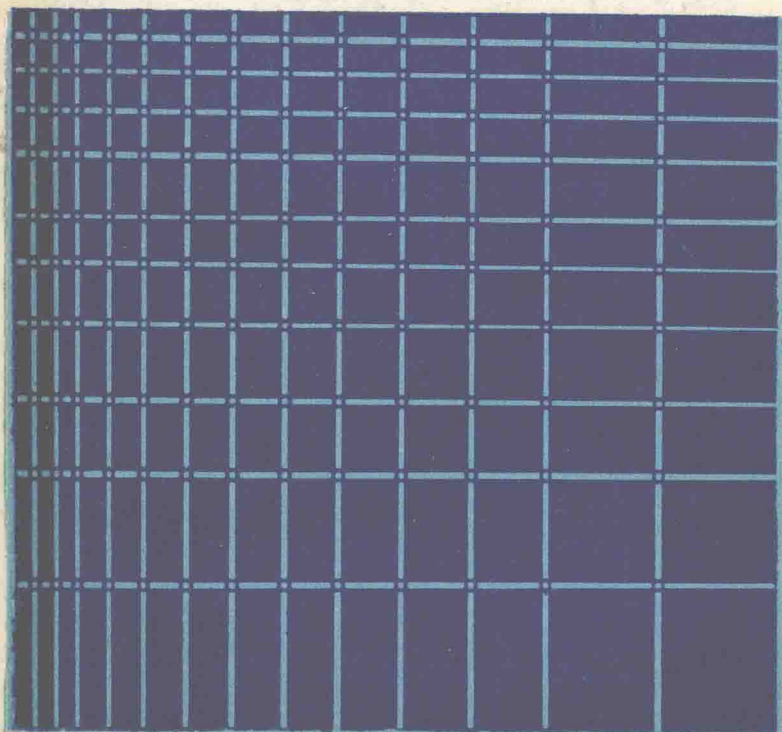


Б.И. Коротяев

ПЕДАГОГИКА как совокупность педагогических теорий



Б.И.Коротяев

ПЕДАГОГИКА как совокупность педагогических теорий

*Допущено Министерством просвещения СССР
в качестве учебного пособия
для слушателей факультетов по подготовке
и повышению квалификации организаторов
народного образования*

МОСКВА «ПРОСВЕЩЕНИЕ» 1986

ББК 74.00
К68

Рецензенты:
кафедра педагогики Тульского государственного
педагогического института им. Л. Н. Толстого,
М. Н. Скаткин — действительный член АПН СССР

Коротяев Б. И.
К68 Педагогика как совокупность педагогических теорий: Учеб. пособие для слушателей фак. по подгот. и повышению квалификации организаторов нар. образования.— М.: Просвещение, 1986.— 208 с.

В пособии для слушателей факультетов повышения квалификации директоров школ рассматривается общее состояние педагогической науки в ее теоретическом аспекте. Пособие будет способствовать формированию теоретико-педагогического мышления руководителей школы и учителей.

К $\frac{4309000000-553}{103(03)-86}$ 66—86

ББК 74.00

© Издательство «Просвещение», 1986

ВВЕДЕНИЕ

В связи с растущими социальными запросами к школе роль учителя и руководителя школы неизмеримо возрастает. К ним предъявляются высокие политические, профессионально-педагогические и моральные требования.

В решениях XXVII съезда партии, пленумов ЦК КПСС, в постановлениях ЦК КПСС и Совета Министров СССР о школе, в законах и законодательных актах Верховного Совета СССР, в «Основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы» разработана четкая программа совершенствования практики воспитания и обучения учащихся.

Руководить современной школой в условиях осуществления реформы не простое дело. Чтобы выполнить поставленные перед школой ответственные задачи, директору необходимо хорошо знать партийные и государственные документы, быть хорошим организатором, обладать глубоким научно-материалистическим мировоззрением, преданностью коммунистическим идеалам, высоким уровнем теоретико-педагогического мышления, педагогической культуры и эрудиции, быть знатоком психологии человека и человеческих отношений.

В становлении и формировании учителя и руководителя школы большое место принадлежит педагогической науке. От того, в какой мере они владеют всем накопленным научным потенциалом педагогической науки, зависит уровень их профессиональной зрелости. Потенциал же этот велик, так как советская педагогика в последние десятилетия развивалась стремительными темпами. Теоретические и экспериментальные исследования ведутся широко — от частнометодических до фундаментальных, теоретико-методологических проблем. В педагогике накапливается большой объем научных сведений, знаний, концептуальных систем и учений, разобраться в которых подчас трудно даже специалисту-ученому.

Данное пособие написано для того, чтобы облегчить задачу, возникающую перед учителями и директорами школ в процессе работы с научно-педагогической информацией: ознакомить с общим состоянием педагогической

науки, некоторыми ее результатами и проблемами школьной практики и наметить пути и способы их решения, а также способствовать формированию теоретико-педагогического мышления учителя и руководителя школы, их творческого потенциала.

Название пособия не является случайным и произвольным, оно вытекает из авторского замысла — ознакомить читателя с текущим состоянием педагогической науки через категорию «теория», поэтому курс по педагогике представлен как совокупность педагогических теорий, упорядоченных на основе законов диалектической и формальной логики. Понимая всю сложность и ответственность поставленной задачи, мы взяли на себя смелость развести накопленные научные знания по педагогике на две системы — содержательную и формализованную.

Необходимость формализации знаний в условиях их непрерывного развития и бурного количественного роста становится общепризнанным научным фактом, раскрытым с достаточной полнотой в работах по науковедению.

Классический образец формализации знаний задан в математике, но данный образец может быть использован только в точных науках. В гуманитарных науках знания поддаются лишь частичной формализации, так как перевод всей накопленной в них содержательной информации на язык условного кода (символов и формул) практически не столько невозможен, сколько нецелесообразен. Частично закодировать можно любую информацию, и это доказано в опыте И. Ф. Шаталова («опорные конспекты» по географии, истории и другим предметам). Но нужно ли и полезно ли это делать? Тем более что тот или иной условный знак не способен адекватно отразить и передать всю полноту признаков и отношений выделенного объекта или явления. Учитывая данное обстоятельство, мы руководствовались при разработке процедуры формализации педагогических знаний единственным принципом — принципом выводного знания, обеспечивающим реализацию основных законов логики следования и тождества. Реализация этих законов позволила логически упорядочить основные педагогические теории и соотнести их между собой по соподчинению, смежности и сопряженности.

Частичная формализация педагогических знаний позволила также наиболее полно учесть важнейшие методологические требования — обеспечить восхождение от абстрактного к конкретному и отразить диалектику и внутреннюю логику познания.

Формализация выстраивает педагогические знания в экономные и вместе с тем жесткие и стройные логические схемы и конструкции. Последние, как ни парадоксально, оказываются способными с достаточной полнотой отразить сущность реальных педагогических явлений.

Многие преподаватели и руководители школ заканчивали педагогические институты много лет назад. В последнее десятилетие педагогическая наука интенсивно развивалась. Ее достижения нашли отражение в содержании новых учебных пособий по педагогике. С этими достижениями мы и познакомим читателя.

В соответствии с данным замыслом каждая фундаментальная педагогическая теория (общая теория педагогики, теория воспитания, теория обучения, теория управления и руководства школой) имеет четыре среза.

В **первом срезе** дается краткая характеристика педагогической теории как содержательной системы, ее ядра или самой существенной и значимой части.

Во **втором срезе** (эмпирическом) приводится некоторая совокупность педагогических примеров и фактов, осмысление которых позволяет более глубоко проникнуть в сущность излагаемой педагогической теории как формализованной системы.

В **третьем срезе** дается краткая характеристика педагогической теории как формализованной системы, ее ядра — идей, понятий, закономерностей и принципов.

В **четвертом срезе** (заключительном) раскрывается практическое значение педагогической теории, осмысливается ее прогностическая функция.

Данные срезы являются ключом к пониманию предлагаемой структуры учебного курса педагогики и способов его изложения. В процессе работы над пособием они подвергались широкому обсуждению. В нем принимали участие преподаватели и заведующие кафедрами педагогики педагогических институтов г. Славянска, Ворошиловграда, Горловки, Полтавы, Сум и Харькова, а также рецензенты: академик М. Н. Скаткин, профессор кафедры педагогики и психологии Тульского государственного педагогического института им. Л. Н. Толстого Н. А. Сорокин, профессор кафедры ЛГПИ им. А. И. Герцена К. Д. Радина, доцент кафедры педагогики МГПИ им. В. И. Ленина Д. Т. Попов.

Автор выражает искреннюю признательность и благодарность всем товарищам за ценные критические замечания и конструктивные предложения.

Раздел I

ОБЩАЯ ТЕОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Глава 1

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ

§ 1. Понятия «педагогическая наука», «педагогическая теория»

Разведение понятий «педагогическая наука» и «педагогическая теория» и выделение между ними существенного отличия являются принципиально важными с методологических позиций.

Педагогическая наука — отрасль специфической деятельности, связанной с изучением и познанием реальных явлений воспитания, образования и обучения человека. Как и любая другая наука, она включает в себя две части, между которыми лежит непрерывно меняющаяся граница: то, что ею изучено, и то, что предстоит изучить.

Педагогическая теория является итогом и результатом научной деятельности человека. Она отражает только одну часть науки и может быть определена как некоторая система добытых научных знаний, сведений и фактов.

Само слово «теория» — исключительно емкое и содержательное понятие.

В «Философском энциклопедическом словаре» (М., 1983) теория определяется в широком смысле как комплекс взглядов, представлений, идей, направленных на истолкование и объяснение какого-либо явления, а в узком — как высшая, самая развитая форма организации научного знания, дающая целостное представление о закономерностях и существенных связях определенной области действительности — объекта данной теории.

В «Философском энциклопедическом словаре» теория рассматривается как система обобщенного достоверного знания о том или ином фрагменте реальной действительности, которая описывает, объясняет и предсказывает функционирование определенной совокупности составляющих его объектов.

Таким образом, за исходное, или рабочее, определение педагогической теории мы можем взять следующее: **педагогическая теория — это система знаний, которая**

описывает и объясняет строго вычлененный круг педагогических явлений и которая предписывает, как правильно управлять ими. Педагогическая теория, как и любая другая научная теория, призвана давать целостное представление о закономерностях и существенных связях действительности.

Такое понимание теории дает возможность систематизировать и группировать все множество и многообразие накопленных педагогических знаний в отдельные крупные блоки или в целостные и относительно самостоятельные образования — единые системы (теории).

В качестве единой педагогической теории можно представить всю накопленную в педагогической науке систему знаний. Но в силу того что эта система является мощной, объемной и разветвленной, ее невозможно ни свернуть, ни представить в компактном виде, более того, ее невозможно даже мысленно охватить, представить и выразить в виде единой системы.

Другое дело, когда мы выходим на выделение в этом мощном объеме знаний совокупности систем или педагогических теорий. В этом случае становится возможным выделить некоторое множество педагогических теорий, мысленно охватить и выразить в компактном виде их связи и отношения в строгих логических построениях. Но для этого необходимо четко указать, по каким критериям относить ту или иную систему знаний к категории «педагогическая теория».

§ 2. Структурный состав и свойства теории

Теории могут классифицироваться по разным основаниям. Например, можно выделить теории фундаментальные и прикладные (частные); теории содержательные и формализованные; теории как разрабатываемые научные системы (знания, добываемые в ходе исследования и излагаемые в различного рода публикациях — в сборниках, монографиях, диссертациях, статьях) и теории как сложившиеся дидактические системы (знания, упорядоченные и изложенные с целью их усвоения в учебниках, пособиях и лекционных курсах).

В качестве **фундаментальных теорий** относительно различных отраслей научных знаний выступают философские теории, но в то же время в каждой отрасли научных знаний имеются свои собственные фундаментальные теории и **частные**. Например, в педагогике в качестве одной

из фундаментальных может рассматриваться теория обучения, а в качестве частных (составных) — теория урока, теория методов обучения, теория активизации познавательной деятельности учащихся и др.

Теория как содержательная система — это совокупность научных знаний и фактов, добытых на основе научных исследований и практической деятельности человека. Она обладает признаками полноты и насыщенности фактическим материалом — эмпирическими и экспериментальными фактами, примерами; иллюстрированными данными, развернутыми суждениями, описаниями, доказательствами, ссылками на источники документального и литературного характера.

Содержательные теории, которые находятся в стадии разработки, обладают, кроме того, недостаточной упорядоченностью, и иногда ее элементы хаотично разбросаны по многим источникам. В большинстве случаев они перегружены аппаратом и описанием методов исследования, доказательствами.

Теории как дидактические системы обладают уже признаками упорядоченности — их полнота и объем в учебных пособиях жестко детерминированы учебными программами.

Теория как формализованная система — это такая совокупность добытых научных знаний, которая выстроена на основе законов и правил формальной логики. Данная теория обладает признаками свертываемости, и она свой объект и предмет может отразить с помощью абстракций в «чистом виде». В свернутом виде формализованная теория может быть отделена от своего базиса — эмпирической и опытной основы (фактов, примеров, доказательств, иллюстраций). Границу между содержательными и формализованными системами следует считать условной, проведенной в дидактических целях, тем более что и те и другие системы отражают содержательную природу объектов.

Формализованные теории могут найти широкое применение в дидактических системах, так как они удобны для запоминания и долговременного хранения в памяти.

Любая теория обладает своим составом, т. е. в нее входят определенные структурные элементы. Выделение их согласуется с той категориальной и функциональной характеристикой научных знаний, которая дана в «Философском энциклопедическом словаре». В нем, в частности, говорится, что «по своему строению теория пред-

ставляет внутренне дифференцированную, но целостную систему знаний, которую характеризуют логическая зависимость одних элементов от других, выводимость содержания теории из некоторой совокупности утверждений и понятий — исходного базиса теории — по определенным логико-методологическим принципам и правилам».

Используя данные характеристики, в каждой самостоятельной теории можно выделить с некоторой степенью условности следующие ее структурные элементы: идеи — исходные положения (связующий материал); понятия (описывающий материал); законы или закономерности (объясняющий материал); принципы, правила, рекомендации (предписывающий материал).

В работах по науковедению отмечается, что добытые и зафиксированные научные знания выполняют ряд функций: описания, объяснения, предсказания и предписания. Выделение идей, понятий, закономерностей и принципов как относительно самостоятельных структурных элементов любой педагогической теории полностью вписывается в функциональную характеристику научных знаний.

Эмпирический материал (факты, примеры, иллюстрации, опыт, эксперименты) не является самостоятельным структурным элементом теории, так как он входит в каждый элемент как основание.

Не является самостоятельным элементом в теории и гипотеза. Она скорее элемент исследования, но не теории. Более того, на отдельных этапах развития сама теория может выступать как гипотетическая система, нуждающаяся в дальнейшей проверке и обосновании.

Безусловно, что выделенные структурные элементы теории между собой тесно связаны и в гносеологическом плане возможен их взаимопереход. Например, любое понятие может рассматриваться на разных уровнях — на уровне описания, на уровне объяснения, на уровне самостоятельной теории. Точно так же могут интерпретироваться закономерности, принципы, идеи.

Теория имеет всегда свой объект и предмет. **Объект** — это то, что описывает теория, т. е. совокупность реальных явлений. **Предмет теории** — это то, что она объясняет, т. е. закономерные связи и отношения, функционирующие в структуре объекта. Теория является относительно самостоятельной системой, и элементы ее не должны противоречить друг другу.

Следующее свойство теории — это ее способность описывать и объяснять не только реально существующие

явления, но и предполагаемые, вновь возникающие. Иначе говоря, теория может описывать и объяснять такие явления, которые в реальной действительности в данный момент не встречаются, но их появление и возникновение в дальнейшем неизбежно. В этом проявляется сила теории, ее предсказывающая функция. Сила теории проявляется и в другом — она живет и работает до тех пор, пока сохраняет возможность к развитию и саморазвитию. Как только теория утрачивает эту способность, она превращается в мертвую и отжившую систему.

Все сказанное позволяет сформулировать четкие критерии, по которым мы можем те или иные системы знаний отнести с некоторой степенью условности к классу теорий и оперировать вышеуказанными системами как теориями. Система знаний должна:

обладать своим составом, т. е. включать в себя основные структурные элементы — идеи, понятия, законы, принципы и правила;

иметь свой объект и предмет и быть относительно самостоятельной;

быть непротиворечивой и вместе с тем способной к саморазвитию;

быть способной к предсказанию и прогнозированию.

Формализованные теории в дидактических системах обладают, кроме того, дополнительными свойствами, имеющими принципиально важное значение для целей усвоения.

Одно из них заключается в том, что формализованная теория обладает свойством *свертываемости и развертываемости*. Это означает, что любую формализованную теорию можно свернуть и представить в виде перечисления ее основных структурных элементов на одной площадке обзора — на матрице. В качестве иллюстрации может служить сводная матрица (см. приложение), на которой вся совокупность выделенных формализованных педагогических теорий представлена в свернутом виде.

В то же время каждая теория и каждый ее элемент могут быть развернуты в контексте подробного изложения и рассказа с использованием данных литературы, опыта, фактов и примеров.

Формализованная теория обладает также свойством *переноса и наложимости*. Это означает, что элементы базовых теорий могут быть перенесены в выводные, т. е. элемент может быть наложен на элемент, но с определенным ограничением и учетом специфики объекта выводной

теории. Таким же образом соотносятся между собой и элементы смежных теорий. Данное свойство четко просматривается на матрице (см. приложение).

Формализованной теории присуще еще одно важное свойство — это свойство *прерыва* (ограничения) и *беспрерывности*. Смысл этого свойства заключается в том, что каждая предыдущая теория из всей совокупности выделенных и организованных в единую систему теорий излагается не во всей полноте, а с ограничениями. В то же время каждая последующая теория развивает, углубляет, расширяет и конкретизирует каждую предыдущую. Эта особенность присуща и элементам теории, в частности, то или иное понятие может рассматриваться на таких последовательных уровнях: свернутого описания (определения); развернутого описания (краткого или подробного рассказа); объяснения частных случаев; объяснения общих случаев; преобразования; законченной самостоятельной теории; совокупности теорий.

Например, если обратиться к матрице, то можно увидеть, что понятие «воспитание» в первом разделе рассматривается последовательно на уровне свернутого описания, развернутого объяснения, преобразования; а во втором разделе — на уровне самостоятельной теории.

Итак, мы выяснили содержание одного из ключевых понятий пособия — теории. Специфика педагогической теории заключается в том, что она описывает и объясняет педагогические явления (реальные и прогнозируемые). К статусу педагогических мы относим все те явления, в которых разворачиваются (разыгрываются) в конкретных или обобщенных условиях процессы целенаправленного формирования человека. Данные процессы и являются объектом педагогической теории в целом. Ей, как и любой другой теории, присущи все те свойства, о которых шла речь в данном параграфе.

Здесь возникают вопросы: почему педагогическая теория рассматривается в качестве ключевого понятия? Почему разговор о состоянии педагогической науки, ее научном потенциале начат с понятия «теория»?

§ 3. Педагогическая теория как инструмент мышления и практической деятельности

К понятию «педагогическая теория» ученые-педагоги, как правило, относятся с большим уважением и вместе с тем очень осторожно. По сложившимся представлениям к

классу теорий обычно принято относить только фундаментальные системы знаний. Поэтому не случайно в учебных пособиях по педагогике теория представлена только в названиях двух разделов — теория воспитания и теория обучения. При этом данные разделы названы теориями по формальным признакам, так как знания по этим разделам излагаются как содержательные системы, связанные между собой лишь по смыслу.

Основное же свойство теории — целостность и структурность — в контексте изложения совершенно не работает, оно оказывается размытым и полностью растворяется в эмпирическом материале.

Примечателен и другой факт, иллюстрирующий осторожное отношение ученых к понятию «педагогическая теория». Среди изданных сборников, монографий, статей, диссертаций редко встречаются работы, в названии которых есть слово «теория».

Несмотря на данное обстоятельство, категория «педагогическая теория» настойчиво пробивает себе дорогу как в науке, так и в сфере практической деятельности учителя и руководителя школы. Этот процесс в силу ряда объективных причин является неумолимым и необратимым.

В качестве подтверждения сошлемся на статью Б. С. Гершунского «О научном статусе и практической функции педагогической теории» (Сов. педагогика, 1984, № 10). В ней автор дал глубокую интерпретацию функций педагогической теории, ее статуса в общей системе знаний, логической структуры. На примере анализа разрабатываемой академиком Ю. К. Бабанским теории оптимизации учебно-воспитательного процесса автор выделил и рассмотрел основные структурные элементы педагогической теории: идеи, категории и понятия, законы и закономерности, принципы и правила.

В ходе рассмотрения взаимодействия педагогической теории и практики Б. С. Гершунский выделяет и называет частные педагогические теории, порождаемые запросами реальной педагогической действительности: теорию программированного обучения (В. П. Беспалько, Н. Ф. Талызина); теорию поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин и др.); теорию проблемного обучения (И. Я. Лернер, М. И. Махмутов); теорию формирования духовных потребностей (Ю. В. Шаров); теорию познавательного интереса (Г. И. Щукина) и др. Эти данные свидетельствуют о том, что категория «педагоги-

ческая теория» становится предметом специального исследования и рассмотрения.

Чтобы решать сложные задачи воспитания и обучения учащихся, учителю и руководителю школы сейчас уже недостаточно ориентироваться в новинках педагогической литературы, обладать многими знаниями и сведениями из области педагогики и психологии. Чтобы успешно решать эти задачи, необходимо еще обладать высоким уровнем теоретического мышления.

Эмпирическое мышление, как правило, оперирует фактами, примерами, образцами, накопленным опытом. Руководитель или учитель, привыкший мыслить эмпирически, без отрыва от образцов, не любит идей и теорий. В соответствующих ситуациях он всегда заявляет: «Теории не надо, лучше покажите все это на конкретных примерах и фактах». И наоборот, тот, кто обладает теоретическим мышлением, в подобных ситуациях заявляет: «Не надо примеров, изложите суть, идею».

Теоретическое мышление оперирует абстракциями, в том числе идеями, законами и еще более крупными блоками знаний — теориями. Оно способно «увидеть» в наблюдаемом объекте всесторонние и глубокие связи и отношения «в чистом виде». Такое свойство ума принято называть **теоретическим видением**. Именно оно обеспечивает принятие правильных решений в конкретных ситуациях.

Основным инструментом теоретико-педагогического мышления является педагогическая теория. Она позволяет надежно и быстро ориентироваться в реальных педагогических явлениях, видеть в них закономерные связи и отношения, благодаря которым они и функционируют; на основе знания этих закономерностей вскрывать противоречия и рассогласования между теорией и практикой, принимать в практической деятельности корректные и правильные решения.

Сами по себе приобретенные знания по педагогике вне связи между собой ничего не значат, они лишь обеспечивают какую-то информированность. Надежно регулировать практическую деятельность учителя и руководителя школы могут только педагогические теории. Причем не одна единственная, а их совокупность в определенных связях и отношениях. Иначе говоря, педагогическая теория является не только инструментом мышления, но и руководством к действию.

В связи с тем что объем научно-педагогической инфор-

мации беспрерывно растет, изучать и обрабатывать эту информацию становится все сложнее. И в этом деле учитель и руководитель школы могут использовать усвоенные педагогические теории как инструмент при отборе наиболее существенной и значимой информации. В частности, та информация, которая в большом объеме публикуется в книгах, статьях, сборниках, может быть просеяна опытной рукой через сито, роль которого выполняет структурный состав теории,— в сите остается только та информация, которая является наиболее значимой для теории: новые идеи и понятия, новые законы и принципы. Все же остальное должно отсеиваться как второстепенное.

Сейчас, когда на школу обрушивается лавина научно-педагогической информации и научных рекомендаций, руководитель школы и педагогический коллектив вынуждены либо реагировать на все это и распылять энергию, время, либо вообще не реагировать, либо сознательно идти на ограничения и сосредоточивать внимание и силы на одной более привлекательной концепции.

Этим и объясняется тот факт, что в последние годы широко распространилась практика, когда педагогический коллектив работает над решением одной проблемы: самоуправление школьников, активизация познавательной деятельности, проблемное обучение, программированное обучение, внедрение ТСО, оптимизация процесса обучения и т. д.

На этом пути многие коллективы добиваются хороших результатов, и, несмотря на это, альтернативный выбор лежит в другом — в отборе и использовании самой существенной научной информации по всему фронту научно-педагогических исследований. Только такой подход способен обеспечить поступательное развитие школы, в особенности в период осуществления реформы школы.

§ 4. Общая характеристика формализованных педагогических теорий

Попытаемся развести накопленные педагогические знания на две группы систем: содержательные и формализованные. Не претендуя на исчерпывающее и окончательное решение этой сложной проблемы, покажем один из возможных путей выделения систем и их структурирования на основе накопленных педагогических знаний.

В формализованные системы мы включили только те педагогические знания, которые сводятся к единым логическим основаниям и укладываются в логическую цепь:



В выводных системах базовые элементы знаний, в том числе и основные понятия, имеют фундаментальное значение. От того, как будут определены исходные понятия, зависят определения множества всех выводных понятий как ближайшего, так и всех последующих рядов. Учитывая данное обстоятельство, мы очень осторожно подходили к формированию исходных определений понятий, помня слова В. И. Ленина о том, что ни одна дефиниция не способна отразить всю глубину и сложность соответствующего явления. Определения, на основе которых строятся все выводные, приведены ниже (с. 16—17).

Сформулированные определения рассматриваются нами как научно-состоятельные, так как они отражают четкие существенные признаки сходства и отличия, являющиеся необходимыми и достаточными для узнавания педагогических явлений.

Эти понятия разводят основные объекты, каждый из которых включает строго определенный круг педагогических явлений. В соответствии с выделенными объектами логически выстраиваются и основные формализованные педагогические теории, каждая из которых с достаточной полнотой способна описать и объяснить свой объект.

Проведенный анализ показал, что понятие «теория обучения основам морали» до сих пор глубоко не рассматривалась ни в педагогической науке, ни в учебной литературе.

Выделенные формализованные педагогические теории как дидактические наиболее крупные единицы усвоения и их структурные элементы — основные идеи, понятия, закономерности и принципы — ограничены по числу и объему критериями достаточности и необходимости. Фактически число выводных понятий и теорий может быть увеличено, особенно если выйти на частные методики.

Следует иметь в виду, что выводное знание в формализованной системе не является новым, так как для его

Воспитание — это целенаправленный процесс формирования личности, ее социальных, психических и физических свойств

Умственное воспитание — это целенаправленный процесс формирования системы научных знаний, интеллектуальных умений и навыков, научно-материалистического мировоззрения, творческого мышления, познавательных интересов, потребностей и способностей, культуры умственной деятельности

Идейно-нравственное воспитание — это целенаправленный процесс формирования идейно-нравственного сознания, нравственных чувств, коммунистических убеждений, нравственных интересов, потребностей и способностей, нравственных умений и навыков

Трудовое воспитание — это целенаправленный процесс формирования знаний по основам труда, коммунистического отношения к труду, потребности и любви к труду, умений и навыков общественно полезного и производительного труда

Эстетическое воспитание — это целенаправленный процесс формирования эстетического сознания, эстетических чувств, эстетических интересов, потребностей и способностей, эстетических умений и навыков

Физическое воспитание — это целенаправленный процесс формирования знаний по основам физической культуры, спорта и гигиены, спортивных навыков, умений и навыков, сильного, здорового и физически развитого организма