

Н. В. МИКЛЯЕВА, Ю. В. МИКЛЯЕВА

ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

ТЕОРИЯ ВОСПИТАНИЯ

*Учебное пособие для студентов
высших учебных заведений*

3-е издание, стереотипное



Москва
Издательский центр «Академия»
2013

УДК 373.2(075.8)

ББК 74.1я73

М593

Рецензенты:

доктор философских наук, профессор кафедры психологии
Московского государственного университета дизайна и технологий *С.Н.Гавров*;
доктор психологических наук, профессор Вологодского филиала
Столичной финансово-гуманитарной академии *К.Б.Мальшев*

Микляева Н. В.

М593 Дошкольная педагогика. Теория воспитания : учеб. пособие для студ. учрежд. высш. проф. образования / Н. В. Микляева, Ю. В. Микляева. — 3-е изд., стер. — М. : Издательский центр «Академия», 2013. — 208 с. — (Сер. Бакалавриат).

ISBN 978-5-4468-0281-4

В учебном пособии представлены методологические и теоретические основы воспитания, даны характеристика базовых теорий и концепций воспитания и развития личности, исторический анализ подходов к воспитанию и проектированию воспитательных систем, раскрыты сущность и структура воспитательного процесса, механизмы и факторы, влияющие на его эффективность, представлен обзор технологий воспитания. Каждый подраздел пособия завершается вопросами для самоконтроля и заданиями для самостоятельной работы, списком рекомендуемой литературы.

Учебное пособие создано в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом по направлению подготовки 050100 — Педагогическое образование (профиль «дошкольное образование», квалификация «бакалавр»).

Первое издание книги выходило под названием «Теория воспитания дошкольников» (2010 г.).

Для студентов учреждений высшего профессионального образования. Будет полезно студентам педагогических колледжей и школьным педагогам.

УДК 373.2(075.8)

ББК 74.1я73

*Оригинал-макет данного издания является собственностью
Издательского центра «Академия», и его воспроизведение любым способом
без согласия правообладателя запрещается*

© Микляева Н. В., Микляева Ю. В., 2010

© Микляева Н. В., Микляева Ю. В., 2012, с изменениями

© Образовательно-издательский центр «Академия», 2010

© Оформление. Издательский центр «Академия», 2010

ISBN 978-5-4468-0281-4

ПРЕДИСЛОВИЕ

Данное учебное пособие направлено на ознакомление с дошкольной педагогикой как отраслью педагогической науки на основе теории воспитания детей дошкольного возраста, раскрытие феномена дошкольного детства и субкультуры детей дошкольного возраста с позиции педагогического взаимодействия, с позиции воспитателя. В этом «Теория воспитания» является дополнением к учебникам и учебным пособиям по «Дошкольной педагогике» нового поколения. В прежнем стандарте высшего профессионального образования значению воспитательной функции дошкольной педагогики было выражено в значительно меньшей степени. При этом теория воспитания детей дошкольного возраста описывалась отдельно от теории воспитания школьников — в учебниках по теории воспитания последняя раскрывалась без учета специфики дошкольного детства. Так нарушалась и логика развития самой теории воспитания, и формирование междисциплинарных связей между дошкольной и общей педагогикой.

Однако с введением проекта стандарта дошкольного образования и новых ФГОС ВПО, связанных с подготовкой бакалавров педагогического и психолого-педагогического образования, возникла потребность в разработке данного учебного пособия, а также необходимость адаптации этого курса к изучению в условиях модульного образования.

Пособие знакомит читателя с сущностью воспитания, помогает определить его место в целостной структуре образовательного процесса. Изучение теории воспитания дошкольников нацелено на то, чтобы помочь будущему или уже работающему педагогу систематизировать свои знания, упорядочить и критически оценить накопленный или наблюдаемый педагогический опыт, расширить кругозор и получить представление как о новых идеях, так и о перспективах развития методики воспитания и обучения дошкольников. В свою очередь это позволит выделить движущие силы и логику воспитательного процесса непосредственно в дошкольном образовательном учреждении.

В то же время, в представленном учебном пособии некоторые вопросы рассматриваются с учетом разных точек зрения, поскольку педагог в современной ситуации развития общества должен ориен-

тироваться в мире методических идей и уметь определять собственную позицию. Только в этом случае можно рассчитывать на его творческую активность. Для этого педагогу необходимо знать базовые теории воспитания и развития личности, и понимать, что в основе образования лежат разные доминирующие концептуальные представления о предназначении образовательных учреждений как социальных институтов. Поэтому так важно становится формирование его умения отличать одни воспитательные системы от других, ориентироваться в используемых подходах к воспитанию и образованию, к организации субъект-субъектного взаимодействия взрослого и ребенка.

Изучив курс дошкольной педагогики, студент – бакалавр окажется готовым:

— *в рамках владения общекультурными компетенциями*: овладеть культурой мышления, к восприятию, анализу, обобщению информации, постановке цели и выбору путей ее достижения, связанных с развитием и воспитанием детей дошкольного возраста и пониманием значения культуры как формы человеческого существования;

— *в рамках владения общепрофессиональными компетенциями*: осознавать социальную значимость своей будущей профессии и демонстрировать мотивацию к выполнению профессиональной деятельности в области развития и воспитания детей дошкольного возраста, систематизировать теоретические и практические знания гуманитарных наук при решении социальных и профессиональных задач;

— *в рамках владения профессиональными и специальными компетенциями*: понимать специфику психолого-педагогических теорий и использовать эти знания в контексте педагогического взаимодействия с детьми дошкольного возраста, применять современные методики и технологии воспитания детей дошкольного возраста для обеспечения качества образовательного процесса, профессионально взаимодействовать с родителями воспитанников в целях повышения эффективности семейного воспитания и для организации совместной культурно-просветительской деятельности в группах для детей дошкольного возраста.

Этому, способствует структура изложения материала в пособии, которая изменяется в процессе перехода от осмысления теории к практике, вовлекая читателя в диалог и активизируя его творческие способности. Для чего широко используется система вопросов и творческих заданий. Часть вопросов и заданий предназначена для углубленной теоретической проработки информации, а другая рассчитана на апробацию материала и внедрение его в практику.

Глава 1

ТЕОРИЯ ВОСПИТАНИЯ КАК ОТРАСЛЬ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

1.1. Становление и развитие теории воспитания

История становления теории воспитания делится на три эпохи, которые соответствуют ее оформлению как дисциплины. Согласно первому подходу теория воспитания — это междисциплинарная область человеческого знания, согласно второму — это прикладная дисциплина, согласно третьему — теория и методика — относительно самостоятельная дисциплина, имеющая свой объект и предмет изучения. Причем состав и понятийно-терминологический аппарат современной педагогики и связанных с ней областей исследования в различных странах отличаются друг от друга. В Российской Федерации дидактика дополняется относительно самостоятельной дисциплиной «Теория воспитания». Во франко- и англоязычных странах теория воспитания как таковая не выделяется из педагогики.

Изначально теория воспитания не являлась наукой. Она позволяла лишь зафиксировать теоретическое обоснование опыта воспитания в каком-либо положении, закономерности, принципе, системе воспитания. Педагогическое мышление характеризовалось тем, что теоретические знания при любом их практическом применении модифицировались, видоизменялись, приспосабливались к неповторимой ситуации развития личности, индивидуальности детей. Все это способствовало не только выделению прикладного значения теории воспитания, но и развитию методики воспитания. Это связано с тем, что в предмет современной теории воспитания входит положение, которое представители аналитической философии называют «прояснением и оправданием педагогических высказываний» применительно к разным воспитательным ситуациям. Предмет педагогики шире. Он распространяется на ценностные суждения и взаимные отношения теории и практики педагогики.

На данный момент *теория воспитания* является *разделом педагогики, который раскрывает сущность, закономерности, дви-*

жущие силы воспитания, его структуру, а также обосновывает саму методiku воспитания.

Исторически сложились различные подходы к рассмотрению сущности воспитания. *Сущность воспитания* изначально понималась с социологической точки зрения, а именно как управление процессом социального развития личности через общение и практическую деятельность. На ранних стадиях развития человечества воспитание ограничивалось усвоением жизненно-практического опыта и житейских правил, передававшихся из поколения в поколение. Усложнение труда и жизнедеятельности людей привело к выделению воспитания в особую сферу общественной жизни. В родовой общине стали появляться люди, которые специализировались на передаче опыта младшим ее членам в тех или иных видах деятельности (охотники, рыболовы, скотоводы, старейшины и жрецы и др.). При этом дети помогали своим родителям, и все получали примерно одинаковое воспитание, которое можно было назвать *естественным воспитанием*.

В раннеклассовых обществах цели и содержание воспитания определялись социально-экономическими отношениями и идеологией общества. Положительно оцененные общественные качества воспитывались у подрастающего поколения, имеющего определенную классовую принадлежность, целенаправленно и систематически. С точки зрения педагогики такое воспитание было *формирующим*. Семейное воспитание дополнялось возникающей системой общественного воспитания, но имело сословный характер.

Смысл воспитания в рабовладельческом обществе Древней Греции заключался в том, что раб брал за руку сына своего господина и вел его в школу. Обучение ребенок получал в школе, а управление его деятельностью и поведением совершал взрослый, воспитывая в нем навыки самоорганизации. Вскоре значение греческого слова стало трактоваться философски — «вести ребенка по жизни», обогащать его социальное развитие, способствовать формированию нравственного или даже «совершенного» человека. Таким образом, воспитание на начальных этапах развития общества понималось в социальном смысле. В широком значении оно включало в себя воздействие на личность общества в целом, в узком — целенаправленную деятельность, призванную формировать у людей определенную систему личностных качеств, взглядов и убеждений. Еще в глубокой древности такие философы, как Сократ, Аристотель, Платон и другие, говорили о таких качествах в человеке, которые должны были приблизить его к совершенству. Основные из таких качеств — мудрость, физическая сила и здоровье, способность к сопереживанию, умение видеть и создавать красоту — впоследствии были обобщены в целые направления развития и воспитания ребенка: умственное, физическое, нравственное, эстетическое и др. Однако долгое время цели и задачи воспитания рассматривались именно с позиции идеала — идеала человека, гармонично развитого, сочетающего в себе духовное богатство, мо-

ральную чистоту и физическое совершенство. Несмотря на такую ирреальную цель воспитания, его сущность приобретала содержательный педагогический аспект, который на протяжении многих веков все более расширялся. Так, постепенно стали выделяться трудовое, патриотическое, экологическое воспитание. В основном данные направления начинали свое существование с теории воспитания взрослого человека, подростка, а затем уже были адаптированы применительно к психологии ребенка дошкольного возраста.

Воспитание в педагогическом смысле также приобрело два значения: узкое и широкое. В широком педагогическом смысле воспитание — это специально организованное, целенаправленное и управляемое воздействие коллектива и воспитателей на воспитуемого с целью формирования у него заданных качеств. В узком педагогическом смысле воспитание — это процесс и результат воспитательной работы, направленной на решение конкретных воспитательных задач.

В русском языке слово «воспитание» первоначально означало «питать, вскармливать ребенка, пока он не встанет на ноги». В этом смысле оно близко немецкому *erziehung* («взрачивать») и французскому — *education* («обучение») в значении закрепления нравственных установок, т. е. развития нравственных чувств, воспитанности. Однако в любом случае дошкольная педагогика, включающая в себя раздел теории воспитания, берет ее основы именно в общей педагогике, адаптируя их к особенностям детей дошкольного возраста. Таким образом, сущность воспитания трактуется в науке широко и многоаспектно¹.

С пониманием сущности воспитания тесно связаны представления о закономерностях воспитания и обучения детей.

Закономерности позволяют зафиксировать устойчивую тенденцию² в развитии, воспитании и обучении детей, поэтому на их основе легко выводятся принципы воспитания. Так, идея о необходимости природосообразности воспитания зародилась в Античности в произведениях Демокрита, Платона, Аристотеля, а сам принцип природосообразности воспитания сформулировал в XVII в. Я. А. Коменский. Существенно обогатило содержание данного принципа учение В. И. Вернадского о ноосфере, разработанное в XX в. Другая идея — о необходимости гуманизации воспитания — тоже содержалась еще в трудах Я. А. Коменского, но наиболее последовательно отразилась в теориях свободного воспитания Ж. Ж. Руссо и Л. Н. Толстого, а в XX в. — в гуманистической психологии и педагогике. В трудах других великих мыслителей, философов и педагогов — Дж. Локка,

¹ Отдельные определения этого понятия даны в трудах ученых, в том числе см.: Советский энциклопедический словарь. — М., 1982. — С. 248; Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. — Т. 1. — М., 1993. — С. 165—167.

² *Тенденция* — направление развития какого-либо явления, мысли, идеи (Большой энциклопедический словарь).

К. Гельвеция и И. Г. Песталоцци — была сформулирована идея о необходимости культуросообразности воспитания. Впоследствии в XIX в. А. Дистервег сформулировал принцип культуросообразности, который обозначал такую организацию учебно-воспитательного процесса, которая была бы основана на определенной внешней, внутренней и общественной культуре. Это предполагало учет особенностей культуры данной страны, данного времени и уровня духовного развития человека. В начале XX в. данный принцип разрабатывали С. Т. Шацкий, В. А. Сухомлинский и др. При этом наибольшее количество педагогических идей и теорий воспитания всегда было связано с развитием личности, о чем также неоднократно говорили Я. А. Коменский, А. Дистервег, К. Д. Ушинский, Е. Н. Водовозова, П. П. Блонский, С. Т. Шацкий, В. А. Сухомлинский, Л. И. Божович и др. Стремление при этом обеспечить достижение положительных результатов педагогического воздействия на каждом этапе работы привело в конце XIX — начале XX в. не только к обобщению закономерностей человеческого воспитания, но и к разработке технологий воспитания и образования (Дж. Дьюи, Э. Торндайк). Таким образом, нашел свое отражение общественный заказ на формирование управляемого (с точки зрения воспитательных воздействий) индивида, гражданина своей страны. При этом одной из важнейших идей была идея о том, что коллектив — мощное средство воспитания. Эта идея появилась еще в трудах И. Г. Песталоцци и других ученых, но интенсивно разрабатывалась представителями отечественной педагогики: с середины XIX в. — К. Д. Ушинским, затем — С. Т. Шацким, А. С. Макаренко, которые способствовали выделению принципа коллективности социального воспитания.

Безусловно, воспитание представляет собой общественное явление и имеет исторический характер, именно поэтому оно логично отражается в теории воспитания и воспитательных концепциях разного уровня. Состояние воспитания, тенденции его развития и актуальные проблемы, с одной стороны, являются проекцией социокультурной динамики общества, с другой — отражают массовую воспитательную практику. Такая практика, откликаясь на общегосударственные и общественные проблемы, хотя и развивается с целью их решения, но также имеет свои особенности, обусловленные ценностными смыслами, заложенными в народной культуре и обычаях, традициями воспитания, уровнем подготовки педагогов к воспитательной деятельности, их пониманием сущности, содержания, целей и задач воспитания, наличием опыта воспитательной деятельности. Противоречия между государственно-общественным и массово-практическим воспитанием являются движущими силами развития и воспитания и находят свое отражение в теории педагогического процесса.

Теория педагогического процесса, его возможность, необходимость и пути реализации составляют предмет не только общей педагогики, но и философии педагогики. Различные теории и научные

подходы в педагогике не имеют взаимоисключающего характера, а органически дополняют друг друга. Это обеспечивает стойкую взаимосвязь теории воспитания с другими областями знаний, а на современном этапе — и с другими науками. Рассмотрим эту взаимосвязь в разные исторические периоды.

Теория воспитания в античном обществе (VIII в. до н. э. — V в. н. э.). Исторически первой теорией воспитания является *древнегреческая*. Она была построена на принципах гармонии и всесторонности, выделенных в политико-этических трактатах Платона и Аристотеля. Данных философов объединяло предпочтение общественного пути развитию гармонии. Платон считал, что дети должны воспитываться не в семье, а в государственных учреждениях, где их приучат к поведению «по образцам» и к выполнению социальной роли — философа, воина или работника. Аристотель в свою очередь впервые сформулировал положение о том, что одной из функций воспитания является стабилизация имеющегося государственного строя. Эти идеи стали быстро распространяться в обществе, приводя, с одной стороны, к сословному характеру воспитания, с другой — к более широкому пониманию воспитания личности.

В период поздней классики, а еще больше — в эпоху эллинизма знания, приобретаемые людьми, все больше рассматривались как самоцель: познание истины ради самой истины, а не только ради тех практически полезных результатов, которые могут быть получены с помощью науки (Архимед, Птолемей и др.). Так появился акцент на умственном воспитании подрастающего поколения и формировании соответствующего общественного идеала.

Теория воспитания в Средние века (конец V — середина XVII в.). В Средние века античная идея о всестороннем развитии личности как основной цели воспитания сменилась идеей нравственного совершенствования личности как средства поддержания благочестия. Теория воспитания имела в основном прикладной характер и рассматривалась как средство решения практических задач.

Патриарх Фотий (830 — 890), наставник просветителей — братьев Кирилла и Мефодия, говорил о необходимости энциклопедического образования учителя, универсального характера образования, которое позволит установить простые и искренние отношения между учителями и учениками. Идея универсального характера образования в средневековой Европе предполагала то, что подрастающее поколение сможет охватить все отрасли научного знания, приобщиться к классификации самих наук.

Благодаря трудам Э. Роттердамского (1466 — 1515) сформировался образ идеальной личности эпохи Ренессанса. Это человек всесторонней культуры, в котором разум и тело одинаково важны для его совершенствования и гармонично развиты.

Педагогическая система немецкого реформатора образования В. Ратке (1571 — 1635), представленная во «Всеобщем наставлении»,

построена на идее о равенстве людей от рождения, являющихся гражданами мирового государства и имеющих равные права на образование. Так постепенно личность, умеющая решать реальные общественные задачи, способная к познанию и самовоспитанию, становится идеалом эпохи Нового времени.

Теории воспитания Нового времени (XVII — начало XX в.).

Целостная теория воспитания человека в педагогике выделилась в эпоху первых буржуазных революций в Европе и была связана с именем чешского мыслителя Я. А. Коменского (1592 — 1670). Обобщив и теоретически осмыслив практику европейского воспитания и образования, он создал стройную педагогическую систему. В «Великой дидактике»¹ были рассмотрены основные проблемы и обучения, и воспитания.

По мнению Я. А. Коменского, любое знание должно быть вызвано потребностью окружающей жизни, которую надо пояснять ребенку, но при знании следует всегда давать пищу для сердца, воспитывать Бога в душе человека. Приучать ребенка к добру надо гораздо раньше, чем в нем успеют развиться порочные склонности.

Между тем задачи образования в данный период стали сводиться к синтезу большого количества знаний, доступных освоению, применению и пополнению, а также к формированию системы рациональных и эффективных способов сообщения этих знаний новому поколению. Эти задачи, лежащие перед теорией воспитания, пытались решить многие ученые, но идея человека как всеобщей ценности в их теориях была слишком абстрактна. Новые условия общественной жизни должны были изменить социальный взгляд на цели воспитания.

Развитие индивидуального подхода в воспитании оказало существенное влияние на становление педагогики Европы и Америки в эпоху Просвещения. Конечная цель воспитания состояла в подготовке детей к гражданско-патриотической и «счастливой жизни».

Идеал воспитания Дж. Локка — «*mens sana in corpore sano*» («здоровая душа в здоровом теле»), в котором первое место отводится развитию нравственности. Идеи Локка оказали большое влияние на педагогическое движение в Англии, Франции и Швейцарии, в первую очередь на Ж. Ж. Руссо (1712 — 1778), французского философа и педагога, чьи теории в дальнейшем помогли формированию социаль-

¹ Своей книге «Великая дидактика» Я. А. Коменский дал следующий подзаголовок: «Универсальное искусство учить всех всему, или Вечный и тщательно обдуманый способ создавать по всем общинам, городам и селам каждого христианского государства такие школы, в которых бы все юношество того и другого пола, без всякого, какого бы то ни было исключения, могло обучаться наукам, совершенствоваться в нравах, исполняться благочестия и таким образом в годы юности научиться всему, что нужно в настоящей и будущей жизни» (Comenius J.A. The Great Didactic: tr. by M.W. Keatinge. — New York, Russell and Russell, 1967).

но-философского мышления И. Канта, а через кантовскую философию повлияли на современный европейский менталитет.

Идеальная личность в теории воспитания Руссо предстает как естественный человек, а цель воспитания заключается в том, чтобы вырастить такого человека и создать идеальное республиканское общество, в котором он станет полноправным гражданином¹.

Идея воспитания человека в интересах общества и личности представлена концепцией «нового воспитания», которой придерживались представители филантропизма во главе с немецким педагогом И. Б. Базедовым (1724 — 1790). Следуя этой тенденции, Э.Х. Трап — представитель другого направления — пессимизма — поставил перед теорией воспитания следующую проблему: превратить «искусство» воспитания в гарантирующую успех «технологию».

Так теория воспитания постепенно становится предметом особых философских и педагогических дискуссий. Большую роль в этом сыграли труды И. Канта.

И. Кант (1724 — 1804) считал, что человек является единственным в мире существом, которому нужно воспитание, и что «человек может стать человеком только путем воспитания»². Назначение воспитания заключается в гармоничном развитии естественных способностей человека («воспитании хорошего человека») и воспитании людей, способных действовать свободно и в то же время следовать нравственным законам. Воспитание не должно ставить своей целью приспособление людей к какому-нибудь конкретному обществу, оно должно быть более общим, направленным на совершенствование всего человечества. При этом Кант предупреждал, что человек имеет «радикальное зло», которое проникает в него тогда, когда его нравственный закон подчиняется «любви к себе».

Для взглядов Канта на воспитание и человечество характерны уважение к нравственности, вера в науку и благоговение перед Богом. Однако провозглашение новой ценности — человеческого «Я» — привело в науке к замене теоцентрической модели бытия на антропоцентрическую. Вклад ученого в теорию воспитания также заключается в разработке принципа антропологической дидактики, метода интроспекции, положения о взаимосвязи культуры, свободы и нравственности в человеке.

В дальнейшем В. фон Гумбольдт (1767 — 1835) главной задачей воспитания и образования считал всестороннее гармоническое раз-

¹ При этом Е. Н. Водовозова справедливо указывает на то, что Руссо пытался воспитать такого человека, не включая его в систему общественных отношений, не понимая важности формирования социальных и коммуникативных умений и навыков в процессе общения ребенка с другими детьми и взрослыми. В реализации педагогической системы, описанной Руссо, принимали участие только ребенок и сам педагог.

² Кант И. Воспитание: пер. А. Чартон. — The University of Michigan Press, 1960. — С. 6.

витие человека посредством развития языка, интериоризации культуры и саморазвития индивида.

Идея формирования преемственности поколений и вхождения ребенка в человеческую культуру была поддержана И. В. Гёте (1749 — 1832), который, в свою очередь, выдвинул идею о значении воспитывающей среды и специальной организации жизни детей в активном взаимодействии с ней.

Согласно теории Г. В. Ф. Гегеля (1770 — 1831) в развитии человеческого в человеке выделяется три стадии: стадия непосредственной веры; стадия рассудка, образованности, рефлексии и просвещения; стадия философии. Задача педагога — сформировать эмоциональную базу для развития разумных отношений, усвоения ценностей и норм, научить ребенка осмысленно пользоваться усвоенными в дошкольном возрасте ценностями.

И. Г. Песталоцци (1746 — 1827) цель воспитания видел в том, чтобы развить человеческую природу и создать нравственное и религиозное общество. Воспитание начинается с материнской любви, поэтому его основу составляет семейное воспитание. Когда люди опираются на нечто простое и чистое, они приходят к необходимости поступать хорошо, интуитивно оценивая фундаментальные принципы и придерживаясь идеала воспитания.

Для Песталоцци идеальным образом воспитанного человека была личность, в которой гармонично развиты три фундаментальные силы, формирующие природу человека: ментальная сила, сила сердца и техническая сила, которые соответствуют уму, сердцу и рукам. Воспитание ума — это накопление знаний, воспитание сердца — привитие нравственных и религиозных представлений, воспитание рук — обучение техническим приемам, включая физическое воспитание. Внутренней силой, объединяющей все эти силы, является любовь. Любовь как основа силы сердца приводит в движение нравственное и религиозное поведение, поэтому все три типа воспитания должны быть гармонично объединены. Залогом такой гармонии является, по Песталоцци, воспитание детей в согласии с природой (под влиянием Руссо), что дает воспитателю возможность через общение с ней преобразить человеческое естество, сделать его благороднее.

Ф. Фребель (1782 — 1852) развил и систематизировал взгляды Песталоцци на воспитание. По его мнению, природа и люди объединены Богом и развиваются согласно закону Божьему, только нужно научиться выражать, проявлять эту божественную природу. Воспитание призвано вести людей в этом направлении. При этом Фребель особенно подчеркивал важность воспитания детей в семье. Местом естественного развития детей он считал дом, а лучшими учителями — родителей. Считая детский сад необходимым дополнением к семейному воспитанию, Фребель стал основателем первого детского сада.

По мнению И. Ф. Гербарта (1775 — 1846) воспитание должно создавать гармонию между волеизъявлением и выработкой многосто-

ронных интересов ребенка. Это возможно благодаря нравственному воспитанию, воспитывающему обучению и управлению.

Являясь последователем Канта, Герbart рассматривал хорошего человека как образ идеальной личности, а развитие нравственного характера — как цель воспитания. Он считал, что основой духовной жизни человека являются его представления, поэтому, формируя определенный круг мыслей или совокупность представлений, можно создать определенный нравственный характер личности. Таким образом, Герbart отстаивал идею формирования нравственного характера путем обучения знаниям. Тем не менее он придерживался *теории авторитарного воспитания*, сводя процесс воспитания к управлению детьми. Цель этого управления — подавление дикой резвости ребенка, неорганизованности его поведения. Именно управление способно поддержать внешний порядок, а этика — внутренний. Приемами управления немецкий педагог считал угрозу, надзор за детьми, приказания и запрещения. Но чем активнее данные приемы вводились в практику, тем большее число педагогов стало выступать за теорию свободного воспитания, выдвинутую Руссо, которая нашла своих последователей в различных странах мира как теория стихийности и самотека в воспитании.

Герbart, напротив, пытался систематизировать педагогику как науку, подвести под нее научную основу этики и психологии. Цели воспитания он старался определить, исходя из этики, а средства воспитания — из психологии. В этом заключается особенность его педагогического подхода.

К. Д. Ушинский в основу своей теории дошкольного воспитания поставил принцип народности. Он доказал, что система воспитания, построенная в соответствии с интересами народа, развивает и укрепляет в детях ценные черты личности, моральные качества — патриотизм, национальную гордость, любовь к труду. Целью воспитания Ушинский считал формирование нравственного человека, полезного члена общества. Нравственное воспитание должно быть неразрывно связано с умственным и трудовым, что выражается в теснейшей взаимосвязи между воспитанием и обучением. В связи с этим особое значение Ушинский придавал играм. В его теории детской игры были сформулированы важные мысли о значении игр для психического развития ребенка (воображения, логического мышления), формирования коллективных навыков и общения. Учитывая это, важно стимулировать развитие игр, подготавливать материал для них, организовывать детей и умело управлять играми, что создает оптимальные условия для развития полноценной игровой деятельности.

Теория воспитания Дж. Дьюи (1859—1952) явилась отражением нового прагматического взгляда на жизнь, поставившего в центр человеческой жизни поведение. Воспитание он рассматривал как рост и считал, что никакую цель воспитания нельзя поставить заранее. Конечная цель воспитания заключается в осуществлении прагмати-

ческого технического образования, направленного на реконструкцию общества. Поэтому такая важная роль в его теории отводится практической деятельности детей. Именно в ней осуществляется воспитание: прежде всего, путем коммуникации, благодаря этому оно является постоянной «реорганизацией или реконструкцией опыта»¹.

В XX столетии теория воспитания Дьюи сыграла важную роль в развитии системы воспитания во многих странах: в основном ориентированных на демократическое развитие. Здесь проверка на равное ко всем отношение стала коренным вопросом демократии, который касался и прав ребенка, и обязанностей родителей, воспитателей, которые было необходимо выполнять. Система воспитания для жизни при демократии опирается на признание ценности и достоинства индивидуума. Воспитание должно быть организовано так, чтобы создать оптимальные условия, которые способствуют развитию способностей и склонностей каждой личности.

Теория воспитания в Новейшее время (XX — начало XXI в.). В России теория демократического воспитания оформилась значительно позже. Долгое время в СССР была распространена *теория коммунистического воспитания*, отраженная в учении К. Маркса и В. И. Ленина, благодаря которым была провозглашена идея строительства коммунистического общества. Строящееся общество должно было создать все условия для всестороннего гармоничного развития личности. Ведущей явилась концепция Н. К. Крупской, которая конкретизировалась в ее «Методических письмах». В 1930-е гг. в этой концепции происходят изменения: воспитание предлагается выстраивать на основе идейности, коллективизма, трудолюбия. Требования учета особенностей и ориентации на индивидуальное развитие постепенно нивелируются, признается приоритет общественного воспитания.

Многие педагоги пытались внести свои коррективы в определение воспитания, но политика не поддерживала такую разносторонность. Так, М. И. Калинин (1875 — 1946) пытался определить воспитание как воздействие на психику воспитуемого с целью придать ему качества, нужные воспитателю. А. П. Пинкевич (1884 — 1937) трактовал воспитание как преднамеренное планомерное воздействие одного или нескольких людей на другого (других) в целях развития биологически или социально полезных природных свойств личности. Однако сущность воспитания не была раскрыта. П. П. Блонский (1884 — 1941) также пытался охарактеризовать воспитание лишь как воздействие, а не двусторонний процесс, в котором активно взаимодействуют воспитатели и воспитуемые, как организацию жизнедеятельности воспитанников, накопление ими социального опыта. В результате ребенок в данных концепциях выступал лишь как объект воспитания.

¹ Dewey J. Democracy and Education: an Introduction to the Philosophy of Education. — New York: Macmillian Company, 1916. — P. 89.

В дальнейшем эти известные педагоги пришли к общему выводу о сущности воспитания как общественного явления, что очень хорошо соответствовало теории коммунистического воспитания. Произошла подмена целей воспитания: вместо ориентации на становление личности и способностей педагогика стала ориентироваться на доведение воспитанника до «общественного идеала», известного только педагогу.

Выбор содержания и форм воздействия на ребенка определялся не столько желаниями воспитуемых или даже воспитателей, сколько спускаемыми «сверху» рекомендациями и возможностями образовательного заведения.

Преодоление названных черт воспитания требовало разработки концепции *гуманистического воспитания* как альтернативы в образовании, что стало возможным уже в 1960-х гг. К этому времени уже назрела необходимость пересмотра сложившихся парадигм, апеллирующих к таким параметрам, как идейность, дисциплинированность, исполнительность, общественная направленность, коллективизм. Разработка новых программ воспитания и обучения дошкольников стала основываться на новейших психолого-педагогических исследованиях, выдвигении в качестве ведущей идеи развития ребенка идею социализации, основанную на педагогике сотрудничества. Произошел пересмотр взглядов на развитие не только ребенка, но и детского коллектива и самой педагогической системы. Рассмотрим некоторые из них.

После того как в конце 1970-х гг. были опубликованы работы И. Пригожина и Г. Хакена о *теории самоорганизации (синергетике)*, она стала все более распространяться в самых разнообразных научных областях. *Системно-синергетическая теория* воспитания дает системные представления о сущности, цели, задачах, содержании воспитания, процессе воспитания личности, но требует достаточно серьезной разработки.

Воспитательный процесс как система преднамеренно организованных воспитательных взаимодействий рассматривается в современных педагогических теориях В. И. Загвязинского, Б. Т. Лихачева, П. И. Пидкасистого, Л. П. Крившенко, И. Ф. Харламова.

К началу XXI в. в результате исследований, проведенных Е. В. Бондаревской, В. П. Давыдовым, В. В. Сериковым, были сформированы концептуальные положения *теории личностно-ориентированного воспитания* в условиях образовательных учреждений различного уровня. Человек в ней рассматривается как уникальное социально-биологическое существо, участвующее в педагогическом взаимодействии. В содержании воспитания авторы предложили перейти от формирования личности с заданными обществом качествами к созданию условий для ее самоактуализации и последующего раскрытия (реализации) собственного личностного потенциала (психологических возможностей, духовно-нравственных ценностных ориентаций

и др.). Ведущим видом личностно-ориентированного воспитания признается самовоспитание.

Кроме того, в настоящее время усилиями ученых многих стран была сделана попытка создать *теорию воспитания родителей*. Основными понятиями этой теории являются «психолого-педагогические основы взаимодействия в семье», «содержание и формы воспитания родителей».

Недостаточно изученными и противоречивыми в своем применении в дошкольном образовании оказались:

теория идентификации, в соответствии с которой процесс развития личности связан с формированием эмоциональной, когнитивной и поведенческой идентификации с представителями своего пола (в первую очередь с родителями), а также с формированием установок и представлений, обусловленных полом;

теория половой типизации, в соответствии с которой воспитание мальчика и девочки связано с учетом гендерных различий и дифференциацией их половых ролей путем наблюдения, обусловливания, фиксации позитивных и негативных следствий в поведении каждого из них в соответствии с их полоролевым статусом;

теория полоролевого научения, связанная с обучением детей родителями и воспитателями дошкольных учреждений стереотипам женского или мужского поведения через соответствующие игрушки, одежду, правила поведения. Между тем, как писала ученица К. Д. Ушинского, педагог и известный общественный деятель того времени Е. Н. Водовозова, эта модная тема в воспитании оказывается часто связанной с проблемами полового просвещения детей, что наталкивает их на вопросы, не подходящие их возрасту, и в дальнейшем способствует деморализации молодого поколения, нарушая законы нормального психофизического развития и формирования взаимоотношений со сверстниками и взрослыми. Эти вопросы и проблемы поднимаются и сегодня.

В образовательной системе Дании и Швеции сексуальное воспитание включено в предмет занятий по разделу «Здоровье». Детям объясняют внешние отличия мальчиков от девочек и обусловленные этим особенности поведения и дальнейшей жизни в обществе: девочка становится матерью, мальчик — отцом, у них могут быть дети. Это становится еще одним штрихом к пониманию своей и чужой индивидуальности, к полоролевой социализации. Таким образом, половое воспитание оказывается неотъемлемо связанным с полоролевым воспитанием. Как отмечает Э. К. Сулова, в нашей стране отношение теоретиков и практиков к половому воспитанию детей дошкольного возраста, используемой при этом терминологии оказывается неоднозначным. Одни из них (В. Е. Каган, О. К. Лосева и др.) считают важным сообщение ребенку соответствующей информации в разумных пределах, хотя порой это шокирует многих педагогов и родителей. Другие (Т. А. Репина и представители ее научной школы)

считают целесообразным обсуждать вопросы полоролевого воспитания, исключая сведения о сексуальных отношениях полов и репродуктивных функциях человека.

Это один из аспектов развития теории воспитания на современном этапе. Кроме того, согласно Л. Е. Никитиной, для современного состояния теории воспитания в содержательном плане характерны: выдвигание на первый план социальных аспектов проблем воспитания; разработка проблемы единого воспитательного пространства; обращенность к человеку и признание его субъектности; рассмотрение результата воспитания как развития способности ребенка и формирования его готовности к саморазвитию на определенном возрастном этапе; разработка различных гуманитарных подходов к воспитанию (синергетического, средового, акмеологического, событийного, позиционного, герменевтического); обращение к ценностям как к цели воспитания; рассмотрение культуры в качестве содержания воспитания; акцент на адаптацию ребенка в обществе как цель и результат воспитания; идея педагогической поддержки, индивидуального сопровождения ребенка, индивидуальной помощи ребенку; усиление воспитательных функций как традиционных, так и нетрадиционных субъектов воспитания.



Вопросы и задания

1. Назовите отличительные признаки естественного и формирующего воспитания.
2. Оказало ли влияние на развитие теории воспитания становление системы общественного воспитания в XVII в.?
3. В соответствии с какими запросами общества и на основе каких философских учений возникли концепции авторитарного, естественного, свободного, «нового» воспитания?
4. Почему в XIX в. воспитание становится одной из важнейших функций государства?
5. Ж. Ж. Руссо писал: «Для отца нет выбора, он никому не должен отдавать предпочтение в семье, дарованной ему Богом; все дети одинаково — его дети; всем им он должен оказывать одну и ту же заботливость и ту же нежность»¹. В каких трудах отечественных ученых продолжена эта мысль? Назовите проблемы современного воспитания. Изложите их в виде тезисов для доклада на «круглом столе». Придумайте название доклада и «круглого стола».
6. Каким образом меняется общая направленность воспитания с середины XX в.? Сделайте сравнительную таблицу, позволяющую ответить на этот вопрос.

¹ Руссо Ж. Ж. Педагогические сочинения: в 2 т. / под ред. Г. Н. Джибладзе. — М., 1981. — Т. 1. — С. 46.



Голованова Н.Ф. Общая педагогика. — СПб., 2005.

Журавлев В.И. Педагогика в системе наук о человеке. — М., 1992.

Селиванов В.С. Основы общей педагогики. Теория и методика воспитания: учебное пособие / под ред. В.А.Сластенина. — М., 2008.

Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Общая педагогика: учебное пособие: в 2 ч. / под ред. В.А.Сластенина. — М., 2003. — Ч. 2.

Сластенин В.А. Педагогика. — М., 2000.

1.2. Предмет и объект теории воспитания, основные функции, категории

Теория воспитания разрабатывает проблемы, связанные с человеком как носителем социокультурного опыта, его взаимодействием с обществом и детьми, особенностями воспитательного процесса в соответствии с идеальными установками человека на воспитание ребенка.

В рамках этих проблем выделяется объект и предмет теории воспитания.

Под объектом понимается фрагмент реальности, на которую направлена активность исследователя. Чаще всего, объект — это процесс или явление, порождающие проблемную ситуацию и используемые для ее исследования. В нашем случае *объект теории воспитания* как науки — явления действительности, которые обуславливают развитие человеческого индивида в процессе целенаправленной деятельности общества и позволяют выделять разные качественные состояния, одновременно присутствующие в каждом воспитательном акте в каждую единицу времени в конкретном пространстве.

В одном и том же объекте можно выделить несколько предметов исследования. Предмет определяет границы, в рамках которых будет изучаться объект исследования, т.е. ту конкретную часть объекта, которая собственно исследуется. В нашем случае воспитание как *предмет теории*, с одной стороны, является сложным, непрерывным процессом, который требует детального рассмотрения вопросов взаимодействия ребенка с тем взрослым, который его воспитывает, — вопросов, касающихся методологии, законов, принципов и содержания воспитания. С другой стороны, некоторые авторы склонны считать, что предметом теории воспитания является образование как реальный целостный педагогический процесс, целенаправленно организуемый в специальных социальных институтах (ДОУ, школе, семье и т.д.).

Итак, у теории воспитания как науки есть свой объект и предмет исследований. Соответственно, есть и свои функции.

Функции теории воспитания как науки имеют теоретическое и прикладное значения. Теоретическое значение заключается в объяс-

нении различных фактов и явлений, характеризующих воспитательный процесс, обосновании системы воспитательной работы. Прикладное значение заключается в приближении теоретических сведений к практике, выявлении наиболее эффективного содержания, форм и методов воспитания, помощи педагогам в планировании и организации воспитательной работы. Таким образом, все *функции теории и методики воспитания* можно разделить на три группы: теоретическая функция (изучение передового педагогического опыта); прогностическая (раскрытие сущности педагогических явлений при помощи научного обоснования предполагаемых изменений); проективно-конструктивная (разработка методических материалов, внедрение педагогической науки в образовательную практику).

Рассмотрение вопроса о функциях теории и методики воспитания связано с определением ее теоретико-методологической базы. Что подразумевается под последней? Для того чтобы понять это, сначала определим, что такое методология.

Методология — это система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе. Оно включает несколько уровней.

Философский уровень методологии позволяет выявить влияние той или иной философской системы на определение ведущих воспитательных категорий, понятий, позиций и формулирует общие цели, способы и средства достижения результата воспитания. На этом уровне *общая методология* педагогики рассматривает основы процесса воспитания ребенка в условиях семьи и образовательного учреждения, его структуру и содержание.

Общенаучный уровень методологии связан с методологией познания без учета специфики отдельных наук. Это позволяет выработать принципы системного осмысления явлений окружающей действительности, лучше понять значение воспитательных действий и более точно сформулировать основные позиции, характеристики, свойства воспитания¹. На этом уровне *специальная методология* педагогики характеризует устойчивые представления о возможностях педагогического и воспитательного воздействия на сознание и психику ребенка, человека.

На конкретном научном уровне методологии каждая наука вырабатывает свою систему знаний об их основании и структуре, о принципах подхода и способах добывания знания, отражающего изучаемую ею область действительности. Основными методологическими принципами построения современного педагогического знания признаются принцип антропологической ориентации воспитания и вытекающий из него принцип дополнительности. На этом уровне *част-*

¹ Причем противоположные точки зрения также рассматриваются как равно достойные внимания, имеющие веское, необходимое обоснование, что свойственно антиномному мышлению.

ная методология педагогики представляет конкретные закономерности, принципы и методы изучения педагогических явлений и процессов, связанных с воспитанием и образованием детей.

Взаимообогащению теоретико-методологических основ способствовала взаимосвязь теории воспитания с другими науками. Теория воспитания имеет многочисленные связи с общественными науками — философией, эстетикой, экономикой, социологией, историей; биологическими науками — гигиеной, медициной, физиологией; психологическими науками — возрастной и педагогической психологией, социальной психологией, дифференциальной психологией. Опираясь на данные междисциплинарные связи, оказалось возможным сформулировать принцип дополнительности в теории воспитания, который позволяет педагогам применить в познании взаимоисключающие «дополнительные» классы понятий, помогающие составить представление о целостности такого сложного явления, как воспитание. Педагог также должен уметь взаимодействовать материалистические и идеалистические понятия, научные и религиозные представления, совмещать логику и интуицию, высокую духовность и прагматизм, любовь к детям и людям с повседневными эмоциями.

Методологические положения, по *М. П. Поповой*, особо важны для их реализации в воспитательном процессе, поэтому любой педагог должен:

- 1) понять и усвоить антропологический принцип воспитания, т. е. поставить человека как целостность, как важную ценность в центр всех своих усилий;
- 2) признать, что реальная жизнь ребенка с проявлениями любви, разочарования, вдохновения и других форм духовной активности представляет собой многообразие форм воспитательной деятельности;
- 3) приблизиться к пониманию возникновения духовного в человеке. Необходимо осознавать, что духовный мир является главным источником жизненной силы, психического и физического здоровья. Образованность заключается не только в умении разбираться в стилях, жанрах и направлениях искусства, но и в способности осознавать свою причастность к живой и неживой природе, ощущать гармонию с многообразным и в то же время единым миром;
- 4) освободиться от иллюзии понятности человека. Нужно учиться воспринимать воспитанника как бесконечную сложность и бесконечную возможность, учитывая эти свойства в педагогическом процессе;
- 5) изменить отношение к наукам о человеке. Необходимо учиться антиномному, «дополнительному» восприятию накопленного и накапливаемого разностороннего научного знания о человеке как био-психо-социо-духовного существа.

Смена методологических ориентаций процесса воспитания, по *А. П. Валицкой*, диктуется назревшей необходимостью преодолеть разрушительный прагматизм технико-экономического интереса к природе, культуре и личности, обеспечить переход человечества к новым природосоциокультурным отношениям охранительно-созидательного типа. В этой сфере социокультурной жизнедеятельности возникает герменевтическая функция воспитания, связанная с пониманием человека.

Понимание, основываясь на эмпатии, сопереживании и любви, составляет основу гуманистического подхода к воспитанию ребенка. О великой силе любви говорил еще В. А. Сухомлинский в своем произведении «Сердце отдаю детям». Любовь не только пронизывает деятельность педагога, но и стимулирует его к действиям — он активно проявляет заинтересованность жизнью и развитием ребенка, ответственность как добровольный (а не принудительный) акт готовности ответить взаимностью на явные или скрытые потребности каждого воспитанника. Особенно это касается социального, нравственного и духовного благополучия ребенка. Отдавая себя, воспитатель не может не вызвать у воспитанника ответного движения доброты, ответного дарения, что и обогащает радость общения, совместных усилий.

Наиболее ярко проявляют любовь и заботу к своим детям их родители. Именно *родители* считаются первым субъектом воспитательного процесса, который напрямую реализует свою воспитательную функцию по отношению к ребенку¹. Благодаря этому, как отмечал известный философ И. А. Ильин, семья является «первичным лоном человеческой культуры». Семья невидимой нитью связывает поколения, передает ребенку отечественные культурные, духовные и национальные традиции² и является для него школой усвоения и формирования общественного опыта. Поэтому в любой культуре существует многовековая практика подготовки детей к жизни, связанной с семейным воспитанием, в которой подчеркивается значение преемственности поколений и роли семейных традиций и обычаев в передаче жизненного опыта и мудрости от старших поколений к младшим (И. В. Бестужев-Лада, З. П. Васильцова, Г. Н. Волков, М. М. Громыко, Н. А. Миненко, В. В. Рабцевич, И. А. Панкеев, Г. Н. Чагин, А. Ф. Чистяков).

¹ В связи с тем что этот термин является одним из основополагающих для теории воспитания, остановимся на нем подробнее. *Субъект* (от лат. *subjectus* — «находящийся у основания») — носитель предметно-практической деятельности и познания, «активный делатель», источник осознанной, целенаправленной активности.

² Слово «традиция» (от лат. *trattio* — «передача») означает исторически сложившиеся и передаваемые из поколения в поколение обычаи, порядки, правила поведения.

С позиции культурологического взгляда на воспитание содержанием общего опыта, который усваивает ребенок от родителей, является опыт культурного питания, ухода за своим телом и культуры одежды, жилища, связанный с ним опыт сохранения и улучшения среды обитания, а также опыт общения и культурных взаимоотношений с людьми, творческой предметной или продуктивной деятельности, духовной деятельности — опыт социальных и духовных переживаний и чувств, внутреннего диалога и речемыслительной деятельности, чтения и культуры отношения к собственному Я. Данный опыт помогают передать и общественные организации. Поэтому они тоже являются субъектом воспитания.

Итак, второй субъект — *система дошкольных воспитательных учреждений*, в которых воспитываются и обучаются дети до поступления в школу, а также различные культурно-просветительские учреждения (библиотеки, музеи, театры и др.), средства массовой информации, включающие в содержание своей информации материалы воспитательной направленности. Некоторые авторы относят к субъектам воспитательного процесса язык и обычаи народа, которые передают содержание национальной культуры. Важным субъектом воспитательного процесса является религия, значение которой все более возрастает в последние годы. Безусловно, перечисленные субъекты несут намного больше функций, чем только воспитание, но превалирование тех или иных задач в педагогическом процессе способствует выделению их общей направленности на ребенка, воспитанника в данный момент: образовательной, воспитательной или развивающей.

Ребенок — главный участник и основной субъект воспитательного процесса. Идея субъектной активности личности в процессе ее жизнедеятельности была рассмотрена Б. Г. Ананьевым, А. Г. Асмоловым и другими учеными. Ребенок выступает одновременно как субъект, являющийся активным участником формирования своей личности, которая активно воздействует на окружающих, и как объект воздействий всех других участников воспитательного процесса.

Цель является основополагающей категорией воспитания. Цели воспитания подвижны, изменчивы, имеют конкретно-исторический характер. По сути, история педагогики — это история зарождения, осуществления и отмирания целей воспитания и связанных с ними педагогических систем и концепций. Это объясняется тем, что каждая цель подкрепляется и аргументируется определенной концепцией. Причем у одной цели может быть несколько концепций, объясняющих ведущий путь ее достижения, а у каждой концепции — множество конкретных программ. Достижение цели складывается из множества различных по своему вкладу в ее достижение деятельностей воспитателей и целых организаций: семьи, отдельных педагогов, образовательных учреждений. Цель воспитания, которую они ставят перед собой, может выступать как общая, когда она вы-

ражает качества, которые должны быть сформированы у всех людей¹, и как индивидуальная, когда предполагается воспитание определенного, отдельного человека.

Если говорить об общей цели, то, например, в гуманистической педагогике цель воспитания — наиболее полное культуроемкое развитие человека, способного к духовному и физическому саморазвитию, совершенствованию и самореализации. Цель воспитания, направленная на формирование гармонично развитой личности ребенка, является идеалом, задающим ориентиры в развитии ребенка, к которым нужно стремиться при любых обстоятельствах, не забывая при этом о реальных возможностях и особенностях каждого ребенка, поэтому наряду с идеальными целями всегда существуют реальные. От цели зависят конкретные задачи и разработка направлений и содержания воспитания. Задачи конкретизируют цель, поэтому их выделяется больше: общие и частные, перспективные и ближайшие. Цели также подчиняются содержанию, формы, методы и организация воспитания.

Содержание как категория теории воспитания и философская категория отображает внутреннюю основу существования предмета (явления), побудительную силу, являющуюся источником развития предмета (явления). По отношению к процессу воспитания содержание воспитания является внутренней основой его функционирования и развития. При этом существует несколько подходов к определению содержания воспитания.

Традиционный подход — содержание воспитания определяется целью воспитания и конкретизируется в ряде задач: идейно-политических, нравственных, трудовых, физических, эстетических и т. д. Так, в настоящее время считается, что воспитание направлено на формирование базовой культуры личности (системы норм, убеждений, ценностей, стиля жизни и поведения) или интегральных качеств личности согласно научной школе, разрабатываемой Л. А. Парамоновой и ее коллегами. Это его главная цель. В таком описании подчеркивается ориентация на становление личности в процессе воспитания.

Согласно другому подходу, предложенному Н. Е. Щурковой, содержанием воспитания являются ценностные отношения, которые автор называет отношением личности к наиболее важным, жизненно значимым явлениям. В связи с этим содержание воспитания определяется на основе его целей и задач, социальных ценностей и идеалов.

¹ Анализ целей воспитания, сделанный Н. Д. Никандровым, показал, что цель современного воспитания в нашей стране — воспитание патриота России, ориентированного на приоритет национальных российских ценностей при уважении интересов и ценностей других народов, умеющего сочетать личные и общественные интересы.

Обобщение существующих взглядов привело к пониманию, что содержание воспитания — это система знаний, убеждений, навыков, качеств и черт личности, устойчивых привычек поведения, которыми должны обладать воспитанники в соответствии с поставленными целями и задачами. Поэтому содержание воспитательного процесса составляют качества и свойства всесторонне и гармонически развитой личности, которые формируются у дошкольника — социальные, нравственные, духовные, физические, эстетические, трудовые. Данная система образуется в процессе осуществления всех сторон и задач воспитания: умственного, социально-нравственного, физического, художественно-эстетического и др.

Например, в процессе физического воспитания решаются оздоровительные, образовательные и общеразвивающие задачи:

- оздоровительные: охрана жизни и укрепление здоровья детей; всестороннее физическое развитие; совершенствование функций организма, повышение активности и общей работоспособности;
- образовательные: формирование у детей двигательных навыков и умений в соответствии с индивидуальными особенностями, развитие физических качеств, получение знаний о своем организме и его укреплении, привитие личной и общественной гигиены;
- разностороннее развитие детей, формирование интереса и потребности к систематическим занятиям физическими упражнениями.

В результате у детей наиболее активно развиваются сила, выносливость, быстрота, гибкость, ловкость, координация, глазомер. Кроме того, физкультурно-деятельная составляющая физической культуры отражает ценностные ориентации и потребности, характеризует потребность детей в здоровом образе жизни и физкультурную активность, усваиваемые при этом социально-духовные ценности определяют общекультурное и специфическое развитие культуры личности, в частности, связанное с формированием интеллектуальных интересов, моральных и волевых качеств человека.

Задачами социально-нравственного воспитания являются: формирование нравственного сознания, социальных эмоций, нравственных чувств и отношений к разным сторонам социального окружения, нравственных качеств и активности их проявления в деятельности и поступках; воспитание полезных навыков и привычек поведения; формирование доброжелательных взаимоотношений, начал коллективизма и коллективистической направленности личности дошкольника. В результате такого воспитания у детей формируются следующие черты личности: ответственность, чувство собственного достоинства (самоуважения) и уважения к другим; честность и совесть; готовность к социально необходимому труду и стремление к нему; критичность; доброта и строгость; инициативность и дисциплинированность; желание и умение понимать других людей и требовательность к себе

и другим; способность размышлять, взвешивать и проявлять волевые качества; готовность действовать, быть смелым, идти на определенный риск и соблюдать осторожность, избегать ненужного риска.

В содержание нравственного воспитания входит также трудовое воспитание. Связанные с ним задачи трудового воспитания детей дошкольного возраста: формирование предпосылок трудовой деятельности; практических умений и навыков; организация деятельности планирования, контроля, оценки, целеполагания; воспитание уважения к труду людей, результатам труда, труженику; воспитание нравственных качеств — ответственности, трудолюбия, самостоятельности и др.; воспитание положительных взаимоотношений между детьми. В процессе трудового воспитания у детей формируются такие качества, как аккуратность, терпение, бережливость, тщательность и добросовестность выполнения действия, ответственность и уважительное отношение к труду взрослых. Отношение к труду является источником формирования таких нравственных качеств, как организованность, дисциплинированность, коллективизм.

Среди задач нравственного воспитания также выделяются задачи патриотического воспитания. Они связаны с родным краем, близкими людьми, историей и традициями родного народа, защитой своей Родины. В процессе их решения у детей формируются духовные качества: любовь, сострадание, милосердие, доброта, отзывчивость, смелость и патриотизм.

В задачи эстетического воспитания входят:

- систематическое развитие восприятия прекрасного, эстетических чувств и представлений детей;
- приобщение детей к деятельности в области искусства при обучении их первоначальным художественным знаниям, практическим умениям; воспитание потребности и привычки активно вносить элементы прекрасного в окружающую среду, общественные отношения;
- формирование основ эстетического вкуса детей и способности самостоятельно оценивать произведения искусства и явления жизни;
- развитие художественно-творческих способностей детей.

Решение данных задач приводит к развитию умения сопереживать, понимать добро и не принимать, осуждать зло, видеть красоту окружающего мира, искусства и создавать ее. Дети достигают определенного уровня сформированности культуры личности в области эстетического восприятия искусства и действительности, художественно-творческой деятельности, изобразительного искусства и изобразительной деятельности, в области музыки, архитектуры и конструирования.

Задачи умственного воспитания: формирование системы элементарных знаний о предметах и явлениях окружающего мира, развитие

элементарных навыков и умений умственной деятельности, формирование познавательных интересов, любознательности и действенного отношения к миру предметов и явлений. Кроме того, когнитивно-интеллектуальный компонент формирующейся культуры личности ребенка определяет кругозор личности, направленность ее оценок, ценностей и результатов деятельности. Конечно, это происходит не сразу, но и умственное воспитание сначала осуществляется в рамках сенсорного.

Задачи сенсорного воспитания: обучение ребенка перцептивным действиям и формирование представлений о системе сенсорных эталонов. Большую роль в этом играет развитие восприятия и наглядных форм мышления в ходе практической деятельности детей. Связанная с этим сенсорная культура ребенка — результат усвоения им сенсорной культуры, созданной человечеством (общепринятые представления о цвете, форме и других свойствах вещей).

Форма воспитания как следующая категория теории педагогики является внешним выражением процесса воспитания, указывает на то, в каком виде выражается содержание. Формы воспитания могут раскрывать определенные состав и группировку воспитуемых, структуру воспитательных мероприятий, место и продолжительность их проведения.

В истории педагогики наблюдались различные формы организации воспитательного процесса, которые соответствовали своему времени. Так, в сельскохозяйственных приютах, организованных в конце XIX в., детей-сирот приучали к огородничеству, садоводству, пчеловодству непосредственно на природе. В народных детских садах на одну воспитательницу приходилось до 50 детей, что практически исключало индивидуальную форму работы.

Метод как категория теории воспитания обозначает способ достижения цели. При этом понятно, что в педагогическом процессе могут использоваться методы как воспитания, так и обучения. Специфика их применения отличается лишь тем, что методы воспитания в большей мере направлены на формирование или развитие личностной сферы человека, чем на формирование системы знаний, навыков и умений, как в процессе обучения. Поэтому метод воспитания можно определить как способ взаимодействия и взаимовлияния воспитателя и воспитанника, обеспечивающий решение воспитательной задачи.

Из рассмотренных нами содержания, форм и методов воспитания вытекает важнейшая *воспитательная функция* педагогического процесса: воспитание определенных отношений, качеств личности, а также усвоение ребенком социальных норм, его социальная адаптация в обществе. Так, в процессе воспитания ребенок вовлекается в следующие виды отношений: эстетические (отношение к красоте в природном, предметном и человеческом мирах), физические (отношения к здоровью, своему и других); умственные (отношения к интеллекту,

своему и других), трудовые (отношения к труду, его продуктам) и нравственные (отношения к человеку). В результате их установления внешнее по отношению к личности (опыт, знания, ценности, нормы, правила) интериоризируется (присваивается, по выражению Л. С. Выготского) во внутренний план личности, в ее позиции, установки, убеждения и поведение.

При организации воспитательного процесса обязательно учитываются движущие силы развития, возрастные и индивидуальные особенности воспитуемых. Все это способствует формированию социально важных качеств личности, осознанию и расширению круга ее отношений к окружающему миру — к обществу, людям, самому себе. Чем шире, разнообразнее и глубже система отношений личности к различным сторонам действительности, тем богаче ее внутренний мир. Благодаря воспитанию складывается собственно психологическая структура личности.

Основой развития личности является *образование*¹. Как это объяснить?

С. И. Гессен (1887 — 1950) писал, что подлинное образование заключается не столько в передаче новому поколению культурного содержания, сколько в сообщении ему того движения, продолжая которое, оно могло бы выработать свое собственное новое содержание культуры. В настоящее время образование в теории воспитания рассматривается как культура личности, процесс приобщения человека к ценностям науки, искусства, религии, нравственности, права и экономики. Передача этого исторического и культурного опыта от поколения к поколению входит в понятие *воспитания*.

Первоначально в старославянском языке «воспитание» обозначало «взрачивание», «вскармливание». Так, «Поучение Златоуста» в сборнике XVI в. называлось «О вскармлении детей», а в начале XVII в. — уже «О воспитании чад». Затем слово «воспитание» потеряло свое первоначальное значение и длительное время использовалось параллельно со своим синонимом — «наставление». Заслуга возрождения данного понятия и термина в России принадлежит видному деятелю просвещения и организатору учебных заведений в России — И. И. Бецкому (1704 — 1795).

Современных трактовок понятия «воспитание» довольно много. Остановимся на основных точках зрения. Е. В. Бондаревская² указывает на то, что современная теория воспитания стремится преодолеть дуализм, возникший в отношении к воспитанию в советский

¹ Термин «образование» стал употребляться в чисто педагогическом смысле благодаря деятельности выдающегося общественного деятеля и просветителя Н. И. Новикова (1744 — 1818), который понимал его в одних случаях в значении «накопление знаний», в других — как «воспитание в узком смысле».

² Бондаревская Е. В. Феноменологический анализ современных концепций воспитания // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: сб. научных трудов. — Волгоград, 2004.

период, когда оно трактовалось в широком и узком смысле. Широкий подход предполагал воспитание поколения, в котором основное значение придавалось средствам идеологического воздействия, узкий — воспитательную работу с отдельной личностью, осуществляющуюся педагогическими средствами.

Преодолению данного подхода способствует новая система ценностей современного воспитания, в которой в соответствии с российской культурно-педагогической традицией приоритеты отданы ребенку, его духовному и личностному развитию, педагогической поддержке индивидуальности. Эта иерархия ценностей указывает на то, что воспитание — личностно-ориентированный педагогический процесс, в котором абсолютной ценностью являются не отчужденные от ребенка требования к его поведению и мировоззрению, а сам человек, личность.

С понятием «воспитание» тесно связаны следующие термины.

Социализация — процесс усвоения индивидом социального опыта и включение личности в систему общественных отношений в процессе адаптации¹ и интеграции².

Личность — социальная сущность человека, приобретаемая в ходе общения и деятельности и выражающаяся в достижении необходимого уровня активности и самосознания. Соответственно, под формированием личности понимается процесс ее становления в результате объективного влияния наследственности, среды, целенаправленного воспитания и собственной активности человека.

Воспитательные отношения — разновидность отношений людей между собой, направленных на развитие человека посредством воспитания, образования, обучения.

Воспитательная система — это целостный социальный организм, возникающий в процессе взаимодействия основных компонентов воспитания и способствующий целенаправленному и эффективному содействию развития личности в коллективе. В основе каждой воспитательной системы лежит свой педагогический подход к организации деятельности воспитанников.

Педагогический процесс — это специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на достижение заданной цели и приводящее к заранее намеченному изменению состояний, преобразованию свойств и качеств воспитуемых в соответствии с потребностями общества и самой личности в ее самоактуализации и развитии.

¹ *Социальная адаптация* предполагает приспособление индивида к реально существующим условиям среды его обитания, к ролевым функциям, социальным нормам, группам, организациям, институтам, выступающим в качестве среды жизнедеятельности.

² *Интеграция* предполагает осознанное включение социальных норм и ценностей во внутренний мир человека.