структуру военно-педагогического процесса представляют его составные части (функции): воспитание; обучение; развитие; психологическая подготовка; самовоспитание; саморазвитие.

Организационно военно-педагогический процесс включает:

- различные виды подготовки – боевую, общественно-государственную и др., реализуемые прежде всего в ходе учебных занятий;
- педагогические аспекты служебно-боевой, общественной и другой деятельности;
- воспитательную, культурно-досуговую и спортивно-массовую работу.

Задачи военно-педагогического процесса определяют взаимосвязанную и взаимообусловленную деятельность его субъектов и объектов.

Субъектами военно-педагогического процесса выступают командиры, штабы, офицеры воспитательных структур, воспитательный актив, ведущие специалисты боевых расчетов, прапорщики, сержанты, общественные организации.

В организации военно-педагогического процесса решающая роль принадлежит командиру подразделения (части). Будучи прямым начальником личного состава, он отвечает за все стороны его жизни и деятельности и, соответственно, за состояние и качество военно-педагогического процесса.

Объектами военно-педагогического процесса (в традици-

онном понимании) становятся все военнослужащие и воинские коллективы. Следует заметить, что с позиций субъект-субъектного подхода все военнослужащие подразделения, части, учебного заведения – это субъекты, активные участники военно-педагогического процесса.

Особое значение в условиях военной службы приобретает такой объект педагогического воздействия, как воинский коллектив. В связи с этим командирам (начальникам) необходимо изучать особенности психологии каждого конкретного коллектива и умело направлять его усилия на решение задач военно-педагогического процесса.

2.3.2. Особенности военно-педагогического процесса как системы

Военно-педагогический процесс как специфическая система имеет свои *особенности*. Рассмотрим их.

Суть первой состоит в том, что *воинский труд, овладение воинским мастерством – это обязанность каждого военнослужащего*. Она юридически закреплена в действующем законодательстве, в соответствии с которым военнослужащий несет юридическую ответственность за качество своего ратного труда. Недобросовестное отношение к овладению воинской специальностью, к своим обязанностям может быть квалифицировано как уклонение от выполнения долга по защите Отечества.

Вторая особенность заключается в том, что *военно-педагогический процесс осуществляется в непрерывном единстве со служебной деятельностью военнослужащих и имеет ярко выраженный практический характер*. Система знаний, навыков и умений, приобретаемых военнослужащим, – основа его служебной деятельности. Они сразу же применяются при выполнении служебных и учебно-боевых задач. Это, с одной стороны, требует высокой прочности знаний, навыков и умений, а с другой – способствует их быстрому закреплению и поддержанию в постоянной готовности к использованию.

Следующая особенность состоит в том, что *военно-педагогический процесс организуется в условиях постоянной боевой готовности и направлен на ее обеспечение*. Воспитание, обучение, психологическая подготовка осуществляются так, чтобы не снижалась боевая готовность подразделений и частей. Более того, в условиях современной армии воспитание и обучение часто организуются в процессе непосредственного выполнения учебно-боевых задач, успешное решение которых во многом зависит от состояния боевой готовности. Другими словами, объективно существует тесная взаимосвязь качества и эффективности военно-педагогического процесса и состояния боевой готовности.

Четвертая особенность *характеризуется высокой насыщенностью военно-педагогического процесса военной техникой и вооружением*. Сегодня ни один вид Вооруженных Сил,

ни один род войск не способны качественно решать стоящие перед ним задачи без использования современных образцов вооружения и военной техники. Знание личным составом боевой техники, высокий уровень развития навыков и умений ее применения есть залог победы в современном бою.

В качестве пятой особенности военно-педагогического процесса необходимо отметить его *особую напряженность*. Это обуславливается, с одной стороны, сокращением срока службы, с другой – увеличением объема знаний, навыков и умений, необходимых военнослужащим для успешного выполнения служебных обязанностей. Тенденции развития военного дела свидетельствуют о том, что количество военнослужащих, профессиональная деятельность которых связана с работой в особо сложных условиях, увеличивается. Следовательно, существенно увеличиваются физические и психические нагрузки, усиливается напряженность военно-педагогического процесса.

Шестая особенность обуславливается *коллективным характером процесса обучения и воспитания*. В нем решаются не только задачи подготовки каждого специалиста в отдельности, но формируются подразделения и части как единые боевые организмы. Достижение победы в современном бою, качественное решение задач повседневной деятельности возможно лишь при наличии четкого взаимодействия военнослужащих, их слаженности, сработанности.

Седьмая особенность военно-педагогического процесса –

его *многоплановость, многоступенчатость, многоаспектность*. Субъектам воспитания и обучения приходится иметь дело не только с военнослужащими разных специальностей, но и с различным уровнем их воспитанности, профессиональной подготовленности. Одновременно с этим в ходе военно-педагогического процесса решаются задачи создания полноценного, сплоченного воинского коллектива, обеспечения взаимопонимания и взаимозаменяемости военнослужащих. Особое значение придается заблаговременной замене тех, кто будет увольняться в запас, обеспечению непрерывности военно-педагогического процесса. Кроме того, деятельность военнослужащих протекает в разнообразной обстановке, при возникновении самых различных ситуаций, в часто меняющихся условиях. Это требует формирования психологической готовности к действиям в разнообразных условиях и ситуациях.

Важная особенность военно-педагогического процесса заключается в том, что *военнослужащие – это в основном взрослые люди*, со своими взглядами, убеждениями, особенностями личности, уровнем развития, обученности и воспитанности, сильными и слабыми сторонами.

Характерная черта военно-педагогического процесса – *особая цикличность функционирования*. Основной цикл охватывает учебный год, состоящий из двух периодов обучения – зимнего и летнего (в войсках) или двух семестров (в военно-учебных заведениях). В структуре военно-педагогического

ческого процесса выделяются также месячные, недельные и суточные циклы, в рамках которых решаются частные военно-педагогические задачи. В конце каждого цикла подводятся итоги деятельности как каждого военнослужащего, так и подразделения в целом.

Таковы основные, наиболее общие особенности военно-педагогического процесса, которые необходимо учитывать при его организации и осуществлении.

2.3.3. Направления совершенствования военно-педагогического процесса

Развитие науки, техники, военного дела, изменения в качественном и количественном составе Вооруженных Сил требуют от офицерского состава постоянной работы по совершенствованию военно-педагогического процесса. Эта деятельность довольно обширна и разнообразна. Рассмотрим ее основные *направления*.

1. *Интенсификация военно-педагогического процесса* на основе сочетания традиционных и инновационных подходов, технологий обучения, воспитания, подготовки и внедрения новых технических средств. Интенсификация достигается благодаря конкретной постановке учебно-воспитательных задач, рациональному планированию боевой подготовки, тщательному отбору учебного материала, эффективному использованию учебного и служебного времени,

применению современных методик обучения и воспитания, обеспечению четкости и высокой организованности в работе, постоянному поиску и внедрению достижений научно-технического процесса.

2. *Оптимизация военно-педагогического процесса*, т. е. такой выбор форм, методов, способов, средств обучения, воспитания, подготовки и организации, которые в данный момент обеспечивают максимально возможную эффективность учебно-воспитательной деятельности при рациональных затратах времени и усилий военнослужащих.

3. *Гуманизация военно-педагогического процесса*: «очеловечивание» всех отношений между военнослужащими; высокое общественное признание каждого воина, гарантия его социальной защищенности, проявления индивидуальности; внимание к внутреннему миру военнослужащего, удовлетворение его материальных потребностей и духовных интересов. Гуманизация возможна, если в подразделении строго соблюдаются законы, требования воинских уставов, последовательно реализуются принципы воспитания.

4. *Демократизация военно-педагогического процесса*: создание благоприятных условий для проявления активности, творчества, инициативы военнослужащих; привлечение военнослужащих к планированию и проведению конкретных учебно-воспитательных мероприятий, решению вопросов, связанных с прохождением службы, различных проблем быта и досуга.

В процессе организации военно-педагогического процесса, его совершенствования у офицеров, особенно у молодых, может возникнуть ряд *трудностей методического и практического плана*. Поэтому представляется целесообразным рассмотреть наиболее типичные из них.

Трудности становления в должности. Они проявляются: в обеспечении планомерного, организованного вхождения в должность; в качественном выполнении служебных обязанностей; в необходимости удовлетворения личных потребностей и семейно-бытового устройства; в адаптации в новой социальной среде, выработке правильного стиля поведения в новом коллективе; в практическом выполнении функций руководителя, организатора, учителя и воспитателя подчиненных; в преодолении психологического барьера во взаимоотношениях с подчиненными; в завоевании подлинного авторитета в воинском коллективе.

Трудности, связанные с особенностями объекта военно-педагогического процесса. К ним относятся: необходимость изучения и учета в обучении и воспитании большого многообразия индивидуальных и групповых психологических качеств равных (а нередко и старших) по возрасту подчиненных; организация взаимодействия с подчиненными, имеющими отклонения в характере и поведении, негативно относящимися к выполнению служебных обязанностей; недостаточная нравственная, военно-профессиональная и особенно психолого-педагогическая подготовлен-

ность офицеров, прапорщиков, сержантов и солдат; необходимость изучения психологии воинского коллектива и выбора путей его сплочения.

Трудности, связанные со сложностью решаемых задач и не всегда достаточным опытом учебно-воспитательной работы. К ним следует отнести: необходимость реализации требований к боевой подготовке, воинской дисциплине в руководстве подразделением и недостаточность знаний, навыков и умений в данной области; необходимость применения психолого-педагогических знаний в практике работы с личным составом и отсутствие реального опыта использования таких знаний; необходимость сочетания учебно-воспитательной работы с выполнением других функциональных обязанностей, иных повседневных задач; необходимость сосредоточения внимания на решении ключевых проблем в организации воспитания и обучения подчиненных и отсутствие умений правильно спланировать и организовать собственную деятельность; необходимость выбора наиболее эффективных мер, средств и приемов воздействия на подчиненных и недостаточный опыт военно-педагогической деятельности.

Знание сущности названных трудностей, формирование готовности к их преодолению служит важнейшим условием становления офицера как полноценного субъекта военно-педагогического процесса.

В целом необходимо отметить, что в совершенствовании

военно-педагогического процесса решающая роль принадлежит командиру, офицерскому составу, от профессионального мастерства, нравственной зрелости, общей и педагогической культуры которых в прямой зависимости находится эффективность обучения, развития и психологической подготовки подчиненных.

2.3.4. Основные этапы военно-педагогического процесса

Целостный военно-педагогический процесс имеет циклический характер и может подразделяться на несколько этапов, представляющих последовательность решения задач этого процесса.

Основные этапы военно-педагогического процесса :

1) *подготовительный* – организация военно-педагогического процесса (целеполагание; диагностика; прогнозирование; проектирование; планирование);

2) *основной* – осуществление военно-педагогического процесса (педагогическое взаимодействие; обратная связь; диагностика, контроль, регулирование и корректировка деятельности);

3) *заключительный* – анализ результатов военно-педагогического процесса (выявление возникающих отклонений; установление степени достижения целей, результатов и ошибок; анализ причин достижений и отклонений; определение

мер по совершенствованию обучения, воспитания, подготовки).

На первом, подготовительном, этапе создаются необходимые условия для осуществления военно-педагогического процесса в заданном направлении и с заданными параметрами. При этом решаются следующие задачи:

- 1) целеполагание;
- 2) диагностика;
- 3) прогнозирование результатов процесса;
- 4) проектирование и планирование педагогического процесса.

Сущность *целеполагания* (обоснование и постановка целей) состоит в том, чтобы трансформировать общую педагогическую цель подготовки войск (сил) в конкретные педагогические задачи подготовки части, подразделения, военнослужащего, достижимые на заданном отрезке военно-педагогического процесса и в конкретных условиях. В военно-педагогическом процессе одновременно или последовательно должны осмысливаться разные *педагогические задачи*:

- общая педагогическая задача подготовки, обучения и воспитания военнослужащих;
- этапная педагогическая задача (связанная с конкретным этапом процесса);
- постоянно возникающие ситуативные (частные) педагогические задачи.

Осознание педагогической задачи – это неременное условие ее продуктивного решения. Оно предопределяет анализ ее исходных данных и постановку диагноза.

Анализ исходных данных конкретной педагогической ситуации тесным образом связан с учетом в военно-педагогическом процессе множества фактов. Все это составляет основу для постановки педагогического диагноза.

Педагогическая диагностика (от греч. *diagnôstikos* – способность распознавать) – это распознавание индивидуальных и групповых особенностей участников педагогического процесса; оценка состояния педагогического процесса и (или) его отдельных компонентов, а также условий и обстоятельств, в которых он осуществляется.

Педагогическая диагностика в данном случае представляет собой познавательно-преобразующую деятельность по распознаванию и учету обученности, воспитанности, индивидуальных и групповых особенностей участников военно-педагогического процесса и его компонентов в соединениях, частях, подразделениях Вооруженных Сил России, направленную на обеспечение эффективности данного процесса, достижение педагогических целей, личностное и профессиональное развитие военнослужащих, успешное решение задач по предназначению.

Целевую основу педагогической диагностики в структуре военно-педагогического процесса образуют профессио-

нализм и личностное развитие военнослужащих на основе учета их психолого-педагогических особенностей.

Главные задачи педагогической диагностики – распознавание, анализ и оценка обученности, воспитанности, индивидуальных и групповых психологических особенностей, личностного и профессионального развития военнослужащих на всех этапах военно-педагогического процесса.

Системообразующим фактором проведения и использования результатов педагогической диагностики выступает интеграция и координация усилий всех субъектов военно-педагогического процесса в комплексе мероприятий боевой подготовки, обучения, воспитания, психологической подготовки.

Мероприятия педагогической диагностики должны соответствовать как военно-профессиональной направленности подготовки личного состава, так и в целом современным тенденциям развития образования.

За диагностикой следует *прогнозирование* хода и результатов военно-педагогического процесса. Сущность прогнозирования (приставка «про» указывает на опережение) заключается в том, что предварительно, еще до начала процесса, следует оценить его возможную результативность в имеющихся конкретных условиях. Прогнозирование по существу сводится к педагогическому целеполаганию.

Педагогическое прогнозирование обычно определяется как процесс получения опережающей

информации об объекте процесса: группе, учащемся, коллективе, знаниях, отношениях, поведении и др.

Методы прогнозирования достаточно разнообразны: моделирование; выдвижение гипотезы; мысленный эксперимент и др.

Квалифицированно проведенное педагогом прогнозирование и целеполагание составляют базу для педагогического проектирования образовательного процесса.

Завершается подготовительный этап скорректированным на основе результатов диагностики и прогнозирования *проектом* организации процесса, который после окончательной доработки воплощается в плане. План всегда «привязан» к конкретным составным частям процесса. В военно-педагогической практике применяются различные планы:

- план боевой подготовки;
- план воспитательной работы;
- план проведения отдельного занятия и др.

Все они имеют определенный срок действия. План – это документ, в котором точно определено, кому, когда и что нужно делать.

Основной этап осуществления военно-педагогического процесса можно рассматривать как относительно самостоятельный процесс, включающий важные взаимосвязанные элементы. Среди них:

- постановка и разъяснение целей и задач предстоящей деятельности;

- взаимодействие участников военно-педагогического процесса;
- использование намеченных методов, форм и средств обучения, воспитания военнослужащих;
- создание благоприятных условий;
- осуществление разнообразных мер активизация, мотивации и стимулирования педагогической, учебно-познавательной, военно-профессиональной деятельности;
- обеспечение связи военно-педагогического процесса с другими процессами жизнедеятельности войск.

Эффективность процесса зависит от того, насколько целесообразно эти элементы связаны между собой, не противоречит ли их направленность и практическая реализация общей цели и друг другу. Так, например, в ходе педагогического взаимодействия осуществляется оперативный контроль (диагностика, выявление сильных и слабых сторон процесса), призванный играть стимулирующую роль. Важны на данном этапе обратные связи – основа качественного управления военно-педагогическим процессом.

Завершается цикл военно-педагогического процесса *этапом анализа достигнутых результатов*. Военный педагог с помощью доступных ему методов наблюдения, анализа выполненных работ, бесед, опросов и др. изучает степень решения поставленных задач. Особенно важно при этом выявлять причины неполного соответствия результатов и целей, которые порой могут возникнуть из-за некоторых непредви-

денных обстоятельств.

В целом, с учетом рассмотренной общей характеристикой этапов военно-педагогического процесса, к их реализации следует подходить, принимая во внимание специфику каждого конкретного этапа.

Таким образом, военно-педагогический процесс – это система взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, основная цель которой состоит во всесторонней подготовке военнослужащих и воинских коллективов к выполнению учебно-боевых задач в мирное и военное время.

Результатом функционирования военно-педагогического процесса как системы в целом будут:

- знания, навыки и умения военнослужащих, их высокие военно-профессиональные, морально-психологические, физические качества;
- боевая готовность подразделения, сплоченность воинских коллективов, здоровый нравственно-психологический климат в них.

Контрольные вопросы

1. Что такое военно-педагогический процесс и в чем его главное назначение?
2. Назовите структурные компоненты военно-педагогического процесса.

3. Каковы основные задачи военно-педагогического процесса?
4. Кто выступает в качестве субъектов и объектов военно-педагогического процесса?
5. Что является результатом военно-педагогического процесса?
6. Каково основное содержание направлений совершенствования военно-педагогического процесса?
7. Какие трудности могут возникнуть у офицеров при его организации?
8. Назовите и охарактеризуйте этапы военно-педагогического процесса и элементы этих этапов.

Рекомендуемая литература

Военная психология и педагогика: Учебное пособие / Под ред. В. Ф. Кулакова. М.: Совершенство, 1998.

Военная педагогика / Под ред. В. Н. Герасимова. М.: ВУ, 1997.

Мелетичев В. В., Якимов Ю. М. Актуальные проблемы общей и военной педагогики. СПб., 2004.

Мищенко А. И. Педагогический процесс как целостное явление. М., 1993.

Педагогический процесс. Избранные педагогические труды / Сост. М. Ю. Бабанский. М., 1992.

Психология и педагогика управленческой деятельности

командира (военного инженера) / Под ред. Л. Н. Уварова, В.
В. Кирилина. М., 1995.

2.4. Методы исследования в военной педагогике

Педагогическую науку образуют как знания, результаты познания действительности, так и методы исследования, получения этих знаний. Соответственно, для военно-педагогического исследования требуется четкое определение методов, которые могут обеспечить решение исследовательских задач.

2.4.1. Сущность и классификация методов исследования

Метод (от греч. *methodos* – путь исследования, познания) педагогического исследования можно определить как совокупность способов, приемов, операций практического и (или) теоретического познания и изучения педагогических явлений и процессов, обладающих родством теоретической системы представлений и (или) основного технологического приема и подчиненных решению определенных задач.

В зависимости от основания классификации *методы исследования в педагогике подразделяются:*

- на общенаучные, методы, общие для ряда наук, частные методы педагогики;

- эмпирические и теоретические;
- констатирующие и преобразующие;
- качественные и количественные;
- частные и общие;
- содержательные и формальные;
- методы сбора эмпирических данных, проверки и опровержения гипотез и теории;
- методы описания, объяснения и прогноза;
- специальные методы, используемые в отдельных педагогических науках;
- методы обработки результатов исследования.

Наиболее общим является деление методов исследования на *теоретические* и *эмпирические*.

К *теоретическим* относят методы анализа и синтеза, абстрагирования и идеализации, моделирования и конкретизации теоретического знания.

В военно-педагогических исследованиях особо важную роль играют *эмпирические* (от греч. *empeiria* – опыт) методы, позволяющие обеспечить непосредственно практическое познание участников педагогического процесса, точную регистрацию педагогических фактов и явлений для последующего теоретического анализа. Они обеспечивают накопление, фиксацию, классификацию и обобщение исходного материала для создания научной теории. В качестве эмпирических данных об изучаемом объекте выступают такие свойства, связи и отношения вещей и явлений, которые об-

наруживаются в ходе практической деятельности, наблюдений и экспериментов. Характерный признак эмпирического объекта – возможность его чувственного отражения.

Основные эмпирические методы педагогических исследований таковы: педагогическое наблюдение, опрос (разновидности опроса – беседа, анкетирование, тестирование, интервью), педагогический эксперимент, анализ документов (контент-анализ). Рассмотрим более подробно сущность и специфику данных методов.

2.4.2. Наблюдение как метод педагогического исследования

Наблюдение как метод исследования в военной педагогике представляет собой целенаправленное, организованное и фиксируемое восприятие участников военно-педагогического процесса либо его явлений.

Оно обычно включает цели, задачи, продолжительность проведения, выбор объекта, предмета и ситуации, установление способа наблюдения, менее всего влияющего на исследуемый объект, но обеспечивающего наибольший сбор информации, выбор способов регистрации наблюдаемого, обработку и интерпретацию полученной информации.

В зависимости от различных характеристик можно выделить *разновидности метода наблюдения*:

- по степени формализованности – контролируемое и

неконтролируемое;

- по степени участия наблюдателя в исследуемой ситуации – включенное и невключенное;
- по условиям организации – открытое и скрытое;
- по месту проведения – естественное и лабораторное;
- по регулярности проведения – систематическое и случайное.

Контролируемое наблюдение заранее предусматривает ситуации, которые необходимо наблюдать, и конкретные способы регистрации фактов. Чаще всего оно применяется в исследованиях описательного и экспериментального плана, когда педагог знаком с изучаемым явлением и его интересуют только описательные характеристики. *Неконтролируемое* наблюдение применяется в целях предварительного знакомства с проблемой. При его проведении отсутствует детальный план действий наблюдателя, определены лишь самые общие черты.

Открытое наблюдение предполагает оповещать военнослужащих о его проведении. При *скрытом* они не знают, что выступают объектом изучения. В этой ситуации можно выявить особенности поведения, интересы и увлечения отдельных военнослужащих, систему отношений в воинском коллективе, наличие микрогрупп и т. д.

Включенное наблюдение предполагает непосредственное участие наблюдателя, исследователя в происходящих событиях. Исследователь может не выделяться (*скрытое* вклю-

ченное наблюдение), осуществляя изучение как бы изнутри, что позволяет ему видеть скрытые явления. Так, для выявления военнослужащих с затруднениями в освоении предметов боевой подготовки, офицером может быть подготовлен опытный воин, назначенный для работы с такими военнослужащими. В случае их предварительного информирования о проводимом наблюдении оно будет *открытым включенным* наблюдением. *Невключенное* наблюдение осуществляется со стороны. Наблюдатель не участвует в событиях. Оно может быть как скрытым, так и открытым.

Естественное наблюдение осуществляется в естественных условиях жизнедеятельности. *Лабораторное* же характеризуется искусственными условиями, которые только моделируют естественные. Условия, место и время проведения наблюдения определяются педагогом (другим наблюдателем). Такая организация позволяет более глубоко изучить интересующие вопросы.

Систематическое наблюдение проводится регулярно с заданной периодичностью. Обычно оно осуществляется по детально разработанной методике с высокой степенью конкретизации работы наблюдателя. *Случайное* наблюдение обычно не планируется, но оказывается богатым источником информации. В повседневных условиях службы, боевой учебы часто возникают педагогически значимые и информативные ситуации, которые невозможно смоделировать в лабораторных условиях. Такие ситуации требуют от военного педагога

га высокой готовности, поскольку трудность наблюдения состоит в случайности их возникновения.

В целом метод педагогического наблюдения должен удовлетворять следующим требованиям: сохранению естественности проявления качеств личности; целенаправленности наблюдения; объективности фиксации и анализа результатов.

При использовании данного метода военный педагог не должен привлекать к себе особого внимания военнослужащего. Для достоверной оценки развития того или иного качества необходимо наблюдать его как минимум в 5-6 ситуациях.

В целом данный метод очень важен в военной педагогике, поскольку позволяет вести наблюдение за одними и теми же военнослужащими в течение длительного времени, непосредственно наблюдать и анализировать поведение в различных видах деятельности; обобщать и сравнивать мнения значительного числа лиц.

2.4.3. Опрос как метод исследования в военной педагогике

Метод опроса представляет собой письменные или устные, непосредственные или опосредованные обращения педагога, исследователя к респондентам с вопросами, содержание ответов на которые раскрывает отдельные стороны изу-

чаемой проблемы.

С помощью опроса можно получить информацию об индивидуальных и групповых особенностях, характеристиках участников военно-педагогического процесса, а также о явлениях и динамике этого процесса.

Значение опроса в военной педагогике тем больше, чем менее изучаемая область (участники военно-педагогического процесса, его проявления) доступна непосредственному наблюдению.

Существенным преимуществом метода опроса следует считать то, что информация, получаемая от респондентов (опрашиваемых), чаще богаче и подробнее, чем собираемая с использованием других методов. Она легко поддается обработке, да и выявить ее можно сравнительно оперативно.

Среди недостатков методов опроса выделяют:

- субъективность получаемой информации (респонденты нередко склонны переоценивать значение некоторых фактов или явлений, своей роли в них);
- искажение информации, которое может происходить за счет методических ошибок при составлении инструментария исследования, определении выборочной совокупности опрашиваемых (выборки), интерпретации данных;
- неизвестность необходимых сведений опрашиваемым.

Метод опроса применяется в следующих разновидностях:

- *устный опрос* – беседа (индивидуальная или групповая) и интервью (устное);

- *письменный опрос* – анкетирование, тестирование (со стандартизированными формами оценки результатов опроса), интервью (письменное).

Кратко охарактеризуем выделенные разновидности метода опроса.

Беседа представляет собой способ получения информации об изучаемом явлении, человеке, группе людей посредством личного, непосредственного, организованного и целенаправленного общения.

Целенаправленность и организованность беседы заключается: в определении характеристик военно-педагогического процесса, его участников, которые необходимо выявить; в заблаговременной подготовке плана беседы, основных и вспомогательных вопросов; в создании благоприятной психологической атмосферы; в наблюдении и фиксации поведения собеседника.

В практике военно-педагогических деятельности и исследований применению беседы уделяется особое внимание. В зависимости от целей использования беседа может быть ознакомительной, диагностической, экспериментальной, профилактической и т. д.

Основная задача *ознакомительной* беседы – первичное индивидуальное знакомство. Очень важно, что в ходе, как правило, свободного разговора двух собеседников взаимную информацию получает каждый из них. Данные, которые целенаправленно добывает офицер, военный педагог, необхо-

димом впоследствии дополнить и расширить с помощью других методов изучения личности, в частности биографической анкеты, анализа документов, наблюдения и др.

Диагностическая беседа призвана распознать уровень обученности, воспитанности, развития, черты характера, другие особенности личности, выявить личные переживания, факторы, способствующие или затрудняющие обучение, воспитание и т. д.

Особый вид – *экспериментальная беседа*. Она может проводиться, когда уже собрана и обобщена полученная другими методами информация, разработано несколько рабочих гипотез, характеризующих личность, и в беседе проверяется одна из них. Правильно построенная беседа позволяет уточнить имеющиеся сведения, оценить те стороны личности военнослужащего, которые не удалось в достаточной мере изучить с помощью других применявшихся методов.

Используют как *структурированные* беседы (по заранее составленному опроснику) – они близки по сути к *интервью*, так и *неструктурированные* (определена лишь цель, а вопросы, прямые или косвенные, формулируются в ходе беседы в зависимости от обстановки и психологических особенностей собеседников). Необходимо отметить, что неструктурированные беседы более гибки и оперативны. Они позволяют контролировать отклонения от вопроса или проблемы, уточнять ответы.

Беседа не должна сводиться к беспредметному разговору.

Она требует соблюдения определенных *условий проведения*. Из них отметим следующие.

Тщательная подготовка к ее проведению. До начала беседы требуется четко определить основную цель, продумать последовательность постановки вопросов, изучить имеющуюся информацию, в том числе результаты диагностического обследования.

Непринужденность. Необходимо позаботиться, чтобы беседа по возможности проходила в спокойной и доверительной обстановке, при отсутствии посторонних лиц и не прерывалась. Все вопросы должны быть простыми и понятными, ставить их нужно так, чтобы они способствовали развертыванию единого целостного рассказа обучающегося о себе, своей жизнедеятельности, трудностях учебы, адаптации, личностного плана.

Беседа не должна быть простым опросом. Предварительно намеченные вопросы не могут ограничить содержание разговора – они должны быть ориентирами его общей направленности. Вместе с тем целесообразно придерживаться определенного плана.

Полученную информацию об особенностях личности собеседника, свои выводы следует записывать (как правило, после проведения беседы). Важно не только почерпнуть нужную информацию, но и оказать положительное психолого-педагогическое воздействие.

В ходе беседы возможно внушение со стороны офицера,

педагога, что необходимо учитывать и ставить вопросы открытого типа (предполагающие развернутый, а не установочный и определенный ответ). Исследователю следует помнить, что факты, собранные в ходе беседы, могут иметь субъективную оценку из-за различных взглядов собеседников и ошибок восприятия.

Интервью – разновидность метода опроса, специальный вид целенаправленного общения с человеком или группой людей.

В основе интервью лежит обычная беседа. Однако в отличие от нее роли собеседников здесь более четко закреплены, нормированы, а цели определяются замыслом и задачами проводимого исследования.

Педагог, применяя интервью, определяет заблаговременно список вопросов либо лишь тему предстоящей беседы и основные вопросы, на которые он хотел бы получить ответы. Все необходимые для этого сведения, как правило, черпаются из информации, полученной в процессе общения лица, берущего интервью (интервьюера), с человеком, дающим его. От характера этого общения, от тесноты контакта и степени взаимопонимания сторон во многом зависит успех интервью, полнота и качество полученной информации.

Преимущества интервью таковы:

1. В ходе работы с опрашиваемыми удается учесть уровень их подготовки, определить отношение к теме опроса, отдельным проблемам, зафиксировать интонацию и мимику.

2. Появляется возможность гибко менять формулировки вопросов с учетом личности опрашиваемого и содержания предшествующих ответов.

3. Можно поставить дополнительные (уточняющие, контрольные, наводящие, поясняющие и т. п.) вопросы.

4. Приближенность интервью к обыденному разговору способствует возникновению непринужденной обстановки общения и искренности ответов.

5. Интервьюер может вести наблюдение за психологическими реакциями собеседника и при необходимости корректировать беседу.

В качестве основного недостатка этого метода следует выделить большую трудоемкость работы при незначительном количестве опрашиваемых респондентов.

По цели, которую стремится реализовать исследователь, выделяют *интервью мнений*, выясняющее оценки явлений, событий, и *интервью документальное*, связанное с установлением фактов.

Анкета – это структурно организованный набор вопросов; разработанный в соответствии с установленными правилами документ исследования. В нем содержится упорядоченный по содержанию и форме ряд вопросов и высказываний, часто с вариантами ответов на них, каждый из которых логически связан с центральной задачей.

Вопросы анкеты могут быть направлены на выявление

биографических данных, отношения к различным явлениям и процессам, индивидуальные и групповые особенности участников военно-педагогического процесса.

Различают следующие варианты анкетирования: *личностное* (при непосредственном контакте исследователя и респондента) или *опосредованное* (анкеты распространяются раздаточным способом, а респонденты отвечают на них в удобное время); *индивидуальное* или *групповое*; *сплошное* или *выборочное*.

Анкетирование обычно основано на обращении к опрашиваемым с предложением изложить определенную информацию, представить им оценки либо самооценки определенных свойств, качеств, явлений. Формы ответа разнообразны: информативное сообщение, оценочное суждение либо оценка по определенной шкале выраженности того или иного признака.

Разновидность данного метода – анкеты, вопросы которых направлены на оценку опрашиваемыми своих действий в конкретных жизненных ситуациях. В результате обработки данных педагог делает вывод о наличии и уровне развития у опрашиваемого личностных свойств.

Анкета должна включать, как правило, три смысловые части:

- *вводную*, в которой содержится цель и мотивировка анкетирования, подчеркивается значимость участия в нем респондента, гарантируется тайна ответов и четко излагаются

правила заполнения анкеты;

- *основную*, состоящую из перечня вопросов, на которые надлежит дать ответы;
- *социально-демографическую*, призванную выявить основные биографические данные опрашиваемого.

Существует ряд правил, определяющих *особенности анкетирования*. Перед разработкой анкеты для повышения ее прогностичности необходимо четко представлять цель и задачи предстоящего исследования.

1. Вопросы анкеты должны соответствовать уровню развития и жизненному опыту опрашиваемых (возрасту, образованию, социальному происхождению, национальным особенностям и т. п.).

2. В формулировках вопросов должно быть как можно меньше эмоционально значимых слов.

3. Следует избегать возможности оценочных ответов (таких как «хорошо-плохо», «сильно-слабо» и т. п.).

4. Формулировки вопросов должны быть по возможности нейтральными, а когда этого трудно добиться, следует дублировать вопросы таким образом, чтобы они с разных сторон отражали одно и то же качество;

5. Анкета должна обладать достаточной разрешающей способностью, т. е. возможностью улавливать как можно более тонкие различия между людьми по степени выраженности тех или иных личностных свойств.

6. Анкета должна быть доступна, т. е. опрашиваемый дол-

жен понять вопрос, суметь вспомнить о каких-то событиях прошлого и выбрать адекватный для него ответ.

7. Анкета не должна быть монотонной и стереотипной.

Количество вариантов ответов в предъявляемых вопросах, как правило, бывает не более 5–6, а расчетное время заполнения анкеты – не более 30 минут.

При составлении анкеты используют *несколько вариантов вопросов*: открытые, закрытые и полужакрытые, а также вопросы-фильтры и на ранжирование.

Открытыми называют вопросы, на которые респонденты должны самостоятельно дать развернутые ответы. Их используют в тех случаях, когда исследователь стремится привлечь опрашиваемого к активной работе по формированию предложений, советов по какой-либо проблеме или когда не совсем ясен набор альтернатив по вопросу.

Закрытыми называются вопросы, к которым в анкете предлагаются возможные варианты ответов либо односложные ответы опрашиваемого. Они используются в тех случаях, когда исследователь четко представляет себе, какими могут быть ответы на вопрос, или когда надо оценить что-либо по определенным, важным для изучения признакам и т. д. Преимущества закрытых вопросов состоят в возможности исключить неправильное их понимание, сопоставить ответы различных групп респондентов, а также в простоте заполнения анкеты и обработки полученных данных.

Полужакрытый вопрос отличается от закрытого тем, что

кроме предложенных вариантов ответов имеется строка, на которой респондент может отразить свое личное мнение по существу вопроса. Это делается в тех случаях, если исследователь не уверен, что для выражения своего мнения опрашиваемому будет достаточно списка альтернатив.

Количество вариантов ответов в закрытых и полужакрытых вопросах не должно быть слишком большим (не более 10). Также в любом вопросе закрытого или полужакрытого типа следует дать альтернативу: «Затрудняюсь ответить». Это нужно для того, чтобы респонденты, которые не знают, как ответить на вопрос, или не имеют определенного мнения по затронутой в нем проблеме, могли отразить свою позицию.

Довольно часто в анкетах используются *вопросы-фильтры*. Они состоят одновременно как бы из двух частей: сначала выясняется, относится ли опрашиваемый к определенной группе или известен ли ему факт (явление), о котором пойдет далее речь. Затем респондентам, ответившим утвердительно, предлагается высказать свое мнение или оценку факта, события, свойства.

Существует еще одна разновидность анкетных вопросов – вопросы на *ранжирование*. Их используют тогда, когда среди множества вариантов ответов требуется выявить наиболее важные и значимые для респондента. В этом случае опрашиваемый присваивает каждому ответу соответствующий номер в зависимости от степени его значимости.

Существенное значение имеет предварительное апробирование анкеты. Внешние признаки ответов (стереотипность, односложность, альтернативность, значительное число ответов типа «не знаю», «затрудняюсь ответить» или пропусков; угадывание ответа, желательного для исследователя, и т. п.) свидетельствуют, что формулировки вопросов сложны, неточны, в известной мере дублируются одна другой, сходны по содержанию, что анкетлируемые не осознали значения проводимого опроса, важности правдивых ответов.

При использовании данного метода необходимо учитывать его существенный недостаток: высокую степень субъективности ответов вследствие стремления человека показать себя с лучшей стороны, соответствовать социальным нормам и скрыть недостатки. Анкетный опрос – доступный, но и более уязвимый для всякого рода влияний метод.

Тест – это стандартизированное задание (или особым образом связанные между собой задания), обычно ограниченное по времени, предназначенное для установления в сравнительных величинах индивидуальных (групповых) особенностей, меры выраженности изучаемого свойства у испытуемого.

В результате тестирования получают некоторую характеристику, показывающую меру выраженности исследуемой особенности у личности. Она должна быть соотносима с установленными для данной категории испытуемых нормами. С помощью тестирования можно определить имеющий-

ся уровень развития некоторого свойства и сравнить его с эталоном или с развитием этого качества у испытуемого в более ранний период.

Тесты характеризуются следующими признаками:

- *объективностью* (исключением влияния случайных факторов);
- *стандартизованностью* (установлением одинаковых требований и норм при анализе свойств испытуемых или процессов и результатов).

Тесты как метод исследования можно классифицировать следующим образом:

- *по цели применения* (диагностика обученности; диагностика групповых и индивидуальных психологических характеристик, диагностика личностного развития, диагностика в целях профориентации, профессионального отбора);
- *по формам процедуры их применения* (индивидуальные, групповые);
- *по содержанию* (определение уровня развития того или иного качества);
- *по использованию* (аналитические и синтетические, аппаратные и выполняемые вручную, вербальные и невербальные).

Существенной представляется классификация на тесты (задания), которые предполагают правильный ответ, и на задания, относительно которых правильных ответов не существует. К первой группе (эти тесты еще называют *объектив-*

ными) относят большинство тестов интеллекта, тесты специальных способностей, некоторых личностных черт, а также дидактические. Тесты второй группы – это задания, которые характеризуются лишь частотой (и направленностью) того или иного ответа, но не его правильностью (большинство личностных опросников, например, тест 16PF Р. Кэттелла).

Различают вербальные и невербальные тестовые методики. *Вербальные* тесты апеллируют к системе убеждений, отношений, мотивов, памяти, воображению в их опосредованной языком форме. *Невербальные* же включают речевую способность испытуемых только в плане понимания инструкций, само же выполнение задания опирается на невербальные способности – перцептивные, моторные.

Для диагностики обученности в основном применяются предметные или дидактические тесты и тестовые задания, тесты успешности или достижений в следующей форме: тесты-вопросы, тесты с заполнением пропусков, с выбором ответов, тесты «правильно-неправильно», со свободным ответом.

Для диагностики воспитанности и качеств личности наиболее распространены личностные, ориентированные на критерий или проективные тесты, тесты для диагностики психических состояний, свойств личности и межличностных отношений.

Для диагностики уровня развития применяются тесты диагностики интеллекта, познавательных процессов, креатив-

ности, тесты психомоторики.

По направленности тесты делят на тесты достижения, способностей и личностные.

Тесты достижений – это в основном дидактические тесты, определяющие уровень овладения учебным материалом, сформированность знаний, навыков и умений. *Дидактический тест* следует понимать как систему заданий специфической формы и определенного содержания с целью объективной оценки структуры и измерения уровня подготовленности человека. Трудность задания как субъективное понятие определяется эмпирически, по величине доли неправильных ответов. Этим трудность отличается от объективного показателя – сложности, под которой понимают совокупность числа понятий, вошедших в задание, числа логических связей между ними и числа операций, необходимых для выполнения задания.

Тесты способностей чаще всего связаны с диагностикой познавательной сферы личности, особенностей мышления, интеллекта. Они позволяют судить не только о результатах в усвоении определенного учебного материала, но и о предпосылках респондента к выполнению заданий данного типа, класса. К ним относятся, например, тест Равена, тест Амтхауэра, субтесты Векслера и др.

Личностные тесты дают возможность по реакции на задания судить об особенностях свойств личности – направленности, темпераменте, чертах характера. Проявления лич-

ностных свойств могут вызываться посредством предъявления проективного материала (незаконченные предложения, изображения, стимулирующие ассоциативные реакции респондентов).

Метод тестирования широко применяется в педагогических исследованиях. В то же время специалисты отмечают его определенные *недостатки*.

1. Успешное решение теста в обычных условиях не означает успешность аналогичных действий в сложной обстановке. Респондент, получивший высокий балл по результатам тестирования в обычных условиях, может оказаться эмоционально неустойчивым к стрессам, теряться в опасной ситуации.

2. Зная характер тестовых процедур (а скрыть их при массовых исследованиях практически невозможно), испытуемому можно подготовиться к выполнению аналогичного теста, а в некоторых случаях – узнать результат заранее. Возникает даже эффект, когда некоторые респонденты лучше выполняют тест не в силу своих способностей, а по своей предусмотрительности, находчивости, смекалке, а иногда и хитрости. Данный факт заставляет создателей тестов идти на различные ухищрения, например создавать тесты с дублирующими друг друга вопросами.

3. Результаты тестирования в данный момент могут существенно различаться с результатами подобных испытаний через значительный промежуток времени в силу неравномер-

ного развития различных качеств у людей.

Тесты должны удовлетворять определенным требованиям, к числу которых следует отнести педагогическую, социальную и профессиональную направленность, надежность, валидность, устойчивость, достоверность, хорошую интерпретируемость. Создание тестов требует высокого уровня психолого-педагогической компетентности педагога и в большинстве случаев специальной подготовки. Эта работа связана с отбором заданий, обеспечением надежности и обоснованности информации, получаемой в период тестирования. Должны быть учтены состав обследуемых, их возрастные характеристики, этапы исследования, условия обследования, мотивационный настрой.

Практика показывает, что одни и те же тестовые методики могут успешно применяться в одних условиях и ненадежно – в других. Серьезный отпечаток на результаты тестирования накладывает фактор того, в какой ситуации проводится диагностика, – экспертизы либо доверительного контакта.

Также надо иметь в виду, что при использовании тестов каждая последующая группа обследуемых знает их содержание. Это необходимо учитывать при периодическом обследовании. Следует понимать, что результаты тестирования остаются достоверными в течение определенного времени. Выявленные характеристики не остаются постоянной величиной в течение всего периода, а изменяются под воздействием различных факторов. Результаты обследования со-

храняют достоверность от трех месяцев до года.

С учетом отмеченных обстоятельств целесообразно применять не отдельный тест, а их совокупность, *батарею тестов*, добиваться их высокой надежности и валидности, повышать квалификацию исследователей. Все это создает предпосылки для широкого применения тестовых методик в психолого-педагогических исследованиях.

Один из наиболее эффективных способов сбора информации в педагогическом исследовании – *экспертный опрос*, предполагающий получение данных с помощью знаний компетентных лиц путем опроса нескольких человек (экспертов, сведущих в исследуемой области). Данный **метод экспертной оценки** можно рассматривать как одну из разновидностей опроса (либо анкетирования). Результаты опросов, основанные на суждении специалистов, называются экспертными оценками. Поэтому и принято так обозначать этот метод.

Его преимущество заключается в определенной объективности получаемых данных, поскольку в состав группы экспертов включаются люди, глубоко, давно и с разных сторон знающие человека (проблему, объект исследования). Однако он трудоемок, и порой сложно определить компетентность экспертов.

Метод экспертного опроса применяется для решения таких задач, как:

- уточнение основных положений методики исследова-

ния, определение процедурных вопросов, выборе методов и приемов сбора и обработки информации;

- оценка достоверности и уточнение данных массовых опросов, особенно когда существует опасность их искажения;

- более глубокий анализ результатов исследования и прогнозирование характера изменений изучаемого психолого-педагогического явления;

- подтверждение и уточнение сведений, полученных с помощью других методов;

- анализ результатов исследования, особенно если они допускают различное толкование.

В каждом из упомянутых случаев экспертный опрос подчинен целям и задачам конкретного исследования и служит одним из инструментов для сбора информации об изучаемом объекте. Повышение достоверности результатов экспертного опроса достигается с помощью логических и статистических процедур, подбора специалистов, организации опроса, обработки полученных данных.

Практика показывает, что чем больше экспертов привлечены к оценке, тем более точен общий результат, тем точнее диагностируется уровень развития личности человека, группы респондентов. Учесть мнение всех экспертов по всем оцениваемым параметрам – задача трудная. С целью оптимизации обобщения мнений экспертов обычно применяются количественные оценки. Экспертам предлагается выра-

зить свое мнение по 5-балльной (иногда – 3-, 4-балльной) дискретной шкале. При оценке тех или иных параметров могут определяться более конкретные и содержательные критерии.

Преимущество рассматриваемого метода заключается в том, что оценку дают сразу несколько экспертов независимо друг от друга. Он может использоваться для характеристик развития тех качеств, которые не поддаются количественной оценке.

Эксперты, привлекаемые к диагностике, должны быть подготовленными, компетентными, способными к творческому мышлению, объективными, самокритичными, глубоко понимающими значимость и ответственность экспертизы. Особое внимание необходимо обратить на продуманную постановку вопросов, ответы на которые должны дать достоверную и объективную оценку тех или иных качеств личности обучающегося, отражающую его практическую деятельность и знания.

2.4.4. Эксперимент как метод педагогического исследования

Метод педагогического эксперимента предполагает совместное комплексное использование методов педагогического наблюдения, беседы, анкетирования, применения тестов и др.

Эксперимент (от лат. *experimentum* – проба, опыт) – метод познания, при помощи которого в контролируемых и управляемых условиях исследуются явления действительности.

Главной задачей большинства экспериментов служит проверка гипотез и предсказаний теории, имеющих принципиальное значение. В связи с этим эксперимент как одна из форм практики выполняет функцию критерия истинности научного познания.

Метод педагогического эксперимента заключается в целенаправленном наблюдении за проявлениями тех или иных качеств, когда по плану исследования незначительно или существенно изменяются условия, в которых находится и действует испытуемый. В ходе эксперимента специально создаются ситуации, способствующие проявлению качеств военнослужащего или их формированию. В отличие от обычного изучения педагогических явлений в естественных условиях путем их непосредственного наблюдения эксперимент позволяет искусственно отделять изучаемое явление от других, целенаправленно изменять условия педагогического воздействия на испытуемых.

Сущность эксперимента заключается в активном вмешательстве исследователя в педагогический процесс для его изучения в заранее запланированных параметрах и условиях. Эксперимент позволяет варьировать факторы, которые воздействуют на изучаемые процессы и явления, воспроиз-

водить их неоднократно. Его сила в том, что он дает возможность создавать новый опыт в точно учитываемых условиях.

В педагогике выделяют несколько основных *видов эксперимента*.

1. *Естественный педагогический эксперимент* проводят по плану, в обстановке обычной деятельности. Его участники не знают, что они выступают в роли испытуемых. Результаты исследования в значительной степени выражаются в описательной форме. При проведении эксперимента на фоне служебной, учебной или другой деятельности используются технические средства диагностики, сигнальные и регистрирующие устройства. Испытуемый может быть не ознакомлен с замыслом исследования, но знать, в качестве кого он участвует в эксперименте. Данные эксперимента могут поступать для обработки в ЭВМ, а результаты обработки – к исследователю, который по мере надобности может воздействовать на ситуацию или условия.

2. *Лабораторный эксперимент* осуществляется чаще всего с участием специально выделенной группы испытуемых в специально оборудованном помещении.

3. *Констатирующий эксперимент* направлен на установление фактического состояния и уровня тех или иных особенностей педагогического процесса, его явлений и участников на момент проведения исследования. Исследователь при этом экспериментальным путем устанавливает только состояние изучаемой педагогической системы, констатиру-

ет факты наличия причинно-следственных связей, зависимости между явлениями. Полученные данные могут служить материалом как для описания ситуации сложившейся и повторяющейся быть основой для исследования внутренних механизмов становления тех или иных свойств личности или качеств педагогической деятельности, послужить основанием для прогнозирования развития изучаемых свойств, качеств, характеристик.

4. *Формирующий* эксперимент направлен на изучение явлений, качеств, характеристик непосредственно в процессе их активного формирования, реализации системы мер, выполнения специально разработанных заданий в специально созданной обстановке деятельности и общения. Формирующий эксперимент может быть направлен на развитие, например, таких качеств военнослужащих, как смелость, решительность, воля, познавательный интерес, самостоятельность, трудолюбие, инициативность, ответственность, дисциплинированность, коллективизм, общительность, командные навыки. Он ориентирован на изучение динамики развития изучаемых свойств или педагогических явлений в процессе активного воздействия исследователя на условия выполнения деятельности. Следовательно, основная особенность формирующего эксперимента заключается в том, что сам исследователь активно и позитивно влияет на изучаемые явления. В этом проявляется активная роль военной педагогики как науки, активная позиция офицера, военного педа-

гога, реализуется единство теории, эксперимента и практики.

К условиям эффективности проведения эксперимента относятся:

- предварительный теоретический анализ исследуемого явления, его истории, изучение педагогической практики для максимального сужения поля эксперимента и его задач;
- конкретизация гипотезы с точки зрения ее новизны, противоречивости по сравнению с привычными установками, взглядами;
- четкое формулирование задач эксперимента, разработка признаков и критериев, по которым будут оцениваться результаты, явления, средства и пр.;
- корректное определение минимально необходимого, но достаточного числа экспериментальных объектов с учетом целей и задач эксперимента, а также минимально необходимой длительности его проведения;
- доказательство доступности сделанных из материалов эксперимента выводов и рекомендаций, их преимущества перед традиционными, привычными решениями.

Проведение эксперимента предполагает *три основных этапа работы*.

Первый этап – подготовительный, на котором решаются следующие задачи: формулирование гипотезы, предположения, выводы о правильности которого следует проверить; выбор необходимого числа экспериментальных объек-

тов (испытуемых, подразделений, расчетов, учебных групп, учебных заведений и др.); определение необходимой длительности проведения эксперимента; разработка методики его проведения; выбор методов для изучения начального состояния экспериментального объекта: анкетный опрос, интервью, экспертная оценка и др.; проверка доступности и эффективности разработанной методики эксперимента на небольшом числе испытуемых; определение признаков, по которым можно судить об изменениях в экспериментальном объекте под влиянием соответствующих воздействий.

Второй этап – непосредственное проведение эксперимента. Он должен дать ответ на вопросы об эффективности новых путей, средств и методов, вводимых экспериментатором в педагогическую практику. На этом этапе создается экспериментальная ситуация. Суть ее заключается в формировании таких внутренних и (или) внешних экспериментальных условий, в которых изучаемая зависимость, закономерность проявляется наиболее чисто, без воздействия случайных, неконтролируемых факторов.

В данном случае решаются следующие задачи: изучить начальное состояние условий, в которых проводится эксперимент; оценить состояние самих участников педагогических воздействий; сформулировать критерии эффективности предложенной системы мер; проинструктировать участников эксперимента о порядке и условиях его эффективного проведения (если эксперимент проводит не один человек);

осуществить предлагаемую автором систему мер по решению определенной экспериментальной задачи (формирование знаний, умений или воспитание определенных качеств личности, коллектива и др.); зафиксировать полученные на основе промежуточных срезов данные о ходе эксперимента, которые характеризуют изменения, происходящие в объекте под влиянием экспериментальной системы мер; указать затруднения и возможные типичные недостатки, которые могут возникнуть в ходе проведения эксперимента; оценить текущие затраты времени, средств и усилий.

Третий этап – завершающий, когда оцениваются результаты эксперимента: отмечаются последствия реализации экспериментальной системы мер (конечное состояние уровня знаний, умений, навыков, уровня воспитанности и др.); характеризуются условия, при которых эксперимент дал благоприятные результаты (дидактические, организационные, учебно-материальные, психологические и др.); описываются особенности участников экспериментальных воздействий и взаимодействия; предоставляются данные о затратах времени, усилий и средств; указываются границы применения проверенной в ходе эксперимента системы мер.

Следует отметить, что возможен и более сложный способ проведения педагогического эксперимента. Он предусматривает проверку двух или даже трех вариантов мер, чтобы выбрать демонстрирующий наилучшие результаты за меньшее время.

Эксперимент по сравнительной проверке предлагаемой системы действий включает следующие задачи:

- формулирование критериев оптимальности системы мер с позиции ее результативности, затрат времени, средств и усилий;
- выбор возможных вариантов решения поставленной перед экспериментатором задачи (разработка 2-3 методических подходов к рассмотрению данной учебной темы, разработка возможных вариантов проведения различных педагогических мероприятий и др.);
- осуществление выбранных вариантов примерно в одних и тех же условиях (в двух примерно одинаковых по уровню подготовленности подразделениях, учебных группах и др.);
- оценка результативности по каждому из вариантов эксперимента;
- сравнительная оценка всех вариантов эксперимента;
- выбор одного варианта, который дает наилучшие результаты при меньших затратах времени, средств и усилий, или более результативного варианта при тех же затратах.

При подготовке эксперимента необходимо определиться по двум важным вопросам:

- Как осуществить репрезентативную (показательную для всей совокупности) выборку экспериментальных объектов (сколько испытуемых включать в эксперимент)?
- Какова должна быть длительность эксперимента?

С одной стороны, количество испытуемых в контроль-

ной и экспериментальной группах должно быть наибольшим. Только так удастся с достаточной надежностью избежать воздействия на результат эксперимента неконтролируемых, случайных факторов, существенно искажающих их, и получить статистически надежные результаты. Но, с другой стороны, эти группы не могут быть чрезмерно большими, поскольку в противном случае существенно усложняется управление экспериментом. Однако если качество управления и контроль за ходом эксперимента достаточно эффективны, то наука и практика только выигрывают от широты исследования.

Выборка должна быть достаточно представительной, и в то же время следует сузить число экспериментальных объектов до минимально необходимого. Очень важно, чтобы экспериментальная группа была типичной и по исходному состоянию значимо не отличалась от контрольной по основным показателям.

Обычно в эксперименте принимает участие какой-то сформировавшийся коллектив – курс, группа, расчет, отделение, взвод.

При проведении педагогического исследования всегда требуется доказывать *репрезентативность* выборки как с точки зрения представительности всех категорий испытуемых, так и с точки зрения объективности результатов, которые могут быть получены в ходе экспериментальной работы. Следует избегать не только занижения числа выбираемых

для эксперимента объектов, но также и его завышения, поскольку тогда экспериментатор чрезвычайно перегружается, недостаточно глубоко анализирует ход эксперимента и дает малоубедительные рекомендации.

Определяя необходимую *длительность* эксперимента, следует иметь в виду, что слишком краткий его срок приводит к необъективным научным рекомендациям, к преувеличению роли и значения отдельных педагогических факторов. Слишком длительный срок отвлекает исследователя от решения других задач, повышает трудоемкость работы.

Если в процессе проведения эксперимента изучается влияние обучения на формирование фактических знаний, необходимо охватить наиболее типичные и вариативные разделы данного предмета, а не ограничиваться одной наиболее простой темой. Если же рассматривается методика преподавания одной темы, естественно, длительность эксперимента должна распространиться на весь период ее изучения.

Когда исследуется влияние каких-то педагогических средств на развитие мышления, воли, эмоциональной, мотивационной сферы, то эксперимент должен длиться не менее года, а обычно – в течение двух лет, так как трудно обнаружить действительные изменения в психической сфере личности за короткий срок. То же самое можно сказать и о воспитании личностных качеств. Здесь, как правило, также требуется один-два года, чтобы получить существенные сдвиги. Хотя и возможен эффект от применения метода взрыва, о

котором в свое время писал А. С. Макаренко, экспериментатор все равно должен продолжить наблюдение и закрепление полученного результата, чтобы доказать прочность и действенность применяемой системы мер.

2.4.5. Анализ документов как метод педагогического исследования

Достаточно широкое применение в военной педагогике находит такой метод, как *анализ документов*. Их изучение позволяет выявить предпосылки к формированию и закреплению индивидуально-психологических качеств, педагогических характеристик, способствующих или препятствующих обучению, воспитанию, адаптации военнослужащего, военно-профессиональному становлению; выделить в служебной, учебной, военно-профессиональной деятельности конкретные проявления (факты), свидетельствующие о степени зрелости, активности различных психических процессов (функций), об устойчивости интересов, ценностных ориентаций, черт характера; определить направление и состав методик для дальнейшего исследования личностных особенностей и рекомендаций по обучению и воспитанию.

При анализе документов военнослужащего необходимо обратить внимание на социальное происхождение, принадлежность к определенной этнической группе, территориальной общности (село, небольшой, крупный или средний го-

род), профессиональной категории и т. д.; особенности непосредственного социального окружения (семья, школа, производственный коллектив, сверстники, друзья и т. п.); основные события биографии человека, с которыми наиболее кардинально связано формирование индивидуальных особенностей.

В качестве одного из методов работы с документами в педагогических исследованиях применяется контент-анализ, позволяющий получить достоверную информацию путем ее специальной выборки.

Контент-анализ (англ. *content* – содержание) – метод выявления и оценки специфических характеристик текстов и других носителей информации (видеозаписей, интервью, ответов на открытые вопросы анкеты и т. д.).

При его использовании на больших массивах информации (например, текстов) в соответствии с целями исследования выделяются определенные смысловые единицы содержания и формы информации (например, отдельные психологические характеристики, виды взаимодействия людей и т. д.). Далее для выявления существующих тенденций определяются частота и объем их употребления. Контент-анализ дает возможность выявлять в текстах отдельные психолого-педагогические характеристики личности, коллектива и т. д. В отличие от содержательного анализа этот научный метод используется для получения информации, отвечающей

некоторым качественным критериям, – объективности, надежности и валидности.

Таким образом, в ходе военно-педагогического исследования необходимо использовать в единстве, в системе различные методы. Это позволит наиболее полно, объективно и достоверно оценить особенности и динамику осуществления военно-педагогического процесса и его проявлений, индивидуальные и групповые особенности военнослужащих.

Применяемые методы исследования должны обеспечивать выбор оптимальных способов решения психологических и педагогических проблем, улавливать динамику развития диагностируемых качеств и предполагать смену способов психолого-педагогических воздействий и взаимодействий с учетом изменения личностных и профессиональных качеств военнослужащих, позволять анализировать не только ход военно-педагогического процесса, но и его результаты, условия, в которых он функционирует, динамику личностного и военно-профессионального развития военнослужащих.

Контрольные вопросы

1. Что такое метод педагогического исследования и в чем его главное назначение в военной педагогике?
2. Дайте классификацию методов педагогического исследования.

3. Назовите основные методы эмпирического исследования в педагогике.
4. Охарактеризуйте наблюдение как метод педагогического исследования.
5. Назовите разновидности опроса как метода исследования.
6. В чем сущность и особенности эксперимента как метода исследования в военной педагогике?
7. Как и для чего используется анализ документов в военной педагогике?

Рекомендуемая литература

Военная психология и педагогика / Под ред. В. Ф. Кулакова. М.: Совершенство, 1998.

Ефремов О. Ю. Педагогическая диагностика в высшей военной школе России. СПб.: ВУС, 2000.

Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. М.: Академия, 2001.

Краевский В. В. Методология педагогического исследования. Самара: СамГПИ, 1994.

Образцов П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования. СПб.: Питер, 2004.

3. ВОЕННАЯ ДИДАКТИКА (ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ)

Дидактика (от греч. *didaktikos* – поучающий, относящийся к обучению) – теория обучения и образования, отрасль педагогики, изучающая процесс обучения и его составляющие.

Дидактика раскрывает принципы обучения, закономерности усвоения знаний, навыков и умений, определяет объем и структуру содержания обучения (образования), рассматривает методы, приемы, средства и организационные формы обучения, а также его воспитывающее воздействие на учащихся.

Процесс обучения военнослужащих и подготовки воинского коллектива имеет свои закономерности и особенности, которыми и занимается военная дидактика.

В настоящей главе она рассматривается как часть военной педагогики, раскрываются сущность, содержание, особенности, задачи, закономерности, принципы, методы, формы обучения военнослужащих.

3.1. Общая характеристика процесса обучения военнослужащих

Важное место теория и практика обучения занимает в жизни и деятельности Вооруженных Сил, в исследовании и реализации закономерностей обучения военнослужащих, в подготовке офицерских кадров.

3.1.1. Сущность, задачи, функции, особенности и двусторонний характер процесса обучения военнослужащих

Обучение военнослужащих по своей сущности является социальным и педагогическим процессом, опосредованно отражающим потребности современной России в подготовке военных специалистов, подразделений, частей, соединений, объединений, способных эффективно выполнять задачи по обеспечению военной безопасности государства.

Процесс обучения военнослужащих в педагогическом плане представляет собой совместную целенаправленную, организованную, систематически осуществляемую, взаимосвязанную и взаимообусловленную деятельность обучающего (командира, начальника, преподавателя, воспитателя, инструктора) по формированию и развитию у обучаемых (обу-

чающихся) (военнослужащих, подчиненных) знаний, навыков, умений, а также качеств личности, необходимых для успешного выполнения военно-профессиональных обязанностей в соответствии с существующими требованиями. Он охватывает не только боевую и общественно-государственную подготовку (учебную деятельность), но и всю служебную практику.

Исследуя процесс обучения военнослужащих и подготовки воинских коллективов, военная дидактика решает следующие задачи:

- выявляет совокупность связей, отношений, закономерностей, определяющих основные черты и тенденции развития теории и практики обучения военнослужащих;
- определяет содержание, технологии, формы и методы обучения военнослужащих;
- оценивает эффективность существующих и формулирует требования к перспективным средствам обучения.

Решение этих и других задачи создает основу для теоретического моделирования процесса обучения, результат которого и составляет совершенствование существующих и создание новых методических систем обучения личного состава подразделений, частей, кораблей и соединений.

Военная дидактика рассматривает обучение военнослужащих, с одной стороны, как *специфический педагогический процесс*, главная задача которого состоит в том, чтобы обеспечить высокую постоянную боевую готовность частей,

их способность выполнить свой конституционный долг перед народом – защитить Отечество от посягательств любого агрессора. С другой стороны, обучение военнослужащих понимается как *сложный социальный и педагогический процесс*. Его основные *функции*:

1) *образовательная* (вооружение военнослужащего знаниями, навыками, умениями; формирование правильных представлений и понятий об окружающем мире, об изучаемых предметах и дисциплинах; выработка определенного мировоззрения; развитие логического мышления, самостоятельности в решении учебных задач и др.);

2) *воспитательная* (формирование профессионально-важных качеств личности военнослужащего, здорового морально-психологического состояния воинского коллектива);

3) *развивающая* (формирование у военнослужащих умения мыслить творчески при решении возникающих задач; совершенствование интеллектуальных и физических сил военнослужащих, их способностей);

4) *психологическая* (формирование у военнослужащих психологической устойчивости и готовности к успешным действиям в современном бою, к решению боевых, учебных и служебных задач).

На современном этапе развития Вооруженных Сил России особое значение и новое содержание в процессе обучения приобретает *научно-исследовательская функция*, кото-

рая имеет универсальный характер. Ее основное предназначение – научный анализ процессов образования, обучения, подготовки военнослужащих и воинских коллективов, эффективности, результативности, содержательности и инновационности этих процессов.

Военная дидактика выявляет закономерности и принципы процесса обучения военнослужащих, обосновывает условия успешного использования различных методов, приемов, форм и средств в подготовке личного состава. Все это необходимо для реализации еще одной важной функции – *прогностической*: прогнозирование организации, содержания и методики процесса обучения и выработки рекомендаций для его совершенствования.

Все эти функции взаимосвязаны и взаимно опосредованы, но при этом *доминирующей* (структурообразующей) в данной системе оказывается *образовательная* функция.

Осуществление этих функций в их органичном единстве есть важнейшая предпосылка реализации в обучении военнослужащих комплексного подхода к подготовке воинов и воинских коллективов.

Процесс обучения военнослужащих организуется и проводится в соответствии с требованиями военной политики государства, а также согласно приказам и директивам Министерства обороны Российской Федерации. Его организационно-содержательную основу составляют: военная доктрина государства, военная наука, воинские уставы, наставления,

программы боевой и общественно-государственной подготовки, государственные образовательные стандарты и квалификационные требования к подготовке военных специалистов.

Специфика обучения военнослужащих проявляется в следующем:

1. Специфичность знаний, навыков, умений и качеств, которые необходимо сформировать у воинов, обусловлена их нацеленностью на предотвращение агрессии и при необходимости подавления, уничтожения противника.

2. Изучение военного дела (овладение военной специальностью) для военнослужащих – служебная обязанность.

3. Обучение военнослужащих проводится неотрывно от выполнения служебных обязанностей, в условиях постоянной боевой готовности.

4. Одновременно используются индивидуальные (подготовка одиночного бойца) и коллективные (подготовка подразделения) формы обучения.

5. Подготовка военнослужащих имеет ярко выраженную практическую направленность, она осуществляется не столько в аудиториях, классах и лабораториях, сколько в поле, на море, в воздухе, на стартовых и огневых позициях, аэродромах и танкодромах.

6. Овладение воинским (боевым) мастерством проводится с использованием реальной и все более сложной боевой техники и вооружения, в условиях, максимально прибли-

женных к боевым, что связано с большими психологическими и физическими трудностями. Процесс обучения требует от военнослужащих напряжения духовных, интеллектуальных и физических сил, самостоятельности и активности, смелости и решительности.

7. Процесс обучения осуществляется в рамках уставной организации, направляется командиром-единоначальником, детально и жестко регламентирован требованиями руководящих документов (военной присяги, воинских уставов, приказов и директив министра обороны Российской Федерации), которые определяют принципиальный подход к содержанию, организации и методике воинского обучения и воспитания. Конкретные организационно-методические указания, учитывающие специфику подготовки различных видов Вооруженных Сил и родов войск, содержатся в директивных документах соответствующих главнокомандующих и командующих видами Вооруженных Сил и родов войск.

В современном понимании процесс обучения военнослужащих имеет *двусторонний характер*, представляя собой педагогическое взаимодействие его субъектов (обучающих и обучающихся) по освоению объекта обучения для достижения определенной цели посредством соответствующих технологий.

Обучающему в этом процессе принадлежит руководящая (направляющая) роль: он организует познавательную деятельность обучающихся, руководит (управляет) ею, побуж-

дает военнослужащих к сотрудничеству и взаимопомощи, взаимоконтролю и согласованной оценке выполняемых действий, устраняет познавательный и эмоциональный барьеры, возникающие на занятиях и учениях.

Процесс обучения военнослужащих имеет свою внутреннюю логику. Она продиктована совместной деятельностью, не только учебным, но и служебным, военно-профессиональным, боевым взаимодействием обучающего и обучающихся. Эта логика проявляется в том, что каждый их шаг обусловлен выполняемой совместно деятельностью и должен соответствовать требованиям повседневной службы и современного боя и осознается ими как необходимое звено, ведущее обучающихся к воинскому мастерству.

Логика процесса воинского обучения требует от обеих сторон постоянного творчества, учета всех факторов и обстоятельств, которые могут оказать и оказывают влияние на процесс овладения знаниями, навыками и умениями.

Деятельность обучающихся военнослужащих на занятиях и учениях многогранна: в одном случае они слушают и записывают лекции, в другом – самостоятельно изучают уставы, наставления, пособия, в третьем – занимаются вождением боевых машин, выполнением стрельб и т. п. В принципе, это познавательная, творчески-репродуктивная деятельность. В ней своеобразно сочетаются теоретический анализ и практическая работа, самостоятельный творческий поиск и усвоение алгоритмов боевой работы (обслуживание техники и т.

п.) по готовым образцам. Различия в задачах и содержании учебно-боевой деятельности обучающихся военнослужащих порождают и различия в психологическом механизме усвоения соответствующих знаний, навыков и умений. Однако они представляют собой своеобразные формы проявления общих закономерностей процесса овладения знаниями, навыками и умениями в ходе боевой учебы.

В деятельности военнослужащих живое созерцание, абстрактное мышление и практика выступают в единстве. Сочетание этих звеньев познавательной деятельности определяется содержанием изучаемого, уровнем развития обучающихся, их мотивационными установками и умением учиться, существующей материально-технической базой обучения, мастерством обучающего и т. п. Однако во всех случаях важно, чтобы чувственно воспринимаемый материал подвергался логической обработке, чтобы теоретические знания воплощались в практические дела и чтобы повседневная практика военнослужащих была неразрывно связана с теорией.

Познание – это сложный, внутренне противоречивый процесс отражения окружающего мира. Познавая военную науку, овладевая искусством боя, мысль военнослужащего последовательно углубляется от конкретного приема военно-профессиональной деятельности к ее сущности, от менее сложного понятия к более сложному, от одной группы приемов и их взаимозависимости к другой, более сложной, более

общей.

Однако каждое обобщение должно основываться на конкретных представлениях и выражать многообразие связей и взаимозависимостей чувственного и рационального, эмпирического и теоретического, конкретного и абстрактного.

В достижении целей обучения военнослужащих существенную роль играют складывающиеся в процессе боевой учебы формы взаимодействия командира и подчиненных, возникающие между ними социально-психологические отношения; состояние микроклимата воинского коллектива; система активизации, мотивации и стимулирования учебно-познавательной и военно-профессиональной деятельности военнослужащих.

3.1.2. Закономерности обучения военнослужащих

Обучение военнослужащих представляет собой закономерный и диалектически развивающийся процесс. В нем своеобразно проявляются законы и закономерности общественного развития, познавательной деятельности людей, формирования личности, психологии, философии, социологии, физиологии, кибернетики, моделирования и др. Однако у него есть и свои закономерные связи с различными явлениями общественной жизни и военного дела, а также с другими составными частями педагогического процесса (воспи-

танием, развитием, психологической подготовкой).

Необходимо заметить, что, хотя выявленные закономерности процесса обучения военнослужащих могут опираться на утверждения, полученные в других науках, но обращенные к проблемам дидактики, они являются дидактическими и относятся непосредственно к военной дидактике, поскольку вскрывают внутренние связи в процессе обучения военнослужащих.

Закономерности обучения, будучи выражением действий законов в конкретных условиях (утверждениями, вскрывающими связи между явлениями, но не столь строгие, как законы), – это объективные, существенные, устойчивые и повторяющиеся связи между составными частями, компонентами процесса обучения.

Особенность понятия «закономерность» в дидактике состоит в том, что эти связи и зависимости компонентов процесса обучения имеют по преимуществу вероятностно-статистический характер; часть из них действует практически всегда, независимо от действий участников и условий процесса, например: цели и содержание обучения военнослужащих зависят от требований государства, Вооруженных Сил к уровню подготовки военнослужащих.

Основная же часть закономерностей проявляется в качестве тенденции, т. е. не в каждом отдельном случае, а в статистическом ряду, в некотором множестве случаев. Это характерно как для всех общественных процессов, так и для

процесса обучения, поскольку он зависит от множества факторов: сознательной деятельности участников этого процесса; социальных, экономических, культурных, материальных условий и др.

Многие закономерности могут быть обнаружены опытным, эмпирическим путем. Однако для большей эффективности обучения военнослужащих и в связи с его усложнением в Вооруженных Силах, вызванным включением в него новых средств, офицеру, командиру, военному педагогу необходимы теоретические знания о закономерностях, по которым протекает процесс обучения.

Их разделяют по различным основаниям на *объективные* (присущие процессу обучения по его сущности) и *субъективные* (зависящие от предпринимаемой участниками обучения деятельности), *внешние* и *внутренние*, *общие* и *частные*.

Внешние закономерности характеризуют зависимость обучения от общественных процессов и условий, социально-экономической, политической ситуации, уровня культуры, потребностей общества в определенном типе личности и уровне образования.

К внутренним закономерностям процесса обучения относятся связи между его компонентами: между целями, содержанием, методами, средствами, формами. Другими словами, это – зависимость между преподаванием, учением и изучаемым материалом.

Закономерности, действующие в процессе обучения, также подразделяют на общие и частные (конкретные). Охватывающие своим действием весь процесс обучения, называют *общими*, те же, действия которых распространяется на отдельные компоненты, – *частными* (специфическими).

К *общим* относятся:

- закономерность цели обучения (цель обучения зависит от уровня и темпов развития Вооруженных Сил; их потребностей и возможностей; уровня развития и возможностей военно-педагогической науки и практики);

- закономерность содержания обучения (содержание обучения обусловлено социальным заказом (потребностями) и целями обучения; темпами социального и научно-технического прогресса; индивидуальными возможностями обучаемых; материально-техническими возможностями вуза, части (корабля));

- закономерность качества обучения (эффективность каждого нового этапа обучения связана с характером и объемом изучаемого материала; организационно-педагогическим воздействием обучающихся; временем и продуктивностью обучения);

- закономерность методов обучения (эффективность дидактических методов продиктована знаниями, навыками, умениями в применении методов; целью обучения и его содержанием; учебными возможностями обучаемых; материально-техническим обеспечением; организацией учебно-

го процесса);

- закономерность управления обучения (продуктивность обучения зависит от интенсивности обратных связей в процессе обучения; обоснованности корректирующих воздействий и взаимодействий).

В числе *специфических* закономерностей процесса обучения выделяют закономерности собственно дидактические, гносеологические, психологические, кибернетические, социологические и организационные.

Специфические закономерности процесса обучения военнослужащих.

Их условно можно разделить на следующие группы:

- собственно дидактические (обобщают собственно дидактические содержательно-процессуальные характеристики процесса обучения);

- учебно-познавательные (определяют особенности познавательной деятельности военнослужащих);

- психологические, включающие индивидуально-психологические и социально-психологические (связаны с особенностями влияния индивидуальных и групповых психических явлений на деятельность, личность военнослужащего и воинские коллективы в процессе обучения);

- организационные (отражают зависимость процесса обучения от управления этим процессом, его организации, деятельности командиров, начальников, преподавателей).

К *собственно дидактическим закономерностям* относят-

ся следующие.

1. Результаты обучения военнослужащих прямо пропорциональны его продолжительности (чем оно дольше, тем выше его результат).

2. Они также прямо пропорциональны уровню осознания и принятия военнослужащими целей обучения (более высоких результатов достигнут те, кто осознал важность и значимость обучения, достижения его целей для себя, общества, государства).

3. Результаты обучения зависят от способа включения военнослужащего в соответствующую учебно-боевую, военно-профессиональную деятельность (чем в большей мере военнослужащий включен, активно выполняет эту деятельность, тем выше уровень его подготовленности в данной области).

4. Результаты обучения военнослужащих зависят от применяемых методов, средств и форм (для достижения результата необходимо оптимальное сочетание и соотношения методов, средств и форм обучения).

5. Продуктивность подготовки связана с интенсивностью включения военнослужащих в разрешение посильных и значимых для них учебных, служебных, военно-профессиональных проблем.

6. Результаты учебного процесса зависят от педагогического мастерства и личностных особенностей военного педагога. Даже одинаковые системы, технологии, методики обу-

чения, используемые офицерами (педагогами), приведут к разным результатам: более высоких достигнут те педагоги, у кого выше уровень педагогического мастерства и степень сформированности профессионально важных качеств.

Среди *учебно-познавательных закономерностей* можно указать такие.

1. Результаты обучения прямо пропорциональны умению военнослужащих учиться; обученность прямо пропорциональна обучаемости.

2. Продуктивность усвоения знаний, навыков, умений прямо пропорциональна объему практического применения знаний, навыков, умений.

3. Продуктивность обучения прямо пропорциональна объему учебной (познавательной) деятельности военнослужащих.

4. Продуктивность усвоения зависит от уровня проблемности обучения. Среди *психологических закономерностей* следует выделить:

1. *Индивидуально-психологические* :

1) продуктивность обучения прямо пропорциональна мотивации, интересу военнослужащего к учебной деятельности, его индивидуальным склонностям;

2) продуктивность обучения зависит от учебных возможностей, способностей военнослужащего;

3) результат усвоения конкретного материала обусловлен способностью конкретного военнослужащего к его овладе-

нию;

4) продуктивность обучения, учебной, мыслительной, физической деятельности продиктована интенсивностью ее выполнения;

5) продуктивность обучения зависит от уровня интеллекта, развития качеств мышления военнослужащего;

6) продуктивность деятельности связана с уровнем сформированности умений и навыков.

2. Социально-психологические:

1) развитие военнослужащего обусловлено развитием других людей, с которыми он находится в прямом или косвенном общении;

2) продуктивность обучения зависит от объема и интенсивности познавательных контактов между военнослужащими;

3) эффективность обучения связана с общим интеллектуальным уровнем коллектива, интенсивностью взаимообучения;

4) эффективность обучения повышается в условиях познавательной напряженности, вызванной соревнованием;

5) эффективность обучения зависит от качества общения педагога с обучающимся; дидактогения (грубое отношение педагога к ученику) ведет к снижению эффективности обучения группы в целом и каждого в отдельности.

К организационным закономерностям относят следующие:

1. Качество обучения прямо пропорционально качеству управления учебным процессом.

2. Эффективность процесса обучения зависит от его организации, которая должна развивать у военнослужащих потребность учиться, формировать познавательные интересы, приносить удовлетворение, стимулировать познавательную активность.

3. Качество подготовки зависит от эффективности контроля.

4. Результаты обучения обусловлены работоспособностью и обучающихся, и обучающего.

5. Эффективность управления находится в прямой зависимости от количества и качества управляющей информации, состояния и возможности адресатов воспринимать и выполнять управляющие воздействия.

6. Эффективность обучения прямо пропорциональна частоте и объему обратной связи.

7. Продуктивность обучения зависит от уровня организации педагогического труда.

Важнейшей закономерной тенденцией развития процесса обучения военнослужащих в современных условиях следует признать *повышение в его структуре роли функций воспитания, развития и психологической подготовки*. Действие этой закономерности обусловлено особенностями и требованиями социально-психологической атмосферы современного воинского коллектива к личности военнослужащего, изме-

нениями структуры и самого содержания боевого мастерства вследствие качественной модернизации вооружения, военной техники и, стало быть, самой тактики боевых действий. Успешное овладение сложным мастерством ведения боевых действий возможно лишь при условии высокой сознательности, интеллектуальной зрелости и психологической устойчивости военнослужащих.

Рассмотренные закономерности дидактически взаимосвязаны. Проявляясь через совокупность различных факторов и условий, их действия взаимодополняются, усиливаются или взаимоослабляются. Все это, естественно, усложняет процесс обучения военнослужащих, делает его многогранным и противоречивым. Поэтому знание и учет закономерностей процесса обучения помогает офицеру-педагогу правильно намечать важнейшие пути и средства совместной учебной деятельности с подчиненными, избегая рецептурного, механического, шаблонного подхода к учебной работе.

Движущими силами процесса обучения военнослужащих выступают присущие ему противоречия. Основные из них таковы:

- противоречие между нормативными требованиями, педагогическим воздействием обучающего и возможностями обучающихся овладеть содержанием обучения в строго определенных сроки и на определенном (высоком) уровне; между необходимостью высокого уровня преподавания

учебного материала в военном вузе и недостаточным для освоения этого материала исходным уровнем подготовленности курсанта;

- противоречие между требованиями современного боя и степенью его моделирования (воссоздания) на занятиях и учениях, необходимостью освоения современных средств вооружения и военной техники и возможностью их изучения, их наличием и доступностью;

- противоречие между возникающими у военнослужащих под влиянием обучающего потребностями в усвоении недостающих, необходимых знаний, в приобретении опыта познавательной, учебно-боевой, военно-профессиональной деятельности для решения новых задач и реальными возможностями удовлетворения этих потребностей.

Кроме этих основных противоречий для процесса обучения характерны и другие: противоречие между преподаванием и учением; индивидуальной и коллективной подготовкой; теоретической и практической учебной работой; между ранее усвоенным и изучаемым; между учебно-познавательными действиями и научными знаниями; между знанием и формированием умений, навыков и др.

Военнослужащие, участники процесса обучения, совместными усилиями разрешая данные противоречия, должны учитывать диалектику этого процесса, поскольку противоречия возникают вновь, на иной основе, и снова требуют разрешения, затем опять появляются, и так продолжается до

тех пор, пока происходит обучение.

С учетом выделенных закономерностей и разрешения указанных противоречий благодаря умелому подбору офицером (военным педагогом) методов, приемов, форм и средств обучения осуществляется военно-профессиональная подготовка военнослужащих.

3.1.3. Основные структурные элементы процесса обучения военнослужащих

Процесс обучения военнослужащих выше был охарактеризован через его основные логические основания (цели, задачи, функции, закономерности, противоречия). Для всестороннего анализа рассмотрим данный процесс через характеристику его основных структурных элементов.

Совокупность таких взаимосвязанных элементов составляют: цель; участники (субъекты) процесса обучения (обучающие и обучаемые); его содержание; методы, способы, приемы; средства и формы обучения; виды занятий; содержательное, методическое и организационное обеспечение учебного процесса; результат обучения; оценочно-корректировочная часть (диагностика) процесса, его прямые и обратные связи.

Процесс обучения предполагает:

- анализ ситуации, определение, постановку цели обучения и принятие ее участниками процесса;

- планирование и организацию учебной работы, определение содержания, методов и средств достижения цели;
- предъявление учебного материала разными способами и его восприятие;
- выполнение обучающих и учебных действий и операций;
- организацию обратной связи, контроль и корректировку работы по усвоению содержания;
- анализ и самоанализ, оценку результатов обучения и др.

Кратко рассмотрим основные элементы процесса обучения, чтобы четче обозначить их структурные связи и его процессуальные особенности.

Цель – предполагаемый результат деятельности; заранее осознанный и планируемый результат (его идеальная модель).

Его достижение требует сознательной, целенаправленной, длительной, организованной (целеполагающей) деятельности человека. Она не выдумывается, а диктуется требованиями подготовки войск.

В процессе обучения военнослужащих его цели классифицируются на главные, общие, предметно-специфические и частные.

Главная цель обучения – военно-профессиональная подготовка военнослужащих к качественному выполнению обязанностей, решению задач по службе.

Общие цели касаются специальности, учебной дисципли-

ны (предмета), которые изучаются на протяжении всего периода обучения.

Предметно-специфические цели связаны с задачами, которые должен научиться решать военнослужащий после освоения данного предмета на различных этапах обучения.

Частные цели имеют отношение к изучению конкретных разделов, тем, вопросов этих учебных предметов.

Формулировка главной цели обучения, построение иерархии ее подцелей обеспечивают правильность выбора средств, методов и организационных форм обучения, норм, темпа и последовательности подачи учебного материала.

Главная роль в подготовке военнослужащих принадлежит *обучающему* (командиру, начальнику, воспитателю, инструктору и др.). Его основными педагогическими задачами признаны следующие:

- организация учебной деятельности подчиненных и руководство ею;
- изложение учебного материала в систематизированном виде и показ наиболее целесообразных приемов работы с боевой техникой и вооружением;
- развитие у воинов интереса к учению и других положительных мотивов учения;
- формирование у обучаемых умения самостоятельно приобретать знания, умения, навыки и совершенствовать боевое мастерство;
- проверка подготовленности подчиненных, оценка их

знаний, умений, навыков и профессиональных качеств.

Решая эти задачи, обучающий выступает как организатор и руководитель учебной деятельности подчиненных. Он воздействует на них различными методами, средствами и приемами. В процессе этой деятельности обучаемые овладевают соответствующими знаниями, навыками, умениями, одновременно у них развивается мышление, закрепляется воля и характер, формируются морально-психологические качества, эмоционально-волевая устойчивость, психологическая готовность к бою.

Важнейший структурный элемент процесса обучения – *обучаемый* (обучающийся). Взаимодействие и взаимоотношения между ним и обучающим есть центральное звено любого обучения.

В учебном процессе в отношениях обучающего и обучаемого целесообразно выделить следующие главные звенья взаимодействия.

Деятельность педагога	Деятельность обучающихся
Разъяснение целей и задач обучения, создание положительной мотивации	Собственная деятельность по осознанию целей учения
Ознакомление обучающихся с новыми знаниями (явлениями, событиями, предметами, законами)	Восприятие новых знаний, умений, навыков
Управление процессом осознания и приобретения знаний, умений, навыков	Анализ, синтез, сравнение, сопоставление, систематизация
Управление процессом познания научных закономерностей и законов	Познание закономерностей и законов, понимание причинно-следственных связей
Управление процессом перехода от теории к практике	Приобретение умений и навыков, их систематизация
Организация самостоятельной, творческой деятельности обучающихся	Практическая деятельность по самостоятельному решению возникающих проблем
Проверка, оценка изменений в обученности и развитии обучающихся	Самоконтроль, самодиагностика достижений

Особая роль в процессе обучения военнослужащих отводится содержательному компоненту.

Содержание обучения– это система знаний, навыков и умений, которыми овладевают обучаемые за время службы (учебы).

Основное требование к содержанию обучения заключается в том, что оно должно всецело соответствовать современ-

ным требованиям подготовки военнослужащих с высоким уровнем военно-профессиональной выучки. Знания, навыки и умения, приобретаемые в процессе обучения, в конечном итоге формируют воинское и боевое мастерство. Эта важная цель реализуется при изучении военнослужащими различных предметов, главные из которых таковы: общественно-государственная, огневая, специальная, тактико-специальная, тактическая, техническая, строевая, физическая подготовка; общевойсковые уставы; радиационная, химическая и биологическая защита. Каждый из этих предметов, предусмотренных курсом боевой подготовки, содержит как образовательные, так и воспитательные возможности.

Методика обучения предполагает комплексное и оптимальное использование в учебном процессе методов, приемов и средств обучения.

Методы обучения военнослужащих – это способы взаимосвязанной деятельности обучающего и обучаемых, при помощи которых достигаются цели обучения, происходит овладение военнослужащими знаниями, навыками, умениями, формирование у них качеств, необходимых для успешного решения сложных задач в боевой обстановке и в условиях мирного времени.

На современном этапе в процессе обучения военнослужащих активно используются в различном сочетании следующие методы обучения: устное изложение учебного ма-

териала; обсуждение изучаемого материала; показ (демонстрация); упражнение; практическая работа; самостоятельная работа и др.

Прием – это составная часть или отдельная сторона метода; его элемент, родовое действие, отдельный шаг в реализации метода или модификация того. Отдельные приемы могут входить в состав различных методов.

Средства обучения – специально разработанные материальные предметы, оборудование, устройства, предназначенные наряду со словом и речью для осуществления процесса обучения.

Основные средства обучения: данные человеку природой (речь, мимика, жесты, поза и т. д.); учебная литература (книги; наглядные пособия; информационные материалы к аудиовизуальным средствам обучения); программно-методическое обеспечение компьютерной технологии обучения; дидактические материалы; лабораторное оборудование и др.

Формы организации обучения (организационные формы) – это внешняя сторона организации учебного процесса; внешнее выражение согласованной деятельности обучающего и обучаемых, осуществляемой в определенном порядке и режиме.

Принимая во внимание количество и состав обучаемых, место учебы, продолжительность учебной работы, формы организации обучения делятся на индивидуальные, индивидуально-групповые, коллективные, классные (в учебных

аудиториях), внеклассные (на полигонах, танкодромах, аэродромах и др.).

В процессе обучения военнослужащих применяются следующие основные *виды учебных занятий*: лекция, рассказ, семинар, беседа, групповые занятия и упражнения, лабораторное занятие, практическое занятие, тактическое (тактико-специальное) занятие, тактическое (тактико-специальное) учение, командно-штабное учение, командно-штабная игра, теоретическая (научно-практическая) конференция, контрольная работа, консультация, самостоятельная работа (в том числе и под руководством обучающего) и др.

Конечный элемент процесса обучения – *результат*. В логическом понимании – это реализованная цель. Основными показателями достижения результата выступают знания, умения, навыки и профессионально-важные качества.

Знания – это результаты процесса познания действительности, отражающие ее в сознании человека в виде представлений, понятий, суждений, гипотез, теорий, концепций, принципов, законов, закономерностей и т. д.; продукт познания человеком предметов и явлений действительности, законов природы и общества; отражение в сознании или в материализованной форме явлений и предметов реального мира в их причинно-следственных связях и отношениях; совокупность усвоенных сведений, понятий и представлений о предметах и явлениях действительности.

Что касается качественной характеристики знаний военнослужащего, то они должны быть глубокими, гибкими, прочными и действенными.

Глубина знаний означает то, насколько военнослужащий прочно усваивает сущность, внутренние связи, закономерности сложных явлений, происходящих событий. *Гибкость* отражает способность творчески использовать знания в меняющихся условиях. *Прочность* – сохранение и устойчивость знаний в сложных условиях воинской деятельности. *Действенность* – их воплощение в практических действиях.

В психолого-педагогическом аспекте овладение знаниями представляет собой диалектический процесс, состоящий из следующих этапов:

1. *Осознание* познавательной задачи, уяснение ее сути, значения, актуальности.

2. *Восприятие* учебного материала (происходит под влиянием прежнего опыта, уже имеющихся знаний, поэтому бывает, что вроде бы все восприняли учебный материал, а при контроле оказывается, что некоторые военнослужащие поняли его неверно).

3. *Осмысление* материала, его творческая переработка, мысленное расчленение, выделение главного, обобщение основных частей и т. п. Это более активный, на уровне творчества, процесс.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.