

Павленко Галина Васильевна,

к.п.н., доцент кафедры педагогики,

ФГБОУ ВО Педагогический институт

Тихоокеанского государственного университета,

г. Хабаровск

ВОСПИТЫВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ДИДАКТИЧЕСКАЯ ЗАКОНОМЕРНОСТЬ И ПРИНЦИП ОРГАНИЗАЦИИ ЦЕЛОСТНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА (СЕРЕДИНА 70-Х – СЕРЕДИНА 80-Х ГГ.)

Аннотация. В статье автор рассматривает генезис проблемы воспитывающего обучения в период середины 70-х – середины 80-х годов XX-го века. Анализируются закономерность и принцип воспитывающего обучения, приращение теоретического знания по проблеме воспитывающего обучения.

Ключевые слова: воспитывающее обучение; закономерность воспитывающего обучения; принцип воспитывающего обучения; единство обучения и воспитания.

Проблема воспитания учащихся в обучении относится к числу «кардинальных» и привлекает внимание педагогов (ученых, методистов и практиков) и широкой общественности.

Рассматриваемый в статье период (70-е - 80-е годы XX-го века) – завершающее десятилетие «застойного периода», примыкает к 60-м – 70-м годам, когда в системе образования страны осуществлялись серьезные реформы в области содержания образования. В то же время - является преддверием глубоких изменений в стране в целом (период «перестройки»), когда затронуты были буквально все сферы жизнедеятельности общества, системы образования в том числе.

К началу рассматриваемого периода в педагогическом сознании воспитывающее обучение представало как «вечная» проблема дидактики, отража-

СОВРЕМЕННАЯ НАУЧНАЯ МЫСЛЬ

ющая действие ведущей закономерности обучения, с одной стороны, и как проблема исторически конкретного, классового содержания, определяющая идеологическую, воспитательную направленность обучения, с другой.

В содержательном плане традиционно для советской педагогики акцент был сделан, как и в рассмотрении любой проблемы, любого вопроса, на классовый, партийный характер воспитания в обучении, специально разрабатывались проблемы формирования научного коммунистического мировоззрения в преподавании учебных дисциплин, воспитания учащихся на примере жизни и деятельности В.И. Ленина, других деятелей партии и государства, выработки отдельных черт «морального кодекса строителя социализма».

В исследовании природы самого процесса воспитания в обучении теории 60-70-х годов «вышли» на идею «единства обучения и воспитания» в учебном процессе и в процессе «слияния» учебной и внеучебной работы. В целом же педагогическая мысль приступала к исследованию воспитывающего обучения в аспекте единого педагогического процесса, направленного на целостное формирование личности школьника.

Важное место в изучении проблемы воспитания учащихся в обучении в рассматриваемый период занимают исследования методолога педагогики М.А. Данилова, которому удалось наиболее адекватно отразить природу воспитывающего обучения.

Отдавая неизбежную дань общественной идеологии своего времени, М.А. Данилов обращался к терминам «коммунистически воспитывающее обучение», «коммунистическое мировоззрение» и т.п., однако, как подлинный ученый и педагог-гуманист сумел увидеть за «исторически конкретными» особенностями процесса его сущностные, общепедагогические характеристики. В работах по методологии педагогики он рассматривал воспитание в процессе обучения в той «совокупности явлений и процессов в жизни воспитанников», которую характеризовал как педагогический процесс и суть которой усматривал в том, что социальный опыт во всем его богатстве и много-

СОВРЕМЕННАЯ НАУЧНАЯ МЫСЛЬ

гранности превращается в идеалы и качества, в живые черты формирующегося человека, в его образованность и идейность, в его нравственный опыт и привычки.

Постигая природу педагогического процесса, М.А. Данилов исходил из важнейшей роли в этом процессе самого воспитанника, его собственных усилий в своем развитии. Воспитывающее обучение в педагогическом процессе, в первую очередь, ответственно за подготовку ученика к той стадии всестороннего развития, когда это развитие осуществляется, главным образом, собственными усилиями и когда воспитание перерастает в самовоспитание.

В этом плане введенные М.А. Даниловым дидактическая категория «логика учебного процесса», взгляды на «основное противоречие процесса обучения и условия его становления как движущей силы» имеют прямое отношение к постижению сущностных сторон воспитывающего обучения.

В исследуемое десятилетие теоретические основы воспитывающего обучения продолжали разрабатываться в двух основных направлениях: как проблема собственно дидактики и как проблема, связанная с более общей педагогической проблемой целостного учебно-воспитательного процесса. Следуя сложившейся в советской дидактике 60-х – начала 70-х годов традиции, воспитывающее обучение определяли и как закономерность процесса обучения (термины «воспитывающий характер обучения», «единство обучения и воспитания»), и как его принцип (термины «коммунистически воспитывающее обучение», «принцип воспитывающего обучения»), в котором эта закономерность целенаправленно реализовывалась в деятельности учителя и учащихся.

Общим для теоретиков было представление о том, что в процессе обучения существует органическая связь между приобретением учащимися знаний, умений и навыков и формированием их личности. В обобщенном виде воспитывающее обучение трактовалось следующим образом: всякий акт деятельности преподавания независимо от характера деятельности учения, который он вызывает, а также при любом изучаемом содержании оказывает на уча-

СОВРЕМЕННАЯ НАУЧНАЯ МЫСЛЬ

щихся то или иное воспитывающее влияние. Это влияние может быть положительным, отрицательным или нейтральным. В последнем случае обучение консервирует, закрепляет и тем самым усиливает какие-то качества личности. Реализация в преподавании этой закономерности (осуществление принципа воспитывающего обучения) усиливает воспитывающий характер учебного процесса [2].

Известное «приращение» знаний о природе процесса воспитания в обучении происходило в исследовании проблемы единства трех функций учебного процесса – обучающей, развивающей, воспитывающей. Актуальность этой проблемы в дидактике тех лет была связана с разработкой Ю.К. Бабанским концепции оптимизации обучения, где раскрывалось содержание воспитательной функции обучения как формирование нравственных, трудовых, эстетических, этических представлений, взглядов, убеждений, способов соответствующего поведения и деятельности в обществе, системы идеалов, отношений, потребностей, физической культуры (т.е. «совокупности качеств личности, характерных для человека социалистического типа») [8, с.129]. Дидакт справедливо подчеркивал, что все три функции нельзя представить себе как три параллельно осуществляемые, неперекрещивающиеся линии в потоке влияний учебного процесса. Наоборот, все они находятся в сложно переплетающихся связях: одна предшествует другой, является ее причиной, другая является ее следствием, но и одновременно условием активизации первопричины. Две из них – образовательная и воспитательная – являются в единстве основой третьей, развивающей функции. Последняя в свою очередь интенсифицирует в последующем образовательную и воспитательную функции обучения.

В анализе проблемы триединства функций обучения акцент постепенно смещался с деятельности учителя, «оптимизирующего обучение», используя соответствующие способы подготовки и проведения урока, их системы, на деятельность школьников. Однозначен был вывод о том, что достижение ор-

СОВРЕМЕННАЯ НАУЧНАЯ МЫСЛЬ

ганического единства учебного и воспитательного процессов коренится в характере деятельности ученика на уроке, прежде всего в том, насколько она способна стимулировать активное функционирование целостной личности школьника – субъекта обучения.

По терминологии рассматриваемого периода, вопрос стоял об осуществлении «личностного подхода» к обучению как важнейшему из средств воспитания. Актуализировалось положение С.Л. Рубинштейна о том, что всякая попытка учителя «внести» результаты «чужого» познания, нравственные нормы, минуя собственную деятельность ребенка по овладению ими, подрывает самые основы его здорового умственного и нравственного развития, воспитания личностных свойств.

Чем многосторонней анализировалось воспитание личности школьника в обучении, тем очевидней становилась мысль о «раздвигании границ обучения» - до организации в школе жизни детей во всем ее разнообразии, способной обеспечить естественность «переходов», «переживаний» их учебной и внеучебной деятельности. Достижение воспитывающего результата обучения представлялось возможным не простым включением в учебный материал нравственно-этического содержания, а всем образом жизни детей в школе, характером и условиями учения, взаимообогащающего общение учителя и ученика.

В начале освещаемого периода обоснованием такого видения «единства обучения и воспитания» явился комплексный подход к воспитанию, требование которого было выдвинуто XXV съездом КПСС (1976г.). В общественно-педагогической литературе тех лет, наряду с трактовкой комплексного подхода к воспитанию как единству идейно-политического, нравственного, трудового воспитания (в духе партийных решений), отражены и такие, как единство и взаимосвязь всех воспитательных влияний на личность, единство учебной и внеучебной работы, единство цели, содержания, методов, форм,

СОВРЕМЕННАЯ НАУЧНАЯ МЫСЛЬ

результатов воспитания и обучения и т.д. (Ю.К. Бабанский, Б.Т. Лихачев, И.С. Марьенко, Э.И. Моносзон, Г.Н. Филонов, Ю.Ф. Харламов и др.).

Теоретическая ценность поисков усматривалась в том, что в центре внимания оказалась личность ученика. Вместе с тем сохранялось идеологически заданное «тоталитарное» отношение к ее развитию, проявлявшееся в установках (на основе комплексного подхода) на разностороннее, целенаправленное, последовательное, непрерывное педагогическое воздействие на личность школьника, на выработку «социально ценных качеств нового человека», на обеспечение идейной направленности всех видов деятельности – глубокого усвоения «идеологических и моральных принципов социалистического общества» в сочетании с общественно полезной активностью и трудолюбием[7].

В аспекте генезиса рассматриваемой проблемы важно подчеркнуть следующую принципиальную позицию теоретиков. Диалектика единства обучения и воспитания состоит в том, что обучение и воспитание имеют общей целью всестороннее развитие личности и взаимопроникают: обучение носит воспитывающий характер, а воспитание – в известной мере – обучающий; логики обучения и воспитания различны, но своеобразно интегрируются в едином процессе всестороннего развития личности.

Конкретизируя указанные выше положения, теоретики выделяли, по существу, три аспекта диалектического единства обучения и воспитания: единство обучения и воспитания на уроках; единство учебно-воспитательного процесса на уроках и воспитательной работы школы во внеурочное время; единство обучения и воспитательной работы, организуемой вне школы.

Продолжалось осмысление вопроса о сходстве и различии процессов обучения и воспитания. Б.Т. Лихачев объяснял «сходство» именно воспитывающим характером обучения: обучение направлено на формирование мировоззрения, развитие личности и ее общественно ценных потребностей и форм поведения. Различие же этих процессов усматривалось в своеобразии содержания, форм и методов деятельности: воспитание осуществляется в тесной

СОВРЕМЕННАЯ НАУЧНАЯ МЫСЛЬ

связи с широкими общественными отношениями, обучение более строго организовано как процесс познания. Однако от этого обучение не перестает быть ядром воспитания, так же, как воспитание не перестает влиять на процесс обогащения школьников знаниями.

В этой связи Б.Т. Лихачевым были сделаны конструктивные выводы о целесообразности рассмотрения процесса обучения сквозь призму принципа воспитания, а процесса воспитания – сквозь призму принципов обучения, о существовании не только единства форм и методов обучения и воспитания, но и внутреннего единства форм и методов обучения и форм и методов воспитания [6].

З.И. Васильева в анализе диалектического единства обучения и воспитания обращалась и к общему противоречию процесса обучения, существенно дополнив, уточнив имеющиеся дидактические знания в этой области: противоречие между постоянно усложняющимися целями, задачами, перспективами, требованиями и достигнутым уровнем обученности и воспитанности личности, уровнем знаний, умений, навыков, уровнем мировоззрения, убеждений, идеалов и т.д. «Общее противоречие», будучи очень сложным по структуре, распадается на ряд противоречий внутри обучения, внутри воспитания, между обучением и воспитанием[1].

Исследование сущности процессов обучения и воспитания подводило ученых к выводу о правомерности подхода, согласно которому сущность обучения – в овладении деятельностью, а сущность воспитания – в овладении отношениями, в «переходе» отношений во внутренний план личности.

Концепция З.И. Васильевой имела ярко выраженную направленность на разработку эффективных технологий воспитания учащихся в обучении. Технологическую значимость имели дидактические обобщения и рекомендации, например, такого плана: единство обучения и воспитания должно быть отражено в фундаменте содержания образования; специализировано в зависимости от циклов и типов учебных предметов; дидактически выявлено в учебни-

СОВРЕМЕННАЯ НАУЧНАЯ МЫСЛЬ

ках; ориентировано в процессе обучения на конкретный состав школьников; воспитание идейных убеждений школьников в учебной деятельности обусловлено целостностью деятельности, предполагающей единство и взаимосвязь целей, задач, содержания, методов и форм организации воспитывающего обучения, выделением ведущих задач, идей, актуализацией мотивов деятельности учащихся в совокупности комплексных влияний и концентрированием вокруг них всей работы по формированию убеждений и др. [9,6-7].

В целом же педагогической мыслью в полной мере осознавалось, что обучение, которое «слито» с процессом воспитания в единый педагогический процесс, обладает иными свойствами по сравнению с традиционным, что только единство, при котором обучение и воспитание являются двумя сторонами педагогического процесса, способно обеспечить более высокий образовательный и воспитательный результат в развитии личности.

И.Я. Лернер рассматривал «обучение», «воспитание», «развитие» как разные характеристики одного и того же процесса – трансляции социального опыта как процесса и результата. Представив социальный опыт в четырехкомпонентном содержании общего образования (система знаний, способов деятельности, опыта творческой деятельности, опыта эмоционально-ценностного отношения, дидакт приходит к выводу о том, что воспитание и обучение оказываются тождеством, единым целостным объектом, имеющим единые закономерности функционирования (есть смысл, - отмечает И.Я. Лернер, подумать о замене двух понятий одним – «воспитывающее обучение» или просто «воспитание»). Спецификой содержания и закономерностями усвоения отличаются отдельные составные части содержания образования. Рассогласование в едином процессе овладения содержанием социального опыта имеет причиной в общем виде то, что какой-либо элемент содержания образования усваивается без включения системы ценностного отношения к нему и к жизни, без развития эмоциональной сферы, направленной на эти

СОВРЕМЕННАЯ НАУЧНАЯ МЫСЛЬ

ценности. Таким образом, опыт эмоционально-ценностного отношения (т.е. четвертый элемент) приобретает приоритетное значение [5, с.85].

В освоении принципа воспитывающего обучения педагогическая мысль рассматриваемого периода ориентировалась на базу научных представлений, сформировавшихся в предшествующее десятилетие. Ее продвижение было связано с осмыслением новых данных о природе «единства воспитания и обучения» и о новом «качестве» процесса обучения в системе целостного педагогического процесса, который также разрабатывался в исследуемый период.

В научной и учебной литературе середины 70-х – середины 80-х гг. по-разному трактовались основания, из которых «выводятся» принципы обучения. Большинство признавало, что для определения принципов обучения важны цели обучения, обусловленные потребностями общественного развития, а также учитываются объективные закономерности обучения как взаимосвязанной деятельности преподавателя и учащегося.

Принцип воспитывающего обучения «выводился» из общей цели коммунистического воспитания – всестороннего развития личности и определялся как установка содержания и процесса обучения на формирование коммунистического мировоззрения, выработку коммунистической морали, развитие мышления, воли, характера, духовных потребностей, способностей учащихся, то есть на воспитание коммунистической личности. Не случайно, ведущие дидакты давали формулировки принципа, отражавшие цели коммунистического воспитания: «коммунистически воспитывающее обучение» (М.А. Данилов), «принцип коммунистического воспитания и всестороннего развития в процессе обучения» (М.Н. Скаткин), «принцип направленности обучения на решение во взаимосвязи задач образования, коммунистического воспитания и общего развития обучаемых (Ю.К. Бабанский), «принцип коммунистической направленности обучения» (Т.А. Ильина), подчеркивали, что связь этого

СОВРЕМЕННАЯ НАУЧНАЯ МЫСЛЬ

принципа с другими дидактическими принципами придает им «четкую идеологическую направленность».

Под углом зрения «коммунистически воспитывающего обучения» разрабатывалось содержание принципа (наиболее общие установки на формирование в преподавании учебных дисциплин диалектико-материалистического мировоззрения; на осуществление требований идейности и партийности в освоении явлений и предметов, особенностей фактов и событий общественной жизни и т.д.). Проводилась четкая линия на то, что задачи коммунистического воспитания общества «заданы» советским государством и в то же время это принципиальная идейная позиция советского учителя, которую он должен реализовывать в направленности своей деятельности.

Раскрывая принцип воспитывающего обучения в аспекте объективного характера взаимосвязи преподавания и учения, дидакты опирались на выявленные в психолого-педагогических исследованиях закономерности формирования основ марксистско-ленинского мировоззрения, коммунистической морали, дисциплинированности, воли и т.д. При этом «процессуально-технологическая» (М.Н. Скаткин) сторона принципа воспитывающего обучения явно недооценивалась, ибо воспитательные процессы отнюдь не ограничиваются формированием у ученика определенной идеологической позиции.

Известной реакцией на односторонность трактовки принципа воспитывающего обучения была позиция тех педагогов, которые акцентировали внимание на выводимости принципа воспитывающего обучения из объективных закономерностей процесса обучения, связанных с познанием внутренних сторон деятельности учителя и учащегося; считали необходимым дальнейшую разработку дидактических принципов на основе философских, социологических, биологических, методологических исследований. В их освещении принципа воспитывающего обучения преобладал подход не от «заданных» целей коммунистического воспитания (хотя этот аспект безусловно присутствовал), а от особенностей психического развития ребенка как субъекта обу-

СОВРЕМЕННАЯ НАУЧНАЯ МЫСЛЬ

чения и их учета в стимулировании учения школьника, в решении образовательных, развивающих, воспитательных задач обучения, его известной целостности в рамках единого педагогического процесса.

Так, Ю.К. Бабанский с позиций своей концепции оптимизации учебно-воспитательного процесса обеспечивая необходимость пересмотра сложившейся системы дидактических принципов – признания в качестве ведущего принцип направленности обучения на решение во взаимосвязи задач образования, коммунистического воспитания и общего развития обучаемых (по сути, расширение функций принципа воспитывающего обучения) [8, с. 165].

Г.И. Легенький, опираясь на видение обучения в системе целостного педагогического процесса, теорию и технологию которого он разрабатывал, обосновал следующие положения. Важнейшие условия реализации принципа воспитывающего обучения определяются органическим включением обучения в целостный педагогический процесс, организуемый на основе связи с жизнью, с общественно полезной работой, соединения обучения с производительным трудом; единства учебной и внеучебной деятельности; осуществления гуманистических и демократических технологий обучения, ориентированных на самоопределение личности, развитие ее природных сущностных сил [4]. В трактовке И.Я. Лернера принцип воспитывающего обучения формулировался как принцип постоянного учета и формирования потребностно-мотивационной сферы ученика, направленности его системы ценностей (при любом педагогическом воздействии). В конце 80-х годов принцип, выводившийся И.Я. Лернером об одном из наиболее существенных условий реализации воспитывающего обучения, опирался на его концепцию обучения как целостного процесса: это установка взаимодействия участников процесса на их творческое самопроявление, на учет особенностей каждой личности при достижении общественных целей.

Конкретизация принципа воспитывающего обучения в правилах-рекомендациях осуществлялась также в двух направлениях: «коммунистиче-

СОВРЕМЕННАЯ НАУЧНАЯ МЫСЛЬ

ская направленность» обучения и в аспекте «процессуально-технологическом». Типичными в этом плане представляются рекомендации общедидактического характера, разработанные сотрудниками лаборатории дидактики МГПИ им. В.И. Ленина В.В. Мерцаловой, А.К. Дмитриевым и др.

Особенно подробно освещались практические вопросы повышения воспитательной роли самого процесса обучения. Предусматривалась ориентация на понимание учащимся общественной и личной значимости учения, проявление инициативы, настойчивости в усвоении знаний, их самостоятельном творческом углублении и применении, достижение высокой результативности учебной деятельности; включение школьников в активную познавательную деятельность, усиление их самостоятельной работы в процессе наблюдения, анализа фактов; расширение сферы участия школьников в поиске и решении проблемных задач, в подготовке ответов на эвристические вопросы, в выявлении ведущих научных, мировоззренческих положений и использования их в разнообразной практической и творческой деятельности; рациональное сочетание на уровне общеклассной, групповой, индивидуальной форм учебной деятельности с учетом особенностей учащихся, создание благоприятных условий для вступления школьников в систему сложных взаимоотношений делового сотрудничества, повседневного интенсивного общения, гуманного стиля отношений. Рекомендации ориентировали учителя и педагогические коллективы на «переход» учебной деятельности во внеурочную образовательную работу [3, с.8-11].

Таким образом, в рассматриваемый период в центре внимания теоретической мысли оказались вопросы, поставленные в 60-е годы и далеко не решенные в 70-е годы: диалектическая природа единства обучения и воспитания; особенности воспитания учащихся в обучении, организуемом как органическая часть целостного педагогического процесса. В трактовках принципа воспитывающего обучения акцент был сделан, как и в предыдущие десятилетия, на идеологическом, мировоззренческом направлении обучения. В то же

СОВРЕМЕННАЯ НАУЧНАЯ МЫСЛЬ

время преодолевалась недооценка процессуально-технологической стороны осуществления принципа на уровне как теоретического обоснования, так и на уровне практических рекомендаций в адрес педагогических коллективов и учителей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Васильева, З.И. Проблема единства обучения и воспитания на современном этапе/З.И. Васильева//Проблемы единства обучения и воспитания. XXXI Герценовские чтения. – Л., 1978. – С. 3-9.
2. Дидактика средней школы / под ред. М.А. Данилова, М.Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1975. – 302 с.
3. Дмитриев, А.Е., Мерцалова, В.В. Основные аспекты исследования проблемы «Единство обучения и воспитания как фактор формирования социально-активной личности школьника в системе урока» / А.Е. Дмитриев, В.В. Мерцалова // Воспитывающее обучение в системе урока. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1983. – С. 3-12.
4. Легенький, Г.И. Педагогический процесс как целостная динамическая система / Г.И. Легенький. – Харьков: Вища школа. Изд-во при Харьк. ун-те, 1979. – 144 с.
5. Лернер, И.Я. Методологическое значение проблемы соотношения обучения, воспитания и развития / И.Я. Лернер // Теоретико-методологические проблемы педагогики в условиях становления и развития целостной системы непрерывного образования. – М., 1988. – С. 126-130.
6. Лихачев, Б.Т. Реализация комплексного подхода к воспитательной работе с учащимися средней школы / Б.Т. Лихачев // Сов. педагогика. – 1980. – № 12. – С. 78-89.
7. Монозон, Э.И. Комплексный подход к воспитанию – важнейшее условие всестороннего развития школьников/ Э.И. Монозон // Сов. педагогика. – 1977. – №4. – С. 20-28.
8. Педагогика/Под ред. Ю.К.Бабанского. – М.: Просвещение, 1983. – 608 с.