

II. ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ОБРАЗОВАНИИ

УРОКИ ВОСПИТАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ СРЕДНЕЙ И ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Из опыта сотрудничества школы и вуза

С. М. Годник

Воронежский филиал Московского открытого социального университета

Г. В. Дудецкая

Средняя школа № 29 г. Воронежа

В общем плане, *контекст преемственности* средней и высшей школы отличается некоторыми методологическими, теоретическими и прикладными особенностями.

Методология изучения и совершенствования преемственности должна быть ориентирована на возможный троякий подход к осмыслению взаимосвязи: средней школы и вуза (СШ и ВШ), вуза и школы (ВШ и СШ) и их взаимодействия в процессе преемственности.

В первом случае акцент предполагается на изучении и совершенствовании школьной подготовки будущих абитуриентов и студентов. Во втором — на изучении и совершенствовании процесса адаптации студентов к условиям обучения в вузе и формировании исходных установок на приобщение к профессии — актуальное и перспективное. В третьем случае проводится анализ широкого профессионально-творческого взаимодействия этих различных ступеней системы непрерывного образования.

В контексте указанной преемственности следует отметить некоторые парадоксы, имеющие непосредственное отношение к теме данной публикации.

С одной стороны, обеспечение преемственности между СШ и ВШ относится к «вечным» проблемам педагогики. Ею с большей или меньшей сосредоточенностью занимались классики отечественной и зарубежной педагогики, посвящавшие свои труды конструированию и оптимизации системы образования по ее вертикальной структуре. С другой стороны, эта проблема остается вечно *актуальной* для каждого нового этапа социально-экономического и научно-технического прогресса любой страны, так как восприятие и развитие реальностей всякий раз предъявляет новые требования к интеллектуальной подготовке подрастающих поколений, а также специалистов в действующей и стратегически совершенствующейся системе образования.

Другой парадокс заключается в том, что при контактах этих *различных* ступеней образования появляются *общие аспекты их связей* взаимобогащающего характера.

Прежде всего это касается *гражданского* воспитания личности. Именно о важности гражданского воспитания в школе с установкой на дальнейшую подготовку специалистов писал классик отечественной педагогики Н. И. Пирогов в широко известной статье «Вопросы жизни», которая, сохраняя свою актуальность, входит в хрестоматию по истории школы и педагогики в России. Н. И. Пирогов с высоты своего авторитета как деятеля российского образования предлагал педагогам и учителям различать два важных личностных начала в своих воспитанниках — «внутреннего и наружного человека».

«Наружного человека» прельщают раннее обозначение будущей карьеры — с ее эгоистической прагматикой, корыстью, материальными выгодами и прочими внешними атрибутами преуспеяния. А «внутренний человек» — это его духовно-нравственное начало, гражданская направленность личности.

Н. И. Пирогов страстно призывал: «Дайте выработаться и развиться внутреннему человеку! Дайте ему время и средства подчинить себе наружного, и у вас будут и негоцианты, и солдаты, и моряки, и юристы; а главное, у вас будут люди и граждане». Думается, в работе со школой и студенческой молодежью этот призыв остается значимым и в наше время, когда некоторые реалии рыночной экономики влекут к соблазнам скорой карьеры и быстрого самообогащения.

Далее можно отметить такой путь взаимосвязи СШ и ВШ, как *школьная профориентация* и *вузовское приобщение к профессии*. В немалом количестве современных педагогических источников заботы профориентации возлагаются и на ВШ. Такое «великодушие», на наш взгляд, ошибочно ориентирует школу и вмняет в деятель-

ность вузовских преподавателей непропорциональную функцию. У школьных педагогов не должна доминировать надежда на то, что школа может лишь предварительно и приблизительно ориентировать своих выпускников на выбор профессии, а вуз якобы призван восполнять остающийся пробел. Нет! Отсев студентов из вуза — это травматический стресс для молодых людей, родителей. Это — и напрасные затраты времени и интеллектуальных ресурсов вузовских преподавателей. К тому же в государственных вузах — и растранивание средств, отпущенных на реализацию возможностей высшего образования, в негосударственных — трудовых средств родителей.

Школьника (старшеклассника — в особенности) сближает со студентом важность сознательного самоформирования *внутренней позиции*. Она может быть «охарактеризована как системное отношение психических компонентов, позволяющих личности определенным образом осуществлять свое взаимодействие одновременно с внешней — прежде всего социальной — и внутренней, личностной средой» [2, с. 73]. Для внутренней позиции специфичны соответствие, достигнутая сбалансированность ведущих отношений — к действительности и к себе. Внутренняя позиция личности — образование субъектное, активное, деятельное. Это — интегральное субъективное реагирование человека на предъявленную ему *систему* установок и требований в конкретных условиях — школы, затем вуза. Направленность и активность внутренней позиции имеют важное значение для школьника, в частности, в процессе его жизненного и профессионального самоопределения. А для студента — в период его адаптации и потом *на протяжении всей его вузовской учебы и жизни*.

Если школьник (студент) при выполнении своих функций адекватно реагирует на указанную систему, он получает одобрение, поддержку и его учение протекает в оптимальных психологических условиях. Иная ситуация возникает тогда, когда человек (сознательно или бессознательно, в том или ином диапазоне своего реагирования) игнорирует выполнение системных функций своей социальной роли. Их *выполнение* — еще один аспект традиционных взаимосвязей школы и вуза. Ведь по сути они *преемственны*. И школьник, и студент является субъектом таких функций, как учебная, участника образовательного процесса, гражданская, самореализации личности, самообразования, самовоспитания, оздоровительной, участия в работе органов ученического (студенческого) самоуправления и некоторых других. Разумеется, указанные функции различаются по существу и содержанию.

Имея и далее в виду контекст преемственно-

сти СШ и ВШ, следует указать и на такой аспект их взаимосвязи, как *отношение воспитания к обучению*. Применительно к школе вполне справедливо утверждение, что «при всей нерасторжимости процесса воспитания и обучения главной целью образования является развитие человека как личности. Просвещение нельзя сводить к усвоению знаний. Его следует понимать по-кантовски как процесс нравственного взросления человека, обретения им социального совершенства...» [9, с. 13]. Иначе говоря, речь идет о приоритете системы воспитания по отношению к обучению. В этом случае применительно к вузу следует осознавать преемственность системного подхода к воспитанию студентов в связи с их *приобщением к профессии*.

* * *

В заключение этого фрагмента публикации конкретизируем содержание ее подзаголовка: «из опыта сотрудничества школы и вуза». Речь идет о десятилетнем творческом сотрудничестве средней школы № 29 г. Воронежа и Воронежского филиала Московского открытого социального университета (ВФ МОСУ).

Обозначенные выше характеристики контекста преемственности СШ и ВШ отражают общероссийский опыт и вместе с ним конкретные аспекты такого опыта в практике связей названных учебных учреждений. Существует несомненная тенденция: конструктивные преобразования в любой школе возникают, продолжают, становятся результативными по инициативе ее директора. В одной из докторских диссертаций (Т. В. Цирлина) отмечены качества директора, важные для новаторской деятельности школы: субъектная роль создателя, гуманистическая ориентация, оптимизм, открытость новому, креативность, эмпатия, устремленность в будущее. Свыше тридцати лет 29-ю воронежскую школу возглавляет один и тот же — ныне заслуженный учитель РФ Василий Григорьевич Кононович, которому присущи указанные качества. Это педагог профессионального энтузиазма и творческой целеустремленности. С начала 90-х гг. он вынашивал идеи создания школьной *воспитательной системы*, а с середины этих лет активно приступил к их осуществлению.

В наиболее общем виде «система» представляет собой множество компонентов, находящихся в таких взаимосвязях, при которых они образуют целостность за счет взаимодействия и взаимообогащения. Такие компоненты связаны «по горизонтали», а ее вертикальное строение преемственно. Причем эта методологическая конструкция должна представлять собой организм реальной школьной жизни. За каждым компонен-

том системы надо видеть педагога, подготовленного к выполнению предназначения конкретного контекста, и в то же время общие функции воспитательной системы в целом.

В системной целостности следует определить системообразующий компонент, ее объединяющее ядро.

Наконец, «педагогическая система» представляет собой общее образование по отношению к школьным подсистемам: работа учителя, классного руководителя, органов ученического самоуправления, просвещения родителей и других.

В соответствии с этими представлениями, анализом практического опыта, многолетними размышлениями, обсуждениями в школьном коллективе В. Г. Кононович пришел к определенным выводам и практическим действиям.

1. Школе необходима новая *идеология воспитательного процесса*, соответствующая гражданским устремлениям современного нашего государства и общества. Такая идеология может воплотиться в девизе «Я — гражданин России».

2. Эта идея должна обретать для учащихся гражданско-патриотический и жизненно реальный *смысл*. Гражданская активность и есть действительное выражение патриотизма.

3. *Системообразующим началом* целенаправленной педагогической деятельности должны стать *уроки воспитания* как основной фактор формирования гражданского самосознания учащихся и проектирования деятельности других компонентов воспитательной системы.

4. Уроки воспитания смогут выполнять свое предназначение при их *системной организации*, причем если компоненты этой системы будут определять конкретные разделы и формы воспитательной работы.

5. По курсу «Я — гражданин России» надо создать для учащихся *особые учебные пособия*. Их следует написать так, чтобы ученики осваивали содержание предметов курса с любознательностью, увлечением и становились при этом компетентнее в повседневных жизненно важных вопросах и естественно воспринимали необходимость нравственных «нормальных поступков».

6. Чтобы уроки воспитания стали *психологически и нравственно действенными*, они должны опираться на демократически функционирующие органы ученического самоуправления. Они призваны приобщать школьников к реальностям гражданского общества и готовить их к самостоятельной жизни в условиях такого общества.

7. Идеи директора поддержал педагогический коллектив школы, пробудив в себе богатые творческие возможности.

В практике работы эти идеи преобразовались

в принципы организации уроков воспитания и школьной воспитательной системы в целом: принципы гражданской направленности, концептуальности, системности, преемственности, интегративности, воспитывающего обучения, связи обучения с жизненной практикой.

В осуществлении указанных идей и принципов школе сопутствовало одно особое обстоятельство. Ее администрация заинтересовалась возможностью использовать на уроках воспитания концепцию объектно-субъектного преобразования личности в педагогической деятельности [2, 3]. Чтобы не отвлекаться на ее представление, воспользуемся краткой констатацией заслуженного деятеля науки РФ В. А. Сластёнина: «Названные [выше] характеристики очерчивают объектное поле субъектной педагогики. А ее предмет составляет механизм объектно-субъектного преобразования личности (С. М. Годник), когда человек из объекта, на который влияют обстоятельства, превращается в субъекта, «господствующего» над ними» [8, с. 260].

И еще одно пояснение. Классик отечественной психологии Л. И. Божович сформулировала следующую закономерность: «Совершаясь на основе усвоения человеком общественных норм сознания и поведения, становление личности освобождает его от непосредственного подчинения влияниям определенной среды и позволяет человеку не только приспособливаться к ней, но сознательно преобразовывать эту среду и самого себя» [1, с. 6]. Указанная концепция системно-структурно представляет процесс этого преобразования. Для школы ее использование было значимо с точки зрения действительности уроков воспитания. Для ВФ МОСУ — по другому соображению: каким образом эта концепция может использоваться именно на школьных уроках.

В практике работы возникла идея построения теоретической, системной, концептуальной и структурной моделей, которые помогали учителям осваивать некоторые сложные методологические представления (Г. В. Дудецкая, В. Г. Кононович, О. Е. Костандян, Г. В. Щеглова).

Заметим, что на протяжении многих лет в г. Воронеже и Воронежской области существуют и развиваются традиции плодотворного сотрудничества вузов и школ, в частности, в поиске «своего» абитуриента и подготовки выпускников к успешной вузовской учебе. Как видно, контекст преемственности СШ и ВШ может обогащаться и за счет непосредственных *научно-методических контактов*.

* * *

...В 2004—2005 г. коллектив 29-й школы выпустил три оригинальные книги, содержание кото-

рых в ретроспективе дает общее представление о проделанной работе, включая обобщение опыта успешного проведения уроков воспитания.

Первая из них «Авторская программа специальных уроков воспитания для учащихся 1—11 классов...» (предисловие С. М. Годника) [5].

В программе на основе реализации принципа преемственности приводятся темы и краткое содержание *каждого урока (!)* по предмету «Я — гражданин России». Перечень тематически взаимосвязанных уроков предмета включает в себя «Гражданско-патриотическое воспитание», «Правовое воспитание и образование», «Культура личности», «Нравственное и эстетическое воспитание», «Трудовое воспитание и профориентация»; «Здоровье человека и способы его сохранения». Книга завершается рекомендациями к методике преподавания предмета.

Вторая книга «Системное просвещение учащихся в динамике учебно-воспитательного процесса школы»¹ (предисловие В. И. Хлоповских, С. М. Годника) [7]. Содержание книги составляют методологические и теоретико-методические предпосылки каждого урока предмета «Я — гражданин России».

Рассмотрим некоторые детали этого издания, иллюстрирующие подобные предпосылки.

В книге четко и конкретно представлены *механизмы реализации* принципов концептуальности, преемственности, интегративности и др. на основе активного использования способа моделирования. Приводится структурная модель воспитательной системы «Я — гражданин России», в которой обозначено исходное системообразующее начало уроков воспитания.

Другая модель отражает программирование педагогического процесса на основе концепции объектно-субъектного преобразования личности. В модели *впервые* показано, как могут преобразовываться отношения учителя и школьников из *субъект-объектных в субъект-субъектные* по конкретным фазам практической работы с учащимися. А это исключительно важно для самой природы уроков воспитания. Ученики на таких уроках должны активно и раскованно взаимодействовать с учителем — старшим товарищем — в осмыслении значимых нравственных вопросов в их соотношении с реальной жизнью. Характерно в этом плане обозначение подходов к проведению уроков ориентаций учителя: «развитие гражданского кругозора учащихся в процессе патриотического воспитания»; «объектно-субъектное преобразование личности в логике профессионального просвещения»...

¹ Книга является результатом сотрудничества 29-й школы и ВФ МОСУ.

Третья книга «Модель ученического самоуправления школы № 29 г. Воронежа» представляет ученическое самоуправление в школе как микро-модель государственных органов в демократической республике с президентским правлением. В книге представлена и реализована инновационная концепция ученического самоуправления. В перечне ее основных характеристик — идея объектно-субъектного преобразования личности школьника в процессе развития самоуправления.

Четвертое издание — пособия для учащихся к урокам воспитания². Они включают в себя тематическое *содержание* этих уроков. Такие пособия предполагается выпустить с первого по одиннадцатый класс. Пока вышло в свет шесть книг — до шестого класса. Они написаны учителями с любовью к детям, с чутким знанием их возрастных особенностей, с выдумкой и находками. Но при дальнейшем издании и тиражировании пособий следует обратить внимание на устранение их частных, но существенных недостатков.

Всего в 2004—2006 гг. коллектив школы, став в 2001 г. областной экспериментальной площадкой, опубликовал свыше 1200 страниц (!) указанных изданий.

Метафорически говоря, «уроки воспитания» — это «подлежащее» предмета «Я — гражданин России». А «сказуемое» — его целенаправленность, его *концептуальная суть* — «гражданское формирование личности ученика». Это означает, что каждый отдельный урок должен быть посвящен решению педагогической задачи, обозначенной в указанной сути. Иначе говоря, само понятие «гражданское формирование личности» в условиях урока не может превращаться в некоторую расплывчатую абстракцию: его содержание в 29-й школе базируется на развитии жизненной компетенции учащихся в рамках школьных возможностей и жизненной компетентности как качества личности. Гражданин — социально и личностно — должен становиться «земным» человеком, осведомленным и жизнеспособным. Это важное условие его личностной состоятельности, его энергичного стремления добиваться осуществления позитивных целей, самореализации своего потенциала на благо собственной судьбы и полезности людям, обществу.

Уроки воспитания задуманы как система организационной и просветительской деятельности учителя в единстве с самовоздействием учащихся, направленных на достижение целей и задач гражданского формирования личности.

Познавательные и одновременно заниматель-

² Изданы под редакцией Г. В. Дудецкой, В. Г. Кононовича.

ные задачи используются на различных этапах урока в качестве предпосылок для созревания проблемных ситуаций. Их решение способствует развитию интеллекта и внимания, памяти и воображения учащихся.

Жизнь детей на уроках воспитания выражается прежде всего в межличностных отношениях. Их суть — в обмене духовными ценностями. Для таких уроков характерны осуществление главной воспитательной цели; коллективный поиск; активно-положительный стиль общения; нравственная мотивация различных видов деятельности; гуманистический стиль взаимоотношений с учителем (равенство прав учителя и учеников); взаимодействие ребят друг с другом в атмосфере творческого труда и освоения нужных знаний для жизненных ориентаций. Дети испытывают счастье взаимоуважительного общения, взаимопонимания, сопереживания. Ученики чувствуют себя комфортно, раскованно, вступают в дискуссии, смело высказывают свои мнения, не опасаются дискуссионного общения с учителем и товарищами.

Учителя используют разнообразные формы организации занятий и методы обучения (конференция, «круглый стол», ролевые игры, экскурсия, анализ нравственных ситуаций и т.д.). Практикумы включают в себя работу с различными психологическими методиками, анкетированием, тестированием.

Уроки отличаются и разнообразными формами — это беседы, диспуты, дискуссии, творческие выступления учащихся, защиты рефератов. Такое разнообразие форм призвано предоставить каждому ученику возможности самореализации в познании, учебной деятельности, поведении, опираясь на способности, интересы, ценностные ориентации и субъектный опыт, исходя из выявления индивидуальных особенностей учащегося.

На этих уроках учитель исподволь выявляет мотивы повседневного поведения ребенка, формирует критерии самооценки и взаимооценки учеников с моральных позиций, помогает школьникам познавать себя, убедительно показывает необходимость соблюдения норм человеческого общежития.

Уроки воспитания — сильный духовный источник, где закладывается нравственность и формируется гражданин России демократических убеждений.

Специфика уроков воспитания исключает обращение к традиционной системе оценивания знаний и умений учащихся. Эффективность усвоения оценивается по показателям сформированности у школьников тех проявлений личности, которые обозначены программами курса. Не рекомендуется отметка «двойка» за знания, так как она фор-

мирует негативное отношение к изучению предмета. Ученик должен иметь возможность повысить свой уровень воспитанности и заслужить положительную оценку своего «Я».

За годы работы определены конкретные рекомендации по проведению уроков воспитания для учителей 29-й школы и для коллег из других школ.

Не каждый, даже прекрасный учитель, скажем, математики или литературы, способен вести уроки воспитания. Они требуют от учителя не только обычных педагогических качеств, но и особой душевной тонкости, способности устанавливать с ребятами сокровенные духовные и душевные отношения на основе высокой общей культуры и высокого профессионализма. Такие учителя в 29-й школе, к счастью, есть (О. С. Васильева, О. А. Ватутина, Г. Д. Вашкевич, В. В. Высоцкий, М. Н. Дубровина, Т. Ф. Косых, Т. П. Логвинова, Д. А. Логунова, Л. М. Малышева, В. Д. Московкина, Н. В. Шевелёва). И можно надеяться, что ядро таких учителей имеется в каждой школе.

В школе осуществлялась особая программа подготовки творчески работающих учителей к проведению уроков воспитания. Для этого было сформировано шесть групп по числу тематических разделов таких уроков. Каждой группой руководил представитель администрации. Суть программы заключалась в том, чтобы учителя прониклись представлениями о предназначении уроков воспитания, их содержании, особой методике проведения, педагогических результатах, к которым надо стремиться. Задача пробудить в участниках этой работы профессиональный энтузиазм оказалась реальной. В конечном счете учителя готовились к тому, чтобы стать авторами пособий по предмету «Я — гражданин России».

Формируя активную гражданскую позицию, оснащая учащихся глубокими общеобразовательными знаниями, школа готовит своих выпускников, в частности, к успешной студенческой жизни. Как показывает многолетний опыт, выпускники 29-й школы успешно преодолевают адаптационный барьер, становятся активными участниками работы органов ученического самоуправления.

* * *

...Как отмечено психологами, восприятие нового проходит в сознании человека через три фазы с условными названиями — «Не может быть!»; «Тут что-то есть»; «А как могло быть иначе?!» Причем это естественно. Первоначальная реакция отвержения нового объяснима: человеку изначально трудно вместить новое в привычную систему сформировавшихся представлений и

легче отвергнуть «домогательства» непрошеного пришельца», нежели гостеприимно принять его в свою среду. Можно привести множество примеров из числа достижений научно-технического прогресса, подтверждающих эту истину, вспоминая, к примеру, знаменитую в свое время жюльерновскую книгу «Из пушки на луну», которая на протяжении многих десятилетий казалась чистойшей фантастикой... Даже значительное достижение на этапе своего вторжения в привычные стереотипы мышления и практики нуждается в защите, чтобы третья из указанных выше фаз наступила.

Примерно так воспринимается на слух непривычное сочетание слов «уроки воспитания» — после нормальных и законных уроков литературы, математики, физики...

А вот А. С. Макаренко в 30-е гг. прошлого века это вовсе не казалось чем-то непривычно-возмущающим. Раскроем 4-й том его известного восьмитомника (с. 142): «В своей практике я пришел к убеждению, что и для нас необходимо изложение теории морали. В наших современных школах такого предмета нет <...> Я уверен, что в развитии нашей школы в будущем мы необходимо придем к такой форме. В своей практике я принужден был теорию морали в определенном виде своим ученикам предлагать. Я сам не имел права ввести такой предмет — мораль, но я имел перед собой программу, мною лично составленную, которую я излагал моим воспитанникам на общих собраниях, пользуясь различными поводами... и я видел очень хорошие, большие результаты такой теории морали». И дальше на этой странице выдающийся педагог утверждает из опыта, что такой предмет, как теория поведения, теория поступков, «мог быть легко, красиво, убедительно предложен нашим ученикам».

Знаменателен и такой факт. В сентябрьском номере журнала «Огонек» (2006 г.) появилась публикация под заглавием «Уроки счастья». Заметим: глубокая педагогически, весьма поучительная статья-интервью. Как сообщается в ее преамбуле, «новый учебный год в Великобритании ознаменовался сенсационным прорывом в школьном образовании. Британские специалисты решили, что настало время не создавать разного рода утопические теории построения счастья на Земле, а просто с детства учить людей быть счастливыми». Дальше сообщается, что в одной из самых престижных школ страны, Веллингтон-колледже, введены уроки счастья как обязательная часть школьной программы. Эту частную школу возглавляет известный британский историк. На вопрос журналиста, не подрывает ли это основы традиционной педагогики, Энтони Сэл-

дон ответил: «... Намного важнее научить детей тому, как жить в этом мире и как познать самого себя, чем научить их извлекать квадратный корень из единицы». Как далее он сообщает, в Гарвардском университете США в прошлом году читался «Курс счастья», став одним из самых популярных курсов. А методика «уроков счастья» для Веллингтон-колледжа была разработана в Кембриджском университете на «факультете благоденствия» (the department of well-being). Между прочим это еще один канал преемственности средней и высшей школы. Но только при нашей традиционной недооценке собственных российских достижений, — не придется ли нам вскоре с пиететом заимствовать сей «передовой» зарубежный опыт?!

И все же — о возражении против уроков воспитания.

Первоначальное «Не может быть» несомненно связано с лингвистическим казусом. В школе и в сознании учителя «урок — это учебный час по предмету». И еще — «задать уроки на дом». Но понятие «урок» имеет и другое значение, которое используется учителями несравненно реже: нечто поучительное, то, из чего можно сделать вывод для будущего: уроки истории; извлечь уроки.

Сочетание слов «уроки воспитания» надо услышать в двух смыслах. Это — и учебный час, и преподнесение учащимся уроков воспитанности, уроков гражданского поведения. К сожалению, это второе значение отсутствует в сознании некоторых опытных коллег, входящих в комиссии по оценке значимости уроков воспитания в 29-й школе. «Час классного руководителя» — привычное и естественное, «уроки воспитания» — странное и нелепое...

Обозначим в заключение фрагменты опыта, которые вуз может извлечь из практики 29-й школы в контексте их преемственных взаимосвязей:

- определение гражданской идеологии воспитательного процесса в единстве с приобщением студентов к избранной профессии;
- реализация принципа преемственности в формировании гражданской позиции личности;
- комплексный подход к воспитательному процессу с реализацией преемственности от курса к курсу;
- системность работы куратора в студенческой группе;
- проверка эффективности различных форм профессионального просвещения учащихся в поисках «своих» абитуриентов.

Разумеется, воспитательная система школы, уроки воспитания отнюдь не достигли своей завершенности и, безусловно, нуждаются в даль-

нейшем совершенствовании. «Завершенность» в развитии системы неизбежно оборачивается своей противоположностью: догматизмом, застоєм — и необходимостью коренных изменений. В данном случае, к примеру, надо точнее связывать развитие жизненной компетентности учащихся с воспитательным «сказуемым» уроков, усиливать связь с трудовым воспитанием. Обогащать содержание, разнообразить формы и методику проведения. Это естественный бесконечный процесс, как в принципе неиссякаемо само педагогическое творчество.

Литература

1. *Божович Л. И.* Возрастные закономерности формирования личности ребенка : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Л. И. Божович. — М., 1966.
2. *Годник С. М.* Процесс преемственности высшей и средней школы. — Воронеж, 1981.
3. *Годник С. М.* Эвристическая функция закона развития систем в изучении особенностей педагогической деятельности / С. М. Годник // Одаренность : рабочая концепция : материалы Всероссийской научно-практической конференции. — Воронеж, 2002. — С. 136—145.
4. *Годник С. М.* Становление учителя как центральное звено профессиональной педагогической деятельности. Субъектная парадигма : ее суть и практический смысл / С. М. Годник, Г. А. Козберг // Становление профессиональной компетентности Учителя : учебное пособие. — Воронеж : ВГУ, 2004. — С. 84—110.
5. «Я — гражданин России» : авторская программа специальных уроков по воспитанию школьников / Под ред. В. Г. Кононовича, Г. В. Дудецкой. — Воронеж, 2004. — 101 с.
6. Модель ученического самоуправления школы № 29 г. Воронежа / Под ред. В. Г. Кононовича, Г. В. Дудецкой. — Воронеж, 2005. — 95 с.
7. Системное просвещение учащихся в динамике учебно-воспитательного процесса школы / Под ред. С. М. Годника, Г. В. Дудецкой, В. Г. Кононовича, В. И. Хлоповских. — Воронеж, 2004. — 107 с.
8. *Сластёнин.* — М. : Изд. Дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. — 488 с.
9. *Шимина А. Н.* Социокультурные основания образования / А. Н. Шимина // Проблемы развития общества и образования. Философия. История. Педагогика : межвузовский сборник научных трудов. — Воронеж, 1998. — С. 6—20.