

УДК 371.1

Семен Гончаренко

ПРО ЦІЛІСНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ: МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Цілісність і системність як організована сукупність цілей, змісту, умов, форм, методів, яка спрямовує і перетворює дитяче життя, виступають сьогодні однією з найважливіших узагальнених характеристик педагогічного процесу. Модернізація і гуманізація освіти, різноманітність творчих інноваційних підходів до навчання і виховання, розвиток самостійності педагогів та учнів, демократизація управління освітою тощо – все це визначає цілісність педагогічного процесу, в основі якої лежить єдність навчання і виховання. Метою цілісного педагогічного процесу є цілісність людської особистості, яка полягає в одночасному і гармонійному розвитку її сутнісних сил, в єдності її інтелектуальних, емоційних і фізичних можливостей. Цілісна особистість є гармонійним розвитком і єдністю в людині світогляду і соціально позитивної активності, взаємодією всіх сутнісних сил, здатності морального вибору, самооцінки, самокерування, самовиховання і постійної творчості. Однак у сучасній педагогічній літературі занадто часто цілісність педагогічного процесу тлумачать спрощено, увага акцентується лише на окремих спеціалізованих підсистемах педагогічних систем, формулюються положення, які, на нашу думку, потребують істотного методологічного корегування. Педагоги часто цитують вірне методологічне положення К. Д. Ушинського, що людину не можна виховувати по частинах, і одночасно формування цілісної особистості часто розглядають як своєрідний “монтаж” виховних “деталей”: моральних, трудових тощо.

У шкільній практиці цілісний підхід занадто часто підміняється функціональним. На відміну від розуміння навчально-виховного процесу як цілісності, єдності та взаємодії навчальної, трудової, фізкультурної, технічної та художньо-творчої діяльності дітей, функціоналізм проявляється в перебільшенні значення одних педагогічних підсистем і недооцінюванні інших. Нерідко вся виховна робота з дітьми зводиться до уроку, або в поза-

класній діяльності увага зосереджується лише на просвітництві в галузі мистецтва, моралі, права. Звичайно, життя дітей складається з окремих видів діяльності, які мають свою специфіку, в кожному з яких розв'язуються і прямі, і побічні виховні завдання. Наприклад, у туристській діяльності діти не лише задовольняють свій інтерес до романтики, подорожей, але й дізнаються про багато нового, розвивають у себе такі моральні якості, як воля, відповідальність, нагромаджують естетичні враження. Та якщо недооцінюються, обділяються увагою інші види виховання, наприклад, трудове, фізичне, естетичне, то порушується структура цілісного навчально-виховного процесу. А це неминуче веде до труднощів у здійсненні всебічного розвитку дитячої особистості. При гіпертрофії функціонального підходу завжди якась частина видів дитячої діяльності залишається поза межами педагогічної організації та зазнає неконтрольованих впливів.

Подолання функціоналізму й організація всього навчально-виховного процесу як цілісності досягається на основі концепції цілісно-функціонального підходу до нього. У шкільній практиці цілісність утворюється в результаті тісного взаємозв'язку і гармонійної єдності всіх видів діяльності та виховних впливів. Ядром цілісності педагогічного процесу є провідні напрями виховання. До них відносяться, передусім, громадянське, духовно-цілісне і моральне виховання, які об'єднують усі інші конкретні види виховної діяльності в єдиний потік взаємодії та впливу на дитячу особистість.

Проблема цілісності педагогічного процесу особливо гостро постає останнім часом. Освітнянські політики і чиновники, охоплені азартом руйнування, як альтернативу проклятому минулому висунули американську модель освіти, тим більше, що в ній немає навіть терміна "виховання". Виявляється, спеціальна виховна діяльність взагалі не входить у завдання школи. Цим як у країнах, які називаються шанобливо цивілізованими, нехай займаються сім'я і церква. В Україну ринули натовпи місіонерів і проповідників, ділків і авантюристів, мисливців за дитячим розумом. Новоявлені "коменські" і "песталоцці" прагнуть замінити виховну діяльність школи вивченням православної віри, не розуміючи того, що зазубрювання дітьми догм, які не піддаються сумнівам і не потребують доказів, до добра школу не доведе.

Відомо, що цілісність, будучи узагальненою характеристикою складних об'єктів, виражає їхню інтегративність, яка виявляє себе в наявності внутрішнього джерела розвитку (діалектичної суперечності), підпорядкованість частин цілому закону його розвитку. Виходячи з цього методологічного принципу, Л. С. Виготський обґрунтував цілісність психологічної системи особистості. "Для діалектичного мислення, – пише він, – не є скільки-

небудь новим те положення, що ціле не виникає механічним шляхом із суми окремих частин, але має специфічно своєрідні властивості та якості, які не можуть бути виведені з простого об'єднання окремих якостей" [1, с. 115].

Сказане Л. С. Виготським необхідно враховувати і при аналізі цілісності педагогічного процесу. Брати, наприклад, як це часто роблять, навчання і виховання як дві предметні якості та виявляти в них ті властивості, завдяки яким вони взаємодіють, – шлях, на нашу думку, малопродуктивний для розкриття цілісності педагогічного процесу. Такі ж малі результати досягаються і тоді, коли цілісність педагогічного процесу розглядається поза конкретно-історичними умовами і соціальними суперечностями. Так, наприклад, у статті І. Ф. Харламова "Розвиток особистості та цілісність навчально-виховного процесу" [4] можна виділити три ключові положення: про джерела цілісності педагогічного процесу ("цілісність педагогічного процесу випливає з характеру розвитку людини як особистості, з історично виробленою в неї здатністю до всезагального формування"); про його зумовленість ("цілісність навчально-виховного процесу зумовлена характером соціального досвіду, який засвоюється учнями, в якому навчальні та виховні моменти перебувають в органічному і нерозривному зв'язку"); про шляхи його реалізації ("реалізація цілісності та єдності навчання і виховання досягається шляхом глибокого розкриття фактичної та світоглядно-моральної сторін у матеріалі, що вивчається, і їх міцного оволодіння учнями").

Кожне з цих положень не розкриває діалектичної суперечності предмета аналізу. Тому для шкільної практики тут не виникає жодних проблем, крім декларативного завдання щодо "глибокого розкриття" навчального матеріалу і "міцного оволодіння" учнями цим матеріалом. Решта дається в готовому вигляді: і здатність "до всебічного формування", й "органічний і нерозривний зв'язок" навчальних і виховних компонентів у соціальному досвіді, яким учні оволодівають.

Формування цілісної соціально активної та всебічно розвинутої особистості – це головне завдання, мета педагогічного процесу. Суть особистості невіддільна від конкретно-історичних суспільних відносин, вона є індивідуальним буттям цих відносин. Закон формування і розвитку особистості виражає ні що інше, як внутрішню суперечність її суті, а саме те, що особистість, з одного боку, – це індивідуальна форма (спосіб) існування (реалізації) суспільних відносин, з другого – це суспільний спосіб існування людського індивіда. Тому закон формування і розвитку особистості можна сформулювати як закон єдності спілкування й відособлення особистості в суспільстві.

Русійною силою розвитку і вдосконалення цілісного навчально-виховного процесу є суперечності. Основна суперечність виникає між рі-

зноманітністю життєвих взаємодій дитини і неможливістю абсолютного охоплення всього життя дитини педагогічними впливами. Постійні зміни у громадському житті, виникнення нових життєвих ситуацій, відносин, вимог до дітей роблять неможливим створення раз і назавжди заданої та незмінної педагогічної системи, абсолютно досконалої педагогічної цілісності. У цьому вічному і нескінченному процесі руху до можливо повнішої, досконалої, всеохоплюючої цілісності, в неможливості її досягнення і полягає суть діалектики розвитку цілісного процесу виховання.

Друга суперечність постійно виявляється і відтворюється між рівнем розвитку дитини, станом її знань, умінь і навичок і всезростаючими вимогами життя. Вона долається за рахунок неперервної освіти, інтенсивного навчання, трудового, громадянського, духовно-ціннісного, фізичного, морального, естетичного виховання. Ускладнення суспільного життя, постійне зростання вимог до обсягу і якості обов'язкової інформації, умінь і навичок, якими повинні оволодіти діти, породжує цілий ряд складностей, пов'язаних зі збільшенням кількості обов'язкових для вивчення предметів, видів навчальної, трудової, фізкультурної, суспільної та іншої діяльності. Створюється дефіцит часу, виникають неминучі інтелектуальні, моральні, фізичні перевантаження. Цю суперечність намагаються розв'язати за рахунок інтеграції споріднених навчальних предметів, створення синтетичних курсів, значного скорочення виховних заходів з одночасним посиленням уваги до морального аналізу педагогом із дітьми самого життя, проблем, ситуацій і конфліктів, які виникають безпосередньо в дитячій діяльності та відносинах: у навчанні, праці, грі, спорті, дозвіллі, дружбі, повсякденному спілкуванні.

Деякі філософи, психологи і педагоги схильні вважати суттю особистості її неповторність. Це логічно веде до заперечення закону формування і розвитку особистості в суспільстві. Насправді ж ми маємо справу з діалектичною єдністю повторного і неповторного у формуванні та розвитку особистості. Це накладає свій відбиток на особливості закону єдності спілкування і відособлення особистості в суспільстві. Ці особливості важливо враховувати в педагогічній діяльності. У найбільш загальному вигляді особливості цього закону такі: спілкування ставить індивіда в його діяльності на ґрунт соціальної необхідності, тобто підкоряє законам розвитку суспільства, і таким чином ніби нівелює життєдіяльність індивідів у загальному соціальному потоці; відособлення ж, опосередковане діяльністю, знімає цю необхідність в особистій свободі, надає життєдіяльності індивідуальний малюнок, тобто момент неповторності особистості.

Отже, через цей закон здійснюється і підпорядкування формуванню і розвитку особистості загальним соціальним законам (цю функцію виконує

передусім спілкування) і “зняття” цієї підпорядкованості в особистій свободі, в активному самостворенні своєї неповторності в реалізації свого “власного задуму”. Коли ми говоримо, що у процесі дії цього закону соціальна необхідність “знімається” в особистій свободі, то слід підкреслити, що це “зняття” – не безпосереднє, воно опосередковане діяльністю, соціальною активністю самої особистості та залежить від ступеня цієї активності.

Закон єдності спілкування і відособлення особистості в суспільстві діє на протязі всієї історії людства. Це загальносоціологічний закон формування і розвитку особистості в суспільстві. Сам же процес формування особистості є нічим іншим, як процесом оволодіння індивідом своєю соціальною суттю. У цьому зв'язку важливо підкреслити, що характер дії цього закону повністю залежить від конкретно-історичних умов.

Таким чином, стає можливим надати спілкуванню характеру виховних відносин, а відособленню – характеру самовиховання. Головне завдання виховання в сучасних умовах – формування механізму самовиховання, тобто психологічної системи індивіда, здатного самостійно розв'язувати свої життєві суперечності в рамках демократичного способу життя, здатного до морального вибору, самооцінки, самокерованості, самовиховання і постійної творчості. Цей процес несумісний зі стихійністю, тому що його суть – у запереченні стихійності, але йому не меншою мірою протипоказана і заорганізованість, авторитарність. По суті, стихійність і заорганізованість – це дві сторони однієї медалі. Якщо говорити про застійні явища у виховній роботі, то їх виток – в заорганізованості, яка оформилася як “механізм гальмування”. Так званий “валовий підхід” у виховній роботі, в якому виявилася втраченою особистістю, – це пряме породження цього механізму.

Заорганізованість у навчально-виховній роботі перетворилася в спосіб руйнування або деформації цілісності педагогічного процесу. Заорганізованість – це не випадковість, яка проявляється в тому чи іншому навчальному закладі. Це стійка тенденція, суть якої полягає в поєднанні бюрократизму на практиці та догматизму в теорії. На жаль, у сучасній психолого-педагогічній літературі ключові проблеми, принципи навчання і виховання іноді тлумачаться спрощено, з них нерідко вихолощується, спрощується теоретична глибина і значущість. Логіка спрощення досить проста: якщо людина формується і розвивається в системі суспільних відносин, то вона не може бути самостійною (автономною) особистістю.

А між тим зрозуміло, що відносини, які не сприяють розвитку автономності особистості, її самостійності, її свободи, не можуть стати виховними відносинами. Навпаки, подібний висновок підводить лише теоретичну основу під бюрократично заорганізовану педагогічну практику.

Сьогодні школі потрібні не якісь нові виховні заходи, а повсякденна нормальна (моральна) атмосфера на уроці, спокійні, доброзичливі відносини між учителем і учнями; необхідні не звинувачення учнів у невихованості, не “читання моралі”, а зразки інтелігентної реакції на конкретну ситуацію (витримка, доброзичливість, гумор, бажання зрозуміти мотиви вчинку, аванс довіри, визнання власної помилки і вибачення перед учнем чи класом тощо), а також навчання учнів поведінці в різній обстановці (іноді спеціально створюваній учителем із виховною метою, тому що для формування душевних якостей потрібні свого роду вправи, щоб учень навчився моральному вибору).

Процес виховання пов'язаний із навмисним удосконаленням особистості школяра педагогами, а значить, і з певним втручанням у психіку людини. Але психіка у кожної людини, у дитини в тому числі, має певну стійкість у тому вигляді, в якому вона склалася на будь-який конкретний момент. І вона прагне підтримувати, зберігати свою стійкість. Тому кожна людина, у тому числі така пластична істота, як дитина, прагне не допустити спроб якось змінити стабільну, стійку основу її психіки. Всім відомо, як гостро реагують школярі (навіть якщо не говорять цього вголос) на вимоги дорослих змінитися, вести себе інакше, бути більш вихованими тощо. Навіть дорослі люди, які в масі своїй більш свідомі, ніж діти, і які більше контролюють свою поведінку, далеко не завжди змінюють свою поведінку, навіть коли їм доводять її неправильність. Що ж говорити про дітей?

Тому не слід говорити і нагадувати дітям, що їх виховують або що вони повинні виховуватися. Без такого надойдливого рекламування і нагадування процес виховання не зустрічає додаткового опору і відбувається ефективніше.

Справжні виховні відносини – це відносини колективістські, які діалектично поєднують у собі, як це переконливо показав А. В. Петровський, ціннісно-орієнтаційну єдність усього колективу і колективістське самовизначення кожної окремої особистості [2, с. 193-212]. Діалектика така, що колективістські відносини тим більше розвинуті, тим міцніші та багатші, чим більш розвинута автономність, самостійність особистості. Автономність – сутнісна сторона особистості; немає автономності – немає й особистості. Становлення особистості – це водночас і становлення її автономності. Всі колізії між дорослими та підлітками розігруються, передусім, на ґрунті ігнорування дорослими всезростаючих елементів самостійності підлітків.

Авторитарне пригнічення волі молодих людей як у школі, так і в сім'ї спостерігається не так уже й рідко. Воно абсолютно неприпустиме. Не лише тому, що антигуманне, але й тому, що недоцільне з виховної точки зору. І якщо таке пригнічення здійснюється під прапором “виховання в колективі”, то ніякого відношення до справжнього вихо-

вання в колективі воно не має. Не можна називати колективом неправильно організовану групу дітей, яка використовується недалекокими або погано підготовленими педагогами як поліцейський засіб. У такому випадку вірніше говорити не про колективне, а про казармове “виховання”.

Підвищення свободи особистості в суспільстві, яке спостерігається в нашій країні з 90-х років ХХ ст., зачепило, природно, і школу. Повалилося казармове виховання. Були ліквідовані дитячі комуністичні організації. Але в той же час із навчальних посібників із педагогіки почали зникати розділи про виховання в колективі та навіть згадки про нього. Деякі педагоги почали заперечувати роль групи і колективу у вихованні дітей, прямо намагаючись запламувати макаренківську теорію виховання в колективі або відповідно її “вдосконалити”.

Більш модним стало говорити не про колектив, а про “педагогічні системи”, про соціальний простір, у крайньому випадку – просто про дитячі групи. А між тим справжній дитячий колектив як раз і є групою, але групою вищого порядку, особливою психологічною спільнотою, яка найбільше пристосована саме до виховання дітей. Надмірне захоплення особистістю на шкоду дитячій групі та колективу завдало важкого удару шкільному вихованню. Від такої надмірності найбільше постраждала саме особистість школяра.

Методологія педагогіки, яка не враховує автономність особистості, орієнтує педагогічний процес на моралізаторство. Подібна позиція об'єктивно веде до заперечення необхідності виховання відповідального ставлення до справи (у тому числі до навчання), тому що відповідальність як сутнісна риса особистості – це не що інше, як функція самостійності, автономності особистості.

Отже, заперечення автономності особистості вільно чи невільно веде до культивування конформізму, пристосуванства, а також до стихійних форм протесту проти антиавтономістської практики вихователів (що особливо характерно для підліткового і юнацького віку), проти заорганізованості. Ці форми найчастіше зорієнтовані на індивідуалізм, егоїзм і сприйнятливості до духовного “ширпотребу”, про що наочно свідчать деякі так звані “неформали” з їхнім безумним проведенням часу, яке іноді пов'язане з порушенням правових і моральних норм суспільства.

Отже, зрозуміло, що витoki цілісності педагогічного процесу слід шукати не в особистості, формування якої може відбуватися і стихійно, і свідомо, а в характері суспільного устрою, який створює можливість для цілеспрямованого формування нової людини, людини-колективіста, здатної до морального вибору, самооцінки, самокерованості, самовиховання і постійної творчості.

У цьому аспекті слід розглядати і питання про педагогічно адаптований соціальний досвід людства, ізоморфний, тобто тотожний за структурою (зрозуміло, не за об'ємом) людській культурі у всій її структурній повноті, навчальні та виховні компоненти якого перебувають в органічному і нерозривному зв'язку. Мова йде передусім про науку, про наукові знання. Наука як найбільш концентрований вираз соціального досвіду, безумовно, несе в собі, крім навчального, і виховний компонент, на використання якого звертав увагу ще М. І. Пирогов: "...Наука потрібна не для одного лише набуття відомостей ... в ній приховується – іноді глибоко і тому для поверхового спостерігача непомітно – інший важливий елемент – виховний. Хто не зуміє ним скористатися, той ще не знає всіх властивостей науки і випускає з рук своїх такий важіль, яким можна легко підняти велику вагу" [3, с. 247]. Однак недостатньо лише вказати на факт зв'язку навчання і виховання, тим більше, що цей органічний і нерозривний зв'язок автоматично не реалізується, а, навпаки, на практиці він часто зникає: "навчаючі компоненти" починають діяти відособлено від "виховних". Педагоги далеко не завжди бачать виховний потенціал навчального процесу, ситуацій, що виникають на уроці. Звідси знову постає питання: як добитися органічного і нерозривного зв'язку навчання і виховання? У даному випадку це питання не методичне, а методологічне. Виникає воно тому, що цей органічний і нерозривний зв'язок не аналізується як зв'язок суперечливий – і в соціальному, і в психологічному, і в педагогічному аспектах. Кожен із цих аспектів потребує спеціального розгляду. Зупинимось лише на деяких принципових моментах.

Виховні (як зрозуміло, і навчаючі) функції науки завжди опосередковані конкретно-історичними суспільними відносинами, тому соціальні суперечності завжди так чи інакше знаходять своє відображення в соціальному досвіді, у тому зв'язку навчаючих і виховуючих компонентів, які дані в цьому досвіді, зокрема в науці.

Джерело цілісності педагогічного процесу слід шукати не просто в здатності особистості до все більшого оволодіння досвідом соціального життя (для формування такої здібності необхідні певні соціально-історичні умови), його треба шукати у характері спілкування, яке зумовлює і характер відособлення особистості, тобто оволодіння досвідом соціального життя, у тому числі науковими знаннями, моральною та естетичною культурою.

Началом, яке формує особистість (що включає в себе активність самої особистості), є історично конкретний спосіб реалізації культурного процесу. Ступінь досягнутої єдності навчання і виховання, яка виступає як міра цілісності педагогічного процесу, є показником того, якою мірою наша школа здійснює функції культури, тобто формує і виховує

людину не просто як носія певної суми знань, а передусім як громадянина демократичного суспільства з притаманними їй ідейними установками, мораллю й інтересами, високою культурою праці та поведінки.

Суть цілісності педагогічного процесу не можна зрозуміти поза суспільною формою навчально-виховного процесу. Тим більше слід підкреслити, що це є симптоми недооцінки важливого аспекту в аналізі цілісності педагогічного процесу. Теоретичне і методологічне значення цього положення полягає в тому, що поняття "колектив" виступає як головна, основоположна категорія вітчизняної педагогіки, яка координує всю сукупність категорій педагогічної науки.

Школа – це соціальний інститут, покликаний допомогти дитині, юнаку, дівчині стати людиною у всій повноті природно-космічного явища. Без цього не може сформуватися ні повноцінний громадянин демократичного суспільства, ні творчий спеціаліст. Ось чому педагогіка вже давно висунула принципи цілісності та гуманізації освіти. Центром шкільної освіти повинні стати галузі знань, які найбільш цілісно розвивають учня, його мислення, інтуїцію, уяву, пластику психіки, духовність у цілому, до того ж не рядоположно, а навколо життєвих смислів.

На жаль, доводиться констатувати, що в ряді сучасних праць значення колективу принижується. Часто автори відносять категорію "колектив" лише до теорії виховання, а в теорії навчання йому місця не знаходять (до речі, подібний підхід має місце в багатьох сучасних підручниках педагогіки). Багато авторів, які пишуть про теорію виховання, вважають колектив засобом виховання. Але якщо колектив і називають "засобом" виховання, то це особливий засіб, який внутрішньо організує, інтегрує всі елементи навчально-виховного процесу. Засоби виховання слід шукати не поряд із колективом, а в самому колективі: якщо діяльність, скажімо, виховує, то лише як колективістська діяльність; якщо спілкування виховує, то лише як колективістське спілкування; якщо взаємодія з природою виховує, то лише як опосередкована колективістськими відносинами тощо.

Поняття "виховання особистості" і "формування особистості" тісно взаємопов'язані, але не тотожні, як це часто вважають автори педагогічних праць. Формування особистості – це процес оволодіння індивідом досвідом соціального життя. Він може відбуватися свідомо і стихійно. Надати цьому процесу свідомого, цілеспрямованого характеру – завдання виховання; отже, виховання – це цілеспрямоване формування особистості.

Найбільш загальним соціологічним законом формування особистості є, як уже було сказано, закон єдності спілкування і відособлення особистості в суспільстві. Надати цьому закону свідому форму руху – в цьому суть виховання.

Демократичне суспільство створює для цього найбільш сприятливі умови, оскільки його метою є сама людина, а об'єктивні закони функціонування і розвитку суспільства реалізуються через свідому діяльність людей; інакше кажучи, вони не можуть діяти стихійно, чим і зумовлене зростання людського фактора, свідомої та організованої діяльності народу в цілому і кожної особистості зокрема. У цьому розумінні можна сказати, що демократичне суспільство само себе виховує, саме викриває свої недоліки, свої помилки, усвідомлює їх, мобілізує свої зусилля для їх подолання і прискорення свого розвитку, все глибше і повніше оволодіваючи об'єктивними законами цього розвитку.

Можна зауважити, що в даній статті більше говориться про виховання, ніж про єдність виховання і навчання, яка виступає мірою цілісності педагогічного процесу. Частково це вірно. Але навчання і є тим основним видом діяльності, через який реалізується діалектика спілкування – відособлення особистості в колективі середньої чи вищої школи. Саме у процесі навчання і діє закон формування особистості, завдяки якому лише колектив може надати свідомої форми руху. А коли формуванню особистості надано свідомого, цілеспрямованого характеру, воно є вихованням. Виховання і навчання не два рідноположні процеси, а єдиний цілісний педагогічний процес.

Висуваючи на перший план виховання, ми, звичайно, не вважаємо, що його можна здійснювати на шкоду навчанню. Учитель, який погано вчить, не може добре виховувати. Мова йде про розумний пріоритет виховного ефекту в конкретних випадках, коли, наприклад, можна пробачити учневі незнання навчального матеріалу в результаті того, що він замість підготовки уроків витратив час, скажімо, на допомогу товаришу або на догляд за хворим членом сім'ї тощо. Учитель повинен постійно відчувати себе не “предметником”, а вихователем, бачити смисл своєї педагогічної діяльності не лише в доброму знанні учнями навчального матеріалу (це одна, безперечно, блискуча сторона учительської “медалі” — результатів праці педагога), але й у становленні їхньої особистості (друга сторона, яка лише і надає всьому цілісності і справжньої громадської значущості).

Живим конкретним вираженням цілісності педагогічного процесу є навчально-виховний колектив. У ньому, як у соціальній формі діяльності, втілюється єдність навчання і виховання. Навчання – це не просто вид пізнавальної діяльності, як про це пишуть у підручниках педагогіки. Його суть значно ширша: це одна з найважливіших функцій суспільно-історичної практики. Як функція суспільно-історичної практики навчання означає органічну єдність пізнавальної та оцінкової діяльності, розвиток у єдності свідомості та самосвідомості, знань про світ і поглядів на світ, тобто ціннісних орієнтацій особистості, яка формується. При такому підході

навчання позбавляється своєї “чистоти”, тобто такого стану, коли його можна подати окремо від виховання, від цілісного педагогічного процесу.

Разом із тим, навчання не тотожне цілісному педагогічному процесу, воно лише одна зі сторін у діалектичній єдності, в якому другим боком є виховання. Порушення цієї єдності веде до спотворення і навчання, і виховання.

Таким чином, до принципів формування цілісного педагогічного процесу можна віднести: узагальнення функціональних систем виховання (морального, естетичного, екологічного, економічного, трудового, фізичного тощо) до рівня провідних і їх старанне опрацювання з точки зору цілей, змісту, форм і методів реалізації; повноцінне використання виховних можливостей кожного особливого виду виховання для розв'язання специфічних і загальних завдань розвитку сутнісних сил особистості; взаємозв'язок і взаємозумовленість провідних видів виховання, їхнє переростання в цілісність і колективність впливу на особистість: від конкретного до абстрактного, від абстрактного до конкретного; органічна єдність виховних, освітніх, навчаючих і розвиваючих завдань; становлення і розвиток функціонально-цілісного процесу виховання шляхом подолання суперечностей.

Велику роль у навчально-виховному процесі відіграють проблемне й особистісно розвивальне навчання, які передбачають діалог між педагогом і учнями, а також між самими учнями. Тому є всі підстави вважати, що єдиною логікою цілісного педагогічного процесу є логіка діалогу, основу якої складає різнобічна творча життєдіяльність навчально-виховного колективу.

1. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 3 т. – М., 1983. – Т. 3. – 366 с.
2. *Петровский А. В.* Личность. Деятельность. Коллектив. – М., 1982. – 254 с.
3. *Пирогов М. И.* Избранные педагогические сочинения. – М., 1985. – 702 с.
4. *Харламов И. Ф.* Развитие личности и целостность учебно-воспитательного процесса // Советская педагогика, 1985. – № 7. – С. 36–37.

Стаття надійшла до редакції 25.10.2006

С. Гончаренко

О целостности педагогического процесса: методологический аспект

Рассматривается проблема целостности педагогического процесса. При этом на первый план выдвигается воспитание. Представлены принципы целостности педагогического процесса.

S. Honcharenko

On pedagogical Process Continuity: Methodological Aspect

The problem of continuity of the pedagogical process is considered. Up-bringing is of the first concern. Pedagogical process continuity principles are presented.