

Павленко Галина Васильевна,

к.п.н., доцент кафедры педагогики,

ФГБОУ ВО Педагогический институт

Тихоокеанского государственного университета,

г. Хабаровск

**ЗАКОНОМЕРНОСТЬ И ПРИНЦИП
ВОСПИТЫВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ В ЦЕЛОСТНОМ
ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ШКОЛЫ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ
(СЕРЕДИНА 70-Х – СЕРЕДИНА 80-Х ГГ. XX-ГО ВЕКА)**

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 и выход на методические аспекты реализации в целостном педагогическом процессе.

Ключевые слова: воспитывающее обучение; закономерность воспитывающего обучения; принцип воспитывающего обучения; комплексный подход; системный подход; целостный педагогический процесс в аспекте воспитывающего обучения.

В настоящее время особенно остро перед обществом стоит вопрос о необходимости усиления воспитывающего влияния школы на подрастающее поколение. В связи с этим особую значимость приобретают научные исследования, проведенные педагогами – учеными и практиками в предыдущие периоды развития системы образования в нашей стране.

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 глу-

СОВРЕМЕННАЯ НАУЧНАЯ МЫСЛЬ

боких 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 важнейшая проблема дидактики, отражающая 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»

СОВРЕМЕННАЯ НАУЧНАЯ МЫСЛЬ

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 многогранности превращается в идеалы и качества, в живые черты формирующегося человека, в его образованность и идейность, в его нравственный опыт и привычки. Такой подход позволял по-новому осмыслить цели, условия воспитательного влияния обучения и приблизиться к пониманию общих механизмов воспитания и обучения.

Постигая природу педагогического процесса, М.А. Данилов исходил из важнейшей роли в этом процессе самого воспитанника, 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

СОВРЕМЕННАЯ НАУЧНАЯ МЫСЛЬ

существует органическая связь между приобретением учащимися знаний, умений и навыков и формированием их личности. Подчеркивалось, что эта закономерность неизбежно проявляется, как только возникает обучение в какой-либо форме. 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 учащихся 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

СОВРЕМЕННАЯ НАУЧНАЯ МЫСЛЬ

фицирует 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. При этом широко привлекались результаты исследований психологов В.В. Давыдова, Л.В. Занкова и др. Педагогическая мысль вновь и вновь с тревогой обращалась к определявшей массовую практику с 30-х годов «схеме» отношения ученика к учению: «выучи – ответь – получи отметку. При таком обучении нет основы для органического единства обучения, развития и воспитания, ибо обучение «выключено» из сферы жизненно важных для школьника деятельностей. Однозначен был вывод о том, что достижение органического 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 «раздвижении 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

СОВРЕМЕННАЯ НАУЧНАЯ МЫСЛЬ

образом жизни детей в школе, характером и условиями учения, взаимообогащающего общения учителя и ученика. Усвоение знаний учащимися в процессе обучения неразрывно связывалось с необходимостью формирования личностного отношения к ним, поощрением в процессе обучения самостоятельной выработки точки зрения на те или иные морально-этические ценности и отстаивание ее.

В начале освещаемого периода обоснованием такого видения «единства обучения и воспитания» явился комплексный подход к воспитанию, требование которого было выдвинуто XXV съездом КПСС (1976 г.). 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, 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

СОВРЕМЕННАЯ НАУЧНАЯ МЫСЛЬ

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 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 пополнив, 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, убежде-

СОВРЕМЕННАЯ НАУЧНАЯ МЫСЛЬ

ний, 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.

На основе специальных теоретических и экспериментальных исследований научным исследовательским коллективом, возглавляемым З.И. Васильевой, были выявлены условия организации педагогического процесса, при которых реализуются противоречия сложного единства обучения и воспитания, при котором оно «состоится». Концепция З.И. Васильевой имела ярко выраженную направленность на разработку эффективных технологий воспитания учащихся в обучении. [1, с.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. В этой связи в педагогической литературе все более активно использовались термины «целостный педагогический процесс», «целостный учебно-воспитательный процесс».

В исследовании проблемы целостного подхода к воспитанию учащихся в обучении В.С. Ильин, И.Ф. Харламов, И.С. Журавлев и др. рассматривали прежде всего методологические вопросы. В аспекте проблемы воспитывающего обучения ценным представляется их акцент на процесс обучения как целостное явление, имеющее свою внутреннюю логику, благодаря которой все его стороны и звенья выступают в сложном взаимодействии и движении

СОВРЕМЕННАЯ НАУЧНАЯ МЫСЛЬ

каждого из них подчинено закономерностям движения целого, как системного объекта.

С конца 60-х годов наряду с целостным подходом к воспитанию, начинает разрабатываться «системный подход» (В.С. Ильин, Г.И. Легенький, А.Т. Куракин, И.С. Марьенко, Л.И. Новикова А.М. Сидоркин, Ю.П. Сокольников, В.С. Ханчин и др.), что объяснялось как методологическим влиянием современного науковедения, так и логикой развития самой педагогической науки (идеи комплексности-целостности-системности). В русле системного подхода формировались представления о педагогических системах (воспитательных системах) разных уровней сложности и иерархии. Обучение выступало и как подсистема единой системы педагогического процесса, и как более сложная система по отношению к обучению по отдельному предмету. Обучение рассматривалось и как целостная динамическая система, воспитательные возможности обучения – как высшее системное интегративное его качество. Утверждалось, что «носителем» воспитательных возможностей обучения мог стать любой и каждый структурный и функциональный компонент обучения. Ведущим же компонентом признавалось целеполагание в деятельности учителя и учащихся. С позиций системного подхода эффективность воспитательных процессов в обучении ставилась в зависимость от сложности педагогической системы, в которую включено обучение, от ее «открытости», динамичности, неопределенности с одной стороны, автономности, устойчивости, упорядоченности, с другой; от позиции ученика – «единичного субъекта» системы обучения: он должен не только «присвоить» цель учебной деятельности, но и осмысливать учебный процесс, участвовать в его организации – «сотрудничать» с другими субъектами обучения и т.д.[9].

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

СОВРЕМЕННАЯ НАУЧНАЯ МЫСЛЬ

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

Разработка идеи системности в методологии и теории педагогики, в дидактике встречала серьезные трудности. В области исследования природы воспитывающего обучения они касались прежде всего состояния учебно-воспитательного процесса в массовой школе, ориентированного на единый тип школы, единое содержание общего образования, на обеспечение (и то далеко недостаточное) процесса обучения как усвоения знаний, умений и навыков. Не могло не сказываться и то, что дидактика и частные методики, как и педагогика в целом, не располагали еще ни соответствующей методологией, ни необходимыми теоретическими и экспериментальными наработками.

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. 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 принци-

СОВРЕМЕННАЯ НАУЧНАЯ МЫСЛЬ

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

Под углом зрения «коммунистически воспитывающего обучения» разрабатывалось содержание принципа. 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-

СОВРЕМЕННАЯ НАУЧНАЯ МЫСЛЬ

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.

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. Вне организации целостного процесса, в рамках только обучения не могут эффективно решаться многие проблемы воспитания личности: формирование познавательных потребностей, мотивов учения, развитие исследовательского, творческого мышления и т.д. [4].

СОВРЕМЕННАЯ НАУЧНАЯ МЫСЛЬ

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, выведенный 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: «коммунистическая 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 взаимоотно-

СОВРЕМЕННАЯ НАУЧНАЯ МЫСЛЬ

шений 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 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. – 302с.
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.

СОВРЕМЕННАЯ НАУЧНАЯ МЫСЛЬ

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. Моносзон, Э.И. Комплексный подход к воспитанию – важнейшее условие всестороннего развития школьников / Э.И. Моносзон // *Сов. педагогика*. – 1977. – №4. – С. 20-28.
8. Педагогика / под ред. Ю.К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1983. – 608с.
9. Сидоркин М.П. Методология системного подхода в педагогике. – М.: НИИОП АПН СССР, 1989 / М.П. Сидоркин // *Обзор информации НИИОП АПН СССР*. – Сер. «Обзоры по информационному обеспечению пед. программ и основным направлениям развития педагогической науки и практики». – Вып. 3(33).