

**Современные представления о законах,
закономерностях, принципах и правилах воспитания
в отечественной педагогике**

**Modern ideas of laws, regularities, the principles
and rules of education in domestic pedagogics**

УДК 37

Получено: 14.08.2020

Одобрено: 29.08.2020

Опубликовано: 25.10.2020

Невская С.С.

Д-р пед. наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории истории педагогики и образования ФГНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования (РАО)», г. Москва
e-mail: nevskajasweta@yandex.ru

Nevskaya S.S.

Doctor of Pedagogical Sciences, Assistant Professor, Senior Research Fellow, Center of History of Pedagogics and Education, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow
e-mail: nevskajasweta@yandex.ru

Аннотация

В статье представлены современные представления о законах, закономерностях, принципах и правилах воспитания в отечественной педагогике. В предыдущей статье по данной проблеме была представлена установка, что любое понятие или определение только тогда принимает человеческий рассудок, когда проникает в существо причинно-следственных связей и приблизится к познанию законов, управляющих определёнными предметами, явлениями, процессами в сфере воспитания. Развивая эту позицию, автор представляет обширный спектр вариантов решения исследуемой проблемы в статьях и учебных пособиях по педагогике конца XX – начала XXI столетий.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» № 073-00086-19-01 на 2019 г. и на плановый период 2021 и 2022 г. Проект «Реализация потенциала историко-педагогических исследований в современном педагогическом образовании» (№ 27.8089.2017/БЧ)

Ключевые слова: наука, теория, закономерность, закон, принципы и правила воспитания, общие закономерности воспитания, закономерности педагогического процесса, воспитывающий и развивающий характер обучения.

Abstract

Modern ideas of laws, regularities, the principles and rules of education in domestic pedagogics are presented in article. In the previous article on this problem, it was established that any concept or definition only then accepts human reason when it penetrates into the essence of causal relations and approaches the knowledge of laws governing certain subjects, phenomena, processes in the field of education. Developing this position, the author presents an extensive range of options for solving the problem under study in articles and textbooks on pedagogy of the late XX - early XXI centuries.

The work was carried out as part of the state task of the Federal State Budgetary Institution "Institute for the Development of Education of the Russian Academy of Education" No. 073-00086-19-01 for 2019 and for the planning period 2021 and 2022. "Realization of Potential of Historical and Pedagogical Researches in Modern Pedagogical Education" project (No. 27.8089.2017/BCh)

Keywords: science, the theory, regularity, the law, the principles and rules of education, the general regularities of education, regularity of pedagogical process forming and developing character of training

В статье «Дискуссии о законах, закономерностях, принципах и правилах воспитания в отечественной педагогике второй половины XX столетия», опубликованной в предыдущем номере «Журнала педагогических исследований», нами был проанализирован **первый этап** дискуссии по исследуемой проблеме (конец 1940-х – 1950-е гг.) [1].

Дискуссия 1950-х годов, вызванная статьей П.Н. Груздева, открыла путь к решению указанной выше проблемы, интерес к которой возродился в 1970-е годы и не потерял своего значения в наши дни. Проанализируем наиболее важные публикации **второго этапа** – конец 1960-х – 1990-е гг.

В 1971 г. журнал «Советская педагогика» публикует статью В.Е. Гмурмана с уже ставшим символическим названием «*К вопросу о понятиях “закон”, “принцип”, “правило” в педагогике*». Ученый как бы продолжил линию, начатую П.Н. Груздевым в середине 1940-х годов. Отметив, что «понятия “закон”, “принцип”, “правило” употребляются в различных отраслях знания», Виктор Ефимович предупреждает, что ограничиться общими для всех наук характеристиками законов, принципов и правил педагогика не может, что важно уяснить и «связи между этими понятиями, их методологическое значение применительно к исследованию педагогических явлений» [2, с.64-75]. Очевидно также и то, что ни одна из наук, кроме педагогики, не изучает закономерных взаимосвязей между целью и средствами учебно-воспитательной деятельности. Исследование этих закономерностей, считает ученый, является основной задачей педагогической теории. «Сюда тесно примыкают изучение глубинных связей между педагогическими средствами и результатами их применения». В этой связи В.Е. Гмурман ссылается на А.С. Макаренко, который называл педагогической логикой «закономерное соотношение между целью, средствами и результатами педагогической деятельности» [2, с. 71].

Общей объективной закономерностью воспитания В.Е. Гмурман признает ее социальную обусловленность.

В 1978 г. вышел в свет учебник «*Педагогика*» под редакцией Г. Нойнера, Ю.К. Бабанского и др. Это был совместный труд АПН СССР и АПН ГДР. Показательно, что в первой части книги в параграфе «Общие закономерности педагогического (воспитательного) процесса» выказана мысль о том, что «специфические закономерные связи педагогического процесса невозможно понять, если не учитывать, с одной стороны, процесса общественного развития, а с другой – закономерности индивидуального развития, и если не устанавливать связей между ними» [3, с.101].

Возрастает интерес к проблеме закономерных связей педагогического процесса, к вопросу о сущности законов педагогики.

В следующем 1979 г. Б.С. Гершунский публикует статью «*К вопросу о сущности законов педагогики*» (Советская педагогика, №7, 1979.). Автор выделяет из обширного комплекса науковедческих проблем вопрос о сущности и механизме действия законов педагогики логико-методологического направления. По мнению ученого, наиболее значимые работы в данной области выполнены П.Н. Груздевым, Н.А. Петровым, В.Я. Струминским, М.А. Даниловым, М.Н. Скаткиным, Ф.Ф. Королевым и

В.Е. Гмурманом. Свою позицию по исследуемой теме Б.С. Гершунский излагает подробно и доказательно. Он пишет:

«...Педагогические законы являются общественными, и поэтому им присущи все особенности общественных, социальных законов. Первая специфическая особенность законов общественного развития состоит в том, что они в качестве необходимого условия предполагают целенаправленную, сознательную деятельность людей. Вторая особенность состоит в том, что их сущность проявляется только в массе действий и не исчерпывается действием отдельных индивидов. Таким образом, общественные законы носят статистический характер, т.е. они проявляются лишь в результате взаимодействия большого числа единичных, случайных в отношении друг к другу явлений. (...) Специфическая особенность статических законов состоит в том, что они действуют как тенденция, которая пробивает себе дорогу через случайности. (...) Третьей особенностью общественных законов является то, что они более историчны, чем законы природы: по мере развития общества эти законы дополняются, видоизменяются или даже полностью сменяются новыми, отражая тем самым непрерывный и все более углубляющийся процесс человеческого познания» [4, с.53].

Следует заметить, что Б.С. Гершунский обращает особое внимание на то, что «в педагогике, по-видимому, в силу специфической сложности и динамичности изучаемых ею объектов, до самого последнего времени избегали употреблять понятие “закон”, а понятие “закономерность” (как частное проявление закона) использовалась обычно при рассмотрении наиболее общих социальных проблем воспитания. Лишь в некоторых публикациях последних лет предпринята попытка сформулировать теоретические законы и закономерности педагогики» [4, с.55]. Б.С. Гершунский ссылается на следующие публикации:

«Основной закон дидактики – закон единства учебной и обучающей деятельности (см.: Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе. М., 1974, с. 14); закон воспитания (см.: Петухов Н.Н. К вопросу о законах, принципах и правилах воспитания. – В кн.: Педагогика. Краткое содержание докладов. XXV Герценовские чтения. М., 1973). Всеобщий закон образования, закон единства обучения и воспитания, закон активности учащихся в обучении и воспитании рассматриваются в книге «Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики (Под ред. М.А. Данилова и М.Н. Скаткина. М., 1975). В этом же сборнике приведены формулировки закономерностей обучения, авторами которых являются Л.В. Занков, С.Г. Шаповаленко, М.Н. Скаткин, М.А. Данилов» [4, с.55].

Ученый отмечает, что у М.Н. Скаткина «закономерность обучения отражает один из важнейших аспектов взаимосвязи между наукой и соответствующим учебным предметом и лежит в основе построения учебных дисциплин. Закономерность, выделенная М.А. Даниловым, была положена в основу проблемного обучения (направлена на активизацию познавательной деятельности школьников). Она позволяет объяснить движущие силы учения.

Возникает вопрос: “как найти критерии, с помощью которых можно было бы отличить подлинный закон от универсального высказывания случайного типа?”» [4, с.55].

Действительно, проверка истинности сформулированных законов науки – проблема сложная не только в педагогике; многие теоретические законы не подлежат прямой экспериментальной проверке. Б.С. Гершунский приходит к выводу, что «вопрос об иерархическом соподчинении педагогических законов и закономерностей заслуживает специального исследования» [4, с.57].

В 1980-е – 1990-е гг. интерес к проблеме закономерностей в педагогике еще больше возрастает.

В 1983 г. выходит учебное пособие для студентов педагогических институтов под редакцией Ю.К. Бабанского, в котором понятие «закономерность» определяется как «объективно существующая связь педагогических явлений и процессов. Закономерности

воспитательного процесса обусловлены закономерностями воспитания как закономерного развития личности. Важнейшей из закономерностей воспитания является закономерность воспитания как особой сферы жизнедеятельности людей от совокупности объективных и субъективных факторов общественной среды. <...> Существует закономерная связь между воспитательным воздействием, взаимодействием и активной деятельностью воспитуемых» [5, с.275].

В 1990 г. вторым изданием публикуется *«Педагогика»* И.Ф. Харламова. В аннотации к учебнику сказано: «На основе деятельностно-личностной концепции воспитания в пособии (1-е изд. – 1979 г.) освещаются общие вопросы развития педагогической науки, теоретические и методические основы обучения, а также процесс формирования личностных качеств учащихся. При раскрытии проблем обучения и воспитания широко используются идеи психологов, а также передовой педагогический опыт» <...>.

Данное учебное пособие по-новому освещает многие сложные вопросы воспитания и обучения. Определяя предмет исследования педагогики, И.Ф. Харламов подчеркивает, что долгое время ее предметом было принято считать «воспитание как подготовку растущего человека к жизни, причем долгое время речь шла только о подготовке к жизни подрастающих поколений» [6, с.22-23].

По мере развития педагогической теории предметом изучения педагогики становится воспитание как специально организованный педагогический процесс. Однако И.Ф. Харламов заметил, что «если предметом изучения педагогики является воспитание как специально организованный педагогический процесс, не ограничивается ли тогда ее задача лишь разработкой методической рецептуры, набора правил и приемов воспитательной деятельности...» [6, с.23].

По мысли И.Ф. Харламова, здесь нет главного: «на какой же основе педагогика разрабатывает теорию и методику воспитания? Между тем, <...> воспитание как общественное явление возникло и существует не само по себе, а выступает как средство подготовки формирующегося человека к жизни, развития у него необходимых общественных свойств и качеств. Следовательно, закономерности воспитания, его характер и методические основы коренятся не в самой воспитательной деятельности, как таковой, а обуславливаются закономерностями развития и формирования человека как социального существа, а также задаваемыми обществом требования к его подготовке» [6, с.23].

Поэтому правильно считать, «что предметом педагогики является исследование тех закономерных связей, которые существуют между развитием человеческой личности и воспитанием, и разработка на этой основе теоретических и методических проблем воспитательной деятельности. Говоря правильнее, предметом педагогики является исследование сущности, развития и формирования человеческой личности и определение на этой основе теории и методики воспитания как специально организованного педагогического процесса» [6, с.23].

Между прочим, И.Ф. Харламов отмечает, что подобное уточнение предмета педагогики высказывал А.Ф. Протопопов, который предметом педагогики считал не воспитание, образование, обучение как деятельность, как принято «в нашей педагогической литературе, а процесс направленного развития и формирования человеческой личности в условиях ее обучения, образования, воспитания» [1] (см.: *Протопопов А.Ф. Некоторые вопросы педагогической науки // Советская педагогика. – 1959. - № 5. – С. 36*).

Такое определение педагогики ориентирует исследователей и практиков «на изучение и всестороннее осмысление процесса развития личности, а также тех глубинных зависимостей, которые существуют между этим развитием и воспитанием» [6, с.23-24].

Основными теоретическими проблемами, исследованием которых занимается педагогическая наука, И.Ф. Харламов называет: 1) изучение сущности и закономерностей развития и формирование личности в условиях специально организованного воспитания; 2) определение целей воспитания; 3) разработка содержания воспитания.

Важно отметить, что, ссылаясь на работу Эдуарда Торндайка «Принципы обучения, основанные на психологии» (М., 1930), И.Ф. Харламов пишет, что понятию «воспитание» придают различное значение, но всегда оно указывает на изменение («мы не воспитываем кого-то, если не вызываем в нем изменений»).

Всесторонне анализируя деятельностно-личностную концепцию воспитания, ученый приходит к выводу, что основное назначение воспитания состоит в том, чтобы, включая растущего человека в деятельность по «распредмечиванию» различных сторон общественного опыта, помочь ему воспроизвести в себе этот опыт и таким образом выработать у себя общественные свойства и качества, развивать себя как личность. «Под воспитанием следует понимать целенаправленный и сознательно осуществляемый педагогический процесс организации и стимулирования активной деятельности формируемой личности по овладению общественным опытом: знаниями, практическими умениями и навыками, способами творческой деятельности, социальными и духовными отношениями. <...> «Сущность деятельностно-личностной концепции... состоит в том, что, только включая растущего человека в разнообразные виды деятельности, можно осуществить его действенное воспитание. Именно в этом состоит глубинная сущность этого сложного процесса» [6, с.82-83].

Необходимо подчеркнуть, что воспитание в широком смысле понимается И.Ф. Харламовым как овладение всей совокупностью общественного опыта: знаниями, умениями, навыками, способами творческой деятельности, социальными, нравственными и эстетическими отношениями. Согласно Харламову, оно связано с обучением и воспитанием в узком смысле. То есть, обучение связано с овладением знаниями, умениями, способами творческой деятельности, мировоззренческими и нравственно-эстетическими идеями, а воспитание в узком смысле нацелено на формирование идеологических, социальных, нравственных и эстетических отношений. Трактую воспитание в широком и узком смысле и указывая на его направленность на взаимосвязанное формирование обученности и воспитанности личности, И.Ф. Харламов указывает на следующую важную особенность: «Поскольку развитие этих двух сторон личности осуществляется в едином и целостном учебно-воспитательном процессе, то, несомненно, что этот процесс имеет какие-то общие **закономерности**, которые должны лежать в основе его организации. Рассмотрение этих закономерностей позволяет глубже понять, какими должно быть воспитание как специально организованный и сознательно осуществляемый педагогический процесс».

Заслуживает внимания позиция ученого о том, что проблема закономерностей в педагогике пока еще не получила глубокой теоретической разработки. И.Ф. Харламов ссылается на Ушинского, который «указывал на необходимость познания научных законов воспитания». Не случайно К.Д. Ушинский писал, «что простое заучивание педагогических правил не приносит никакой пользы. Нужно изучать научные основы, из которых эти правила вытекают. Он советовал познавать законы тех психических явлений, которыми следует управлять, и поступать, сообразуясь с этими законами и теми обстоятельствами, в которых вы хотите их применять» [6, с. 85-86].

Под закономерностями воспитания И.Ф. Харламов понимает «устойчивые, повторяющиеся и существенные связи в воспитательном процессе, реализация которых позволяет добиваться эффективных результатов в развитии и формировании личности». «Знание закономерностей воспитания создает условия для прогнозирования воспитательной работы, придает ей глубокую содержательную и методическую осмысленность» [6, с.87].

Назовем закономерности, которые И.Ф. Харламов признает общими закономерностями воспитания в широком и узком смысле, определяющие общие подходы к организации воспитания:

1) характер воспитания на всех исторических этапах определяется *объективными потребностями производства и интересами правящих классов общества* – это есть *существенная закономерность*;

2) *закономерное* единство целей, содержания и методов воспитания;

3) *закономерное* «неразрывное единство обучения и воспитания (в узком смысле) в целостном педагогическом процессе» [6, с.86].

Перечислим некоторые *общие закономерности* воспитания, которые ученый рассматривает в *широком* значении, включая в него «весь процесс формирования развивающейся личности, т.е. ее обучение и воспитание в узком смысле» [6, с.88-89]. К ним относятся:

– Одновременная и взаимосвязанная (т.е. комплексная) организация всех видов деятельности как предпосылки всестороннего развития личности – *важнейшая закономерность воспитания*. (Воспитание происходит только в процессе *включения личности в такие виды деятельности как*: 1) учебно-познавательная и политехнически-творческая; 2) общественно-политическая и патриотическая; 3) физкультурно-оздоровительные занятия, гимнастика, спорт, обеспечивающие физическое развитие; 4) морально-познавательная и нравственно-практическая; 5) художественно-эстетическая, общественно полезный производительный труд.). Названная закономерность обуславливается тем, что «личностное развитие человека происходит только благодаря «присвоению» им общественного опыта в самых различных его проявлениях».

– В процессе воспитания необходимо открывать перед учащимися *перспективу их роста и активно помогать им добиваться радости успехов*. «В основе этой *закономерности* лежит психологическая идея о роли опережающего отражения действительности в поведении и развитии личности (П.К. Анохин). Суть ее состоит в том, что всякая деятельность человека, ее цели, способы и результаты заранее программируются в его сознании, направляют и стимулируют эту деятельность. Если эти цели и результаты достигаются – личность переживает внутреннее удовлетворение, радость успехов». Когда же намеченные цели не реализуются, личность испытывает внутреннее беспокойство, чувство неудовлетворенности и психического напряжения, а повторение подобных неудач парализует ее деятельность и желание работать над собой. Углубляя эту мысль, И.Ф. Харламов пишет, что необходимо всегда помнить, что, включая учащихся в разнообразные виды деятельности и возбуждая их активность, следует «обеспечить надлежащие условия и проявлять заботу о том, чтобы они добивались успехов в этой деятельности, чтобы она вызвала у них положительные эмоциональные переживания и в порядке обратного воздействия стимулировала рост их активности и личностное развитие» и в процессе учения, и в труде, и в спорте и т.д.

– В процессе воспитания необходимо *выявлять и опираться на положительные качества учащихся*. Психологической основой этой *закономерности* является то, что, открывая перед учащимися перспективу их роста и развития, нельзя абстрагироваться от тех трудностей, которые испытывают они в процессе своего личностного формирования. Всякая деятельность требует от них большого напряжения физических сил и нервной энергии. Это напряжение усугубляется тем, что учащимся «постоянно приходится овладевать новыми способами деятельности, изменять и совершенствовать усвоенные стереотипы поведения». В воспитании необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности учащихся.

– В процессе воспитания необходимо добиваться единства и согласованности педагогических усилий учителей, школы, семьи и общественности и «с учетом этих закономерностей должна осуществляться как учебная работа в школе, так и воспитание у учащихся личностных качеств» [6, с.88-89].

Переход закономерностей в принципы воспитательной работы И.Ф. Харламов рассматривает в русле идеи Ф. Энгельса о том, что принципы есть не исходный пункт исследования, а его заключительный результат, поскольку «принципы верны лишь

постольку, поскольку они соответствуют природе и истории. (...) Когда в науке разработаны и обоснованы теоретические закономерности, они становятся принципами практической деятельности. Речь идет о том, что эти закономерности должны определять характер практической деятельности, выступать как принципиальные требования к ее организации».

В педагогике, заключает И.Ф. Харламов, не раскрываются закономерности, а формируются его принципы, поэтому рассмотренные выше закономерности воспитания выступают как основополагающие принципы, (т.е. требования, с учетом которых необходимо осуществлять учебно-воспитательную работу в школе).

Интерес к проблеме законов и закономерностей, принципов и правил воспитания возрастает в начале нового столетия.

Перейдем к **третьему периоду анализируемой проблемы – начало 2000-х годов.** В это период усиливается интерес к терминологическому аппарату педагогики и, в частности, к выявлению закономерностей обучения и воспитания. Наблюдается тенденция включать в учебные пособия для студентов педагогических вузов разделы о закономерностях и принципах в области образования. Рассмотрим научные труды, в которых всесторонне освещалась проблема закономерностей и принципов обучения и воспитания.

В 2000 г. И.П. Подласый издает учебник «Педагогика» в 2-х книгах (отметим, что ещё в 1991 г. в Киеве была опубликована его работа «Исследование закономерностей дидактического процесса»). В книге первой учебника «Педагогика» читаем:

«История дидактики характеризуется настойчивым стремлением исследователей выявить общие принципы обучения и на их основе сформулировать те важные требования, соблюдая которые учителя могли бы достигнуть высоких и прочных результатов в обучении школьников. Становление теоретических основ дидактики, выявление сущности дидактических категорий закономерности, принципа, правила проходили в упорной борьбе взглядов».

Автор считает, что «вплоть до недавнего времени в дидактике не существовало четкого разграничения понятий закона, закономерности, принципы и правила».

Обратим внимание на это последнее замечание, а именно: И.П. Подласый признает факт, что указанные понятия в педагогической литературе трактуются самым различным образом, о чем, по его словам, писал еще П.Н. Груздев.

«Конечная цель любого педагогического исследования, – продолжает свою мысль И.П. Подласый, – выявление порядка, регулярности в изучаемом процессе, т.е. установление закономерностей. ... Она может быть определена как факт наличия постоянной и необходимой взаимосвязи между явлениями. Если она существует всегда при определенных условиях, проявляется постоянно, то здесь очевидна закономерность». И далее: «Когда говорят о закономерностях, то здесь, прежде всего, подчеркивается факт наличия постоянной и необходимой связи между явлениями, хотя сама эта связь может быть еще до конца не исследована. Иногда говорят, что закономерность – это не до конца познанный закон или что это закон, пределы действия которого и форма еще не установлены. Часто понятие закономерности употребляют для обозначения такой связи между явлениями, особенностью которой является массовость. Им пользуются также для обозначения определенного порядка в явлениях объективной действительности. Именно в таком значении понятие закономерности используется в педагогике» [7, кн. 1, с.46].

И.П. Подласый считает, что закономерность и закон в своей сущности совпадают, что закон – это строго зафиксированная закономерность. Философы же, по мнению ученого, определяют закон как внутреннюю постоянную связь между явлениями, процессами или системами. Он пишет: «Научный закон отражает объективные, существенные, необходимые, общие, устойчивые и повторяющиеся при определенных условиях связи между явлениями действительности. Закономерности и законы максимально “уплотняют” знания, и сокращают объем научной информации». «Благодаря закономерностям и

законам, – делает вывод И.П. Подласый, – человечество может оперировать несравненно меньшим количеством информации, но информации более высокого качества. Диалектический путь познания истины состоит в установлении закономерностей и законов. Познать закон – значит понять его действие. Объяснить закон – значит ответить на вопрос: почему он таков, как он есть, или, что то же самое, почему он не может быть другим, чем есть в действительности? Отменить закон нельзя, но его можно правильно использовать в своих интересах» [7, кн.1, с.46-47].

Итак, по мысли ученого, классификация законов осуществляется по критерию общности и зависит от круга явлений, которые распространяются на их (законов) действие. Сфера действия первой группы (конкретные, специфические законы) узка, второй (общие законы) – широка, а третьей (всеобщие законы материального мира) – проявляется во всех областях. Однако, считает И.П. Подласый, научные законы могут распределяться и по другим признакам: законы динамические и статистические; законы, выражающие функциональные, вероятностные, статистические связи; могут делиться на количественные (математические действия) и качественные (количественных манипуляций не допускают).

Закономерности педагогического процесса И.П. Подласый определяет следующим образом: «В закономерностях... отражаются объективные, необходимые, существенные, повторяющиеся связи. Даже без специального исследования можно заключить, что в столь сложной, большой и динамической системе, как педагогический процесс, проявляется большое количество разнообразных связей и зависимостей. Подобные системы десятком-другим закономерностей не описывается».

Среди общих закономерностей **педагогического процесса** автор выделяет следующие:

– Закономерность *динамики педагогического процесса*. («Величина всех последующих изменений зависит от величины изменений на предыдущем этапе. Это значит, что педагогический процесс как развивающееся взаимодействие между педагогами и воспитуемыми имеет постепенный, “ступенчатый” характер; чем выше промежуточные достижения, тем весомее конечный результат. Следствие действия закона видим на каждом шагу – тот ученик будет иметь более общие достижения, у которого были более высокие промежуточные результаты».)

– Закономерности *развития личности в педагогическом процессе*. («Темпы и достигнутый уровень развития личности зависит от: 1) наследственности; 2) воспитательной и учебной среды; 3) включения в учебно-воспитательную деятельность; 4) применяемых средств и способов педагогического воздействия».)

– Закономерность *управления учебно-воспитательным процессом*. («Эффективность педагогического воздействия зависит от: 1) интенсивности обратных связей между воспитуемыми и педагогами; 2) величины, характера и обоснованности корректирующих воздействий на воспитуемых».)

– Закономерность *стимулирования*. («Продуктивность педагогического процесса зависит от: 1) действия внутренних стимулов (мотивов) учебно-воспитательной деятельности; 2) интенсивности, характера и своевременности внешних (общественных, педагогических, моральных, материальных и других) стимулов».)

– Закономерность *единства чувственного, логического и практики в педагогическом процессе*. («Эффективность учебно-воспитательного процесса зависит от: 1) интенсивности и качества чувственного восприятия; логического применения; 2) логического осмысления воспринятого; 3) практического применения осмысленного».)

– Закономерность *единства внешней (педагогической) и внутренней (познавательной) деятельности*. («Эффективность педагогического процесса зависит от: 1) качества педагогической деятельности; 2) качества собственной учебно-воспитательной деятельности воспитуемых».)

– Закономерность *обусловленности педагогического процесса*. («Течение и результаты учебно-воспитательного процесса зависят от: 1) потребностей общества и личности;

2) возможностей (материально-технические, экономические и другие) общества;
3) условий протекания процесса (морально-психологические, санитарно-гигиенические, эстетические и другие)» [7, кн.1, с. 171-172].

Закономерность, подводит итог И.П. Подласый, «отражает объективные, существенные, необходимые, общие, устойчивые и повторяющиеся при определенных условиях взаимосвязи. Строго зафиксированные закономерности являются законами. Закономерности определяются как научные законы только в том случае, когда: 1) четко зафиксированы объекты, между которыми устанавливается связь, 2) исследованы вид, форма и характер этой связи; 3) установлены пределы действия (проявления) связи. Закономерности и законы – главные компоненты научной теории» [7, кн.1, с. 420].

Во 2-ой книге «Педагогика» И.П. Подласый, анализируя *процесс воспитания*, дает следующие пояснения: «Сфера действий общих закономерностей распространяется на всю систему процесса воспитания. Общие закономерности выражают связи между важнейшими, наиболее крупными компонентами данного процесса. Закономерности, которые определяют связи в отдельных компонентах системы, называются частными (конкретными). Воспитательный процесс как часть более общего педагогического процесса подчиняется закономерностям данного процесса. Кроме того, в нем проявляются и связи, характерные для еще больших систем, – развития и формирования. Из этого еще раз следует вывод об огромной сложности и многогранности изучаемого процесса» [7, кн.2, с.22].

К общим закономерностям *процесса воспитания*, от которых зависит эффективность воспитания, И.П. Подласый относит:

- 1) сложившиеся (сформировавшиеся) воспитательные отношения;
- 2) соответствие цели и организации действий, помогающих эту цель достигнуть;
- 3) соответствие социальной практики и характера воспитательного влияния на воспитанников;
- 4) совокупность действия объективных (материально-технические, социальные, санитарно-гигиенические и др. условия воспитания) и субъективных (взаимодействие между воспитателями и воспитанниками, психологический климат) факторов;
- 5) интенсивность воспитания и самовоспитания;
- 6) активность участников педагогического взаимодействия;
- 7) эффективность сопутствующих процессов – развития и обучения;
- 8) качество воспитательного воздействия;
- 9) интенсивность воздействия на «внутреннюю сферу» воспитанника;
- 10) сочетание педагогического воздействия и уровня развития вербальных и сенсомоторных процессов воспитанников;
- 11) интенсивность и качество взаимоотношений (общения) между самими воспитанниками.

Перечисленные выше закономерности воспитания вызвали дальнейшую дискуссию. В 2000 г. вышла небольшая книжка Н.Б. Крыловой «Культурология образования», в которой содержится отклик на «Педагогику» И.П. Подласого. На стр. 84 читаем:

«И.П. Подласым зафиксировано большое количество "закономерностей" (вроде таких: "Продуктивность усвоения заданного объема знаний, умений в известных пределах) обратно пропорциональна количеству изучаемого материала или объему требуемых действий", "Продуктивность обучения (в известных пределах) прямо пропорциональна объему учебной (познавательной) деятельности" или "Продуктивность усвоения знаний, умений (в известных пределах) прямо пропорциональна объему практического применения знаний, умений"» [Крылова 8, с.84].

К перечисленным закономерностям Н.Б. Крылова относится критически и высказывает следующее замечание: «Получается (если не учитывать противоречия между отдельными суждениями): чем выше экстенсивность обучения, тем выше продуктивность... Но опять-таки нет основного – того, что продуктивность прямо зависит от свободы выбора

учащимися направления и содержания собственного образовательного процесса. Образовательный процесс остается по-прежнему отчужденным от учащегося: он объективирован, а не субъективен; он дан учащемуся учителем (государственной унифицированной программой), а не задается самим ребенком. Ребенка по-прежнему стараются «продуктивно» учить, но ему не создают условий для его действительно самостоятельной продуктивной учебы (чтобы он учился САМ на основе всего многообразия само-процессов, что как раз и продуктивнее всего)» [8, с.84].

В следующем 2001 г. увидела свет «Педагогика и психология: Учебное пособие» двух авторов – Григорович Л.А. и Марцинковской Т.Д. Закономерности в педагогике рассматриваются в учебнике «как связи между специально созданными или объективно существующими условиями и достигнутыми результатами. В качестве результатов выступают обученность, воспитанность и развитость личности» [9, с.13]. Авторы определяют объект и предмет педагогики следующим образом: объект – «те явления действительности, которые обуславливают развитие человека, иначе говоря, это образование, изучением которого занимается целый ряд наук (философия, психология, социология и др.)»; предмет – «образование как реальный целостный педагогических процесс, целенаправленно организуемый в специальных социальных институтах (семье, образовательных и культурно-воспитательных учреждениях. (...) Педагогика как наука изучает сущность, закономерности, тенденции и перспективы образования как фактора и средства развития человека на протяжении всей его жизни. На этой основе педагогика разрабатывает теорию и технологию организации образовательного процесса, формы и методы деятельности субъектов этого процесса (педагогов и учащихся), а также стратегии и способы их взаимодействия» [9, с.13].

В этом же 2001-м году вышла книга С.А. Пуймана «Педагогика. Основные положения курса», в которой автор справедливо пишет о том, что «основные задачи педагогической науки состоят в познании закономерностей воспитания, анализе, изучении и обобщении передового педагогического опыта, организации фундаментальных, прикладных и практико-ориентированных исследований, уточнении и дальнейшем развитии понятийно-категориального аппарата, совершенствовании содержания, организационных форм, методов воспитания и обучения, создании новых эффективных педагогических технологий...» [10, с.16].

Углубляя эту мысль, С.А. Пуйман выделяет закономерности педагогического процесса, закономерности и принципы воспитания, при этом делает оговорку, что основные закономерности воспитания открыты в передовом педагогическом опыте прошлого и находят подтверждение в современной воспитательной работе. Он пишет: «В отличие от законов и закономерностей воспитания принципы практической педагогической деятельности устанавливаются сознательно. Они служат руководством к действию, помогают работать эффективнее, добиться оптимальных результатов в воспитательной работе. К.Д. Ушинский предостерегал от механического рутинного применения на практике принципов и правил воспитательной деятельности» [10, с.173].

В 2002 г. выходит «Педагогика и психология: Учебное пособие» под редакцией А.А. Бодалева, В.И. Жукова, Л.Г. Лаптева и В.А. Слостенина. И в этом учебном пособии речь также идет о закономерностях воспитания. Читаем: «Под закономерностями воспитания понимают устойчивые, повторяющиеся и существенные связи воспитательного процесса, реализация которых позволяет добиваться требуемых результатов в развитии людей, коллективов и оказывать воспитывающее воздействие на весь уклад профессиональной деятельности. Их действие выражается в сущностных характеристиках данного феномена» [11, с.212].

Развивая эту идею, авторы пишут:

«Обучение, являясь сложным, противоречивым и многоуровневым процессом, испытывает влияние самых разных факторов – внутренних и внешних, объективных и субъективных, долговременных и ситуативных. Поэтому в данном процессе своеобразно

проявляются законы и закономерности, наиболее полно отражающие объективные, существенные, необходимые, общие, устойчивые и повторяющиеся при определенных условиях взаимосвязи. В образовательном процессе своеобразно проявляются закономерности развития природы, общества и мышления. Все закономерности, действующие в процессе обучения, в зависимости от воздействующих факторов делят на внешние и внутренние.

К внешним закономерностям обучения относят зависимость обучения от общественных процессов и условий (социально-экономической, политической ситуации, уровня культуры, потребностям общества и государства в определенном типе и уровне образования). К внутренним закономерностям относят связи между компонентами процесса обучения (между целями, содержанием образования, методами, средствами и формами обучения; между учителем и смыслом учебного материала).

Среди *внешних закономерностей* обычно выделяют:

- социальную обусловленность целей, содержания и методов обучения;
- воспитывающий и развивающий характер обучения;
- диалоговый характер общения и вербально-деятельностный подход к обучению;
- зависимость результатов обучения от особенностей взаимодействия обучающегося с окружающим миром.

К *внутренним закономерностям* процесса обучения относятся:

- зависимость его развития от способа разрешения основного противоречия между познавательными или практическими задачами и уровнем необходимых для их решения знаний, умений и навыков обучающихся, их умственного развития;
- соотношение между взаимодействием преподавателя и студента, слушателя и результатами обучения;
- подчиненность результативности обучения способам управления образовательным процессом и активности обучающегося;
- задачная структура процесса обучения, предполагающая последовательность обучения по мере решения задач от незнания к знанию, от знания – к умению, от умения – к навыку» [11, с.172-173].

Следует сказать, что авторы цитируемого учебного пособия высказывают свое мнение о последних публикациях по исследуемой проблеме. Например, они пишут, что «многие исследователи процесса обучения, авторы учебников по педагогике, в том числе Б.Т. Лихачев, рассматривают принципы и закономерности в единстве, как бы отождествляя эти понятия. На наш взгляд, подобный подход неправомерен. Интересную классификацию закономерностей процесса обучения дает И.П. Подласый в своем учебнике для студентов высших педагогических заведений» [11, с.173].

Следует сказать еще о двух учебных пособиях.

Первое – «Педагогика высшей школы. (Новый курс)» (2002 г.) А.А. Андреева. Автор утверждает, что «правила обучения занимают низшую ступеньку в иерархии педагогической теории: законы (закономерности) – принципы-правила. Они являются как бы переходным звеном от теории к практике. На основе правил обучения нельзя прогнозировать развитие дидактических явлений – это лишний раз доказывает их практическую направленность. В правилах обычно предусматривается типичный способ действия учителей в типичных ситуациях обучения» [12, с. 147].

Для нашего исследования интерес представляют следующие размышления А.А. Андреева о дидактических правилах и принципах:

«В еще более популярном толковании дидактические правила – это конкретные указания преподавателю о том, как нужно поступить в типичной педагогической ситуации. Именно поэтому целесообразность овладения ими некоторыми теоретиками дидактики и учителей-практиков вызывает возражения. Они считают, что скупозное исполнение правил может отрицательно повлиять на развитие творческой инициативы учителей, поэтому главное внимание следует уделять изучению теории обучения,

усвоению навыков ее творческого применения на практике... Истина, как всегда, находится между крайностями. Нельзя слишком увлекаться правилами и требовать их педантичного соблюдения... В обучении, как и во всех других трудовых процессах, очень много стандартных, типичных ситуаций, когда особого творчества учителю проявлять не нужно, более того, оно может повредить». И далее:

«Правила вытекают из принципов обучения. Принципы реализуются через правила обучения, которые есть средство реализации принципов. Остается добавить, что правила не только автоматически следуют из принципов, но являются обобщением практического опыта многих поколений учителей. Практический опыт обучения более всего закрепляется именно в правилах (писанных или неписанных) С одной стороны, это играет положительную роль, так как сохраняется преемственность, утверждаются лучшие традиции обучения, с другой – отрицательную, потому что закрепляются не только хорошие, но и плохие (большей частью неписанные) правила, изменить которые бывает очень трудно. ...Обычно правила имеют форму советов-напоминаний учителю о том, что нужно делать для возможного более полного выполнения требования принципа. Ответа на вопрос, как действовать, они почти не содержат. Это обуславливает творческий характер их применения» [12, с.147-148].

Приведенные сведения позволяют говорить о нерешенности и в то же время актуальности исследуемой проблемы.

В 2003 г. вышла «Педагогика» Г.М. Коджаспировой. Мы разделяем позицию автора о том, что «вопрос о закономерностях целостного педагогического процесса находится в состоянии разработки». Автор пишет: «Нет единых подходов ни в понимании, что считать закономерностями (законами?) в педагогике, ни в номенклатуре (перечне) самих закономерностей. Однако само понятие закономерности педагогического процесса прочно вошло в науку» [13, с.65].

Под закономерностями целостного педагогического процесса Г.М. Коджаспирова понимает «объективно существующие, устойчивые, повторяющиеся, необходимые и существенные связи между педагогическими явлениями, процессами, отдельными компонентами педагогического процесса, характеризующие их развитие. Закономерности педагогического процесса являются выражением его сущности» [13, с.65].

Автор выделяет следующие группы закономерностей педагогического процесса: 1) закономерности, *обусловленные социальными условиями* (зависимость воспитания и обучения от потребностей и условий); 2) закономерности, *обусловленные природой человека*; 3) закономерности, *обусловленные сущностью воспитания, обучения, образования и развития личности* [13, с.66].

Г.М. Коджаспирова не обходит вниманием такие понятия как «принципы» и «правила». Она отмечает, что «в последние годы намечается тенденция называть принципами любые условия или правила организации отдельных составляющих частей целостного педагогического процесса, что представляется не очень целесообразным и научно обоснованным» [13, с.66].

В заключение отметим, что в философской литературе проблема «закономерностей» и «законов» освещается также широко, как и в педагогической. Так, в 2006 г. вышло учебное пособие «Философия науки» для студентов и соискателей, авторами которого являются В.П. Кохановский, Т.Г. Лешкевич, В.И. Мареев, Д.В. Матяш, Е.Е. Несмеянов, А.И. Субботин, А.Б. Тазаян, М.В. Финько.

Авторы книги «Философия науки» дают следующее определение понятию «закономерность»: «Теории фиксируют закономерности. Закономерность – это устойчивая, регулярная связь, которая может иметь динамический и статистический характер. Классические динамические закономерности устанавливают жесткие детерминистские связи. В отличие от них статистические закономерности отражают такую форму взаимосвязи явлений, при которой данное состояние системы определяет ее

последующие состояния не однозначно, а с определенной долей вероятности. ...» [14, с.119].

Авторы учебного пособия считают, что «главная задача и основная функция теории – “поднять опыт до всеобщего”, открыть законы изучаемой области действительности. Без установления законов и выражения их в системе понятий не может быть научной теории. Закон – ключевой элемент теории. Выдающийся логик К.Г. Гемпель пришел к выводу о возможности отождествления понятий “общий закон” и “гипотеза универсальной формы”. Сам же закон определяется следующим образом: в каждом случае, когда событие определенного вида П (причина) имеет место в определенное место и в определенный момент времени, событие определенного вида С (следствие) будет иметь место в том месте и в тот момент времени, которое определенным образом связано с местом и временем появления первого события» [14, с.121].

Развивая эту идею, философы утверждают, что «закон выражает такую связь между процессами, которая является: а) объективной, т.е. присущей реальному миру, чувственно-предметной деятельности людей; б) необходимой, т.е. тесно связанной с сущностью и осуществляемый с “железной необходимостью”; г) внутренней, отражающей самые глубинные связи и зависимости данной предметной области; д) повторяющейся, устойчивой» [14, с.121].

Вызывает научный интерес мысль о том, что «любой закон не есть нечто неизменное, а представляет собой конкретно-исторический феномен», что «с изменением соответствующих условий, с развитием практики и познания одни законы сходят со сцены, другие вновь появляются, меняются формы действия закона, способы их использования и т.д.».

Действительно, познание законов есть сложный и противоречивый процесс. Из сказанного выше следует, что «законы открываются сначала в форме предположений, гипотез. Новые факты приводят к “очищению этих гипотез”, устраняют одни, исправляют другие, пока, наконец, не будет установлен закон. Поскольку законы относятся к сфере сущности, то самые глубокие знания о них достигаются не на уровне непосредственного восприятия, а на этапе теоретического исследования» [14, с.122].

Мы видим, что интерес к исследуемой проблеме не угасает. Все рассмотренные выше источники свидетельствуют о том, что педагогическое научное сообщество заинтересовано в решении проблем, связанных с законами и закономерностями, принципами и правилами в области воспитания молодого поколения.

Литература

1. *Невская С.С.* Дискуссии о законах, закономерностях, принципах и правилах воспитания в отечественной педагогике второй половины XX столетия // Журнал педагогических исследований. – 2020. – Т.5. – № 4. – С. 3-18.
2. *Гмурман В.Е.* К вопросу о понятиях «закон», «принцип», «правило» в педагогике // Советская педагогика. – №4. – 1971.
3. Педагогика // Ред. коллегия Г. Нойнер, Ю.К. Бабанский и др. – Москва: Просвещение, 1978.
4. *Гершунский Б.С.* О сущности законов педагогики // Советская педагогика. – № 7. – 1979.
5. Педагогика. Учебное пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. Ю.К. Бабанского. – Москва: Просвещение, 1983.
6. *Харламов И.Ф.* Педагогика: Учебное пособие / 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Высшая школа», 1990.
7. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2-х кн. – Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000.

8. *Крылова Н.Б.* Культурология образования. – Москва: Народное образование, 2000.
 9. Педагогика и психология: Учебное пособие /Григорович Л.А. и Марцинковской Т.Д. – Москва: Гардарики, 2001.
 10. *Пуйман С.А.* Педагогика. Основные положения курса. – Минск, 2001.
 11. Психология и педагогика. Учебное пособие» // Под ред. А.А. Бодалева, В.И. Жукова, Л.Г. Лаптева, В.А. Слостенина. – Москва: Изд-во Института Психотерапии, 2002.
 12. *Андреев А.А.* Педагогика высшей школы (Новый курс) – Москва: Моск. Межд. ин-т экономики, информации, финансов и права, 2002.
 13. *Коджастирова Г.М.* Педагогика: Учеб. Для студ. Образоват. Учреждений сред. Проф. Образования. – Москва: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003.
 14. Философия науки: учеб. пособие для аспирантов и соискателей. / Авторский коллектив: д. филос. наук, проф. В.П. Кохановский, д.ф.н., проф. Т.Г. Лешкевич, д. пед. н., проф. В.И. Мареев, в.ф. н., проф. Д.В. Матяш. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 496 с.
-
-