

Обґрунтовані вченим прогностичні ідеї гуманістичної філософії освіти та започаткована ним теорія педагогічної майстерності сприяли формуванню нового самостійного напрямку наукових досліджень у галузі педагогіки й отримали блискучу реалізацію в державній програмі «Вчитель», у самостійному навчальному курсі «Основи педагогічної майстерності», що викладається нині в усіх закладах освіти України та держав СНГ, а також у чотирьох виданнях підручників з педагогічної майстерності для студентів вищих педагогічних навчальних закладів, перекладених багатьма іноземними мовами.

Наступність у втіленні в життя освітньої концепції академіка Зязюна простежується на всіх етапах його науково-педагогічного поступу, починаючи від Полтавського педагогічного інституту, роботи на посаді міністра народної освіти України – й завершуючи новою вершиною його життєтворчості – Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, метою наукової діяльності якого є розробка методологічних, теоретичних та методичних засад освіти упродовж життя та обґрунтування психологічних механізмів і педагогічних умов неперервного творчого саморозвитку особистості педагога, сходження його до власної творчої індивідуальності.

Своєю самовідданою працею, своїм талантом, великим досвідом філософа, науковця, педагога та організатора освіти і науки в Україні академік І. Зязюн здобув визнання, заслужений авторитет і велику повагу серед освітян та науковців як у нашій державі, так і далеко за її межами. Адже результати його творчої праці мають велику цінність не лише для розв'язання нагальних освітніх проблем сьогодення, а й для освіти і культури грядущого інформаційно-технологічного суспільства.

УДК 37:1

Семен Гончаренко  
м. Київ

## ЦІЛІСНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ І ПРОЦЕСУ: МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

*Pedagogical system integrity represents organized aggregate of objectives, content, conditions, forms, methods of influence upon the personality of a student. Pedagogical process integrity underlines subordination of its constituents to a single objective. Now existing in practice overestimation of functional approach to the system and the process may be overcome on the basis of the concept of integral-and-functional approach.*

*Целостность педагогической системы выступает организованной совокупностью целей, содержания, условий, форм, методов влияния на*

*личность учащегося. Целостность педагогического процесса подчеркивает подчиненность всех его составляющих единой цели. Существующую сегодня в практике переоценку функционального подхода к системе и процессу можно преодолеть на основе концепции целостно-функционального подхода.*

Цілісність об'єктивно притаманна речам і явищам реального світу. Поняття цілісності характеризує явища, процеси, системи з точки зору наявності в них основних компонентів, які забезпечують в єдності і взаємозв'язку повноцінне функціонування. В кожній цілісній системі відбувається нескінченний рух, подолання суперечностей, перегрупування взаємодіючих сил, утворення нової якості, виникнення систем вищого порядку. Не є винятком і педагогічні системи.

Педагогічна система як цілісність є організованою сукупністю цілей, змісту, умов, форм, методів, які спрямовують і перетворюють життя дітей і учнівської молоді. Вона вибудовується з врахуванням як можна повнішого впливу на особистість дитини і взаємодії з нею.

Педагогічний процес – це внутрішньо пов'язана сукупність багатьох процесів, суть яких полягає в перетворенні соціального досвіду в якість людини, що формується. Даний процес становить собою не механічне поєднання процесів виховання, навчання, розвитку, а нове якісне утворення, яке підкоряється своїм особливим закономірностям. Цілісність, спільність, єдність – головні характеристики педагогічного процесу, які підкреслюють підпорядкованість всіх складових його процесів єдиній меті.

Метою цілісного педагогічного процесу є цілісна людська особистість, яка передбачає одночасний і гармонійний розвиток її сутнісних сил, єдність 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 до морального вибору, самооцінки, самокерування, самовиховання і постійної творчості.

Не буде перебільшенням сказати, що в сучасній педагогіці вищої школи розв'язання найбільш істотних проблем пов'язано питанням цілісності особистості студента. Творчо працюючі викладачі вузів осмислюють і опрацьовують підходи до професійної підготовки, все в більшій мірі пов'язуючи її з проблемою становлення і самореалізації особистості у всіх її життєвих проявах.

До основних сфер життєдіяльності людини, як відомо, відносяться: пізнавальна, професійна, сімейна, громадська, інтимно-особистісна. Вони інтегровані у відношеннях «я-інший», «світ мого я», «я-навколишній світ у всіх його взаємозв'язках».

Однак в 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. Ушинського, що людину не можна виховувати за частинами, і одночасно формування цілісної особистості розглядають як своєрідний «монтаж» виховних «деталей»: моральних, трудових тощо.

Ключ до розуміння цілісності особистості закладено у знаменитому висловлюванні стародавнього мудреця, пізнай самого себе, як частину цілого і ціле як частину себе. Згідно Платона завдання виховання і розвитку полягають у тому, щоб людина могла проникнутися інтересами своєї держави. С. Гессен основним завданням освіти бачив зв'язок з цілісністю народу.

А на думку Е. Гусинського діалектика моменту цілісності людини в її частковості може бути розглянута по-різному, в залежності від вибору вихідних онтологічних і гносеологічних передумов. Цілісний стан студента вбачається у визнанні можливості, заглиблюючись в себе, пізнати світ в його цілісності.

Сьогодні педагогічний процес тлумачиться як розвиток взаємодії вихователів і вихованців, спрямований на досягнення заданої мети, який веде до заздалегідь наміченої зміни стану, перетворення властивостей і якостей вихованців. Педагогічна теорія зробила значний крок вперед, коли почала розглядати педагогічний процес як динамічну систему, яка об'єднує в собі безліч підсистем. Крім чіткого виділення складових компонентів (цільового, діяльнісного і результативного), таке уявлення дає можливість аналізувати багаточисленні зв'язки і відношення між компонентами, а це сьогодні головне у практиці управління педагогічним процесом. Розуміння зв'язків і відношень між компонентами є найважливішими, тому що лише знаючи що з чим і як пов'язане в педагогічному процесі, можна успішно розв'язувати проблему поліпшення організації, управління і якості педагогічного процесу.

На межі 60-70-х років ХХ століття в міру того, як у вітчизняній педагогічній науці складається традиція системно-цілісного розгляду шкільного і вузівського процесів навчання (М. Данилов, Ю. Бабанський, Т. Ільїн, В. Краєвський, Б. Ліхачов), у педагогіку вводиться уявлення про властивості, які надають цілісності процесу.

В навчально-виховному процесі системно-цілісний підхід до самореалізації учнів чи студентів може бути здійснений з опорою на стрижневі (інтегральні) характеристики, такі як: креативність, гуманність, толерантність тощо, сформовані у ході виховання і навчання. Стрижнем становлення цілісності повинна виступати вірність собі, вольове прагнення слідувати своїй природі, професійним можливостям, а еталон цілісності вміщується всередині, в суб'єктивній реальності.

В міру становлення учня чи студента за допомогою педагогів можна актуалізувати те, що потенціально закладене всередині учня чи студента - тим самим намічається вектор руху учня чи студента з його минулого стану

в сьогодні як передумову майбутнього. Будучи активною істотою учень чи студент здатний стати суб'єктом власного розвитку, в тому числі через самопізнання, самоосвіту і самовиховання.

Одночасно доводиться констатувати і ряд серйозних недоліків в аналізі педагогічного процесу, його цілісності і закономірностей. Передусім це стосується проблеми «відходу від дитини». В наукових дослідженнях, як правило, аналізується навчальний процес (навчальна діяльність) без аналізу активної позиції учня чи студента. Нові модні ідеї типу «компетентнісного», «інформаційного», «синергетичного» підходів часто закривають суть освітнього процесу. В ряді випадків спостерігається захоплення абстрактними, формалізованими засобами аналізу. Але такі засоби приносять поки що відчутні результати лише при вивченні найпростіших актів навчання і виховання, які характеризуються взаємодією мінімального числа факторів. При спробах функціонального моделювання складніших, ближчих до реальних багатофакторних педагогічних процесів надмірна схематизація дійсності не приносить користі пізнанню.

В наукових дослідженнях останніх років відійшли на другий план категорії цілей і засобів педагогічної діяльності, внаслідок чого опис педагогічної реальності, педагогічного процесу здійснюється переважно в поняттях навчальних програм, змісту освіти, освітніх стандартів, педагогічних технологій, критеріїв якості освіти. проглядається певна тенденція – замінити професіоналізм, майстерність педагога якимись універсальними схемами, щоб цю роботу міг виконати кожен, незалежно від того, в якій галузі і наскільки він сам освічений. При цьому ніби вважається, що фахівець, який виконує функцію педагога, може все це реалізувати, виконати, потрібні лише чіткі стандарти, що спрямували б його діяльність. Не випадково протягом вже багатьох років у суспільстві ведуться суперечки саме про освітні стандарти, педагогічні технології, компетенції й компетентності, а не про професіоналізм і майстерність, методологічну культуру, соціальну позицію і, нарешті, соціальну захищеність і моральний стан педагога.

Складність педагогічного процесу, неоднозначність його результатів полягає в тому, що учень чи студент виховується цілісно в цілісному життєвому потоці відносин, в той час як в організованій навчально-виховній роботі середньої чи вищої школи увага педагога акцентується на окремих спеціалізованих підсистемах. В шкільній практиці переважає сьогодні функціональний підхід. На противагу розумінню навчально-виховного процесу як цілісності, єдності і взаємодії навчальної, трудової, фізкультурної, технічної і художньо-творчої діяльності дітей функціональний підхід проявляється в перебільшенні значення одних педагогічних підсистем і недооцінці інших.

Нерідко вся виховна робота з дітьми зводиться до уроку. Або в позакласній 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, в туристській діяльності діти не лише задовольняють свій інтерес до романтики, подорожей, але й дізнаються про багато нового, розвивають в себе такі моральні якості, як воля, нагромаджують естетичні враження. Але, 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 гіпертонії функціонального підходу завжди якась частина видів дитячої діяльності залишається поза межами педагогічної організації і зазнає неконтрольованих впливів.

Подолати функціоналізм і організувати весь навчально-виховний процес як цілісність можна на основі концепції цілісно-функціонального підходу до нього. В шкільній практиці цілісність має утворюватися в результаті тісного взаємозв'язку і гармонійної єдності всіх видів діяльності і виховних впливів. Ядром цілісності педагогічного процесу мають бути провідні напрямки виховання. До них відносяться передусім інтелектуальне, громадянське, духовно-ціннісне, моральне, правове, естетичне виховання, які об'єднують в собі всі інші конкретні види виховної діяльності в єдиний потік взаємодії і впливу на дитячу особистість.

В кожному виді навчання і виховання розв'язуються не лише прямі, але й побічні завдання розумового, етичного, естетичного, патріотичного, фізкультурного та інших напрямків педагогічної діяльності. Наприклад, розв'язуючи завдання трудового виховання, передаючи дітям знання, уміння і навички в галузі конкретної трудової діяльності, досвідчений педагог одночасно здійснює розумове виховання, надає дітям можливість творчо осмислювати, планувати роботу, добиватися самостійних оцінок результатів праці. Він здійснює моральне виховання шляхом одухотворення вимог дисциплінованості, організованості, пунктуальності в роботі, бережливості в ставленні до інструментів і матеріалів.

Він не забуває і про естетичне виховання, акцентуючи увагу учнів на гармонійність відпрацьованих трудових операцій, на красі результатів праці, на прояві творчості і добросовісності в праці. В результаті повноцінного використання педагогічного потенціалу конкретних педагогічних підсистем, їхнього взаємозв'язку і взаємодії між собою поступово створюється цілісний виховний процес. Виховання стає одночасно функціональним і цілісним.

Проблема цілісності педагогічного процесу особливо гостро постала останнім часом. Освітнянські політики й чиновники, охоплені азартом руйнування, як альтернативу проклятому минулому висунули американську модель освіти, тим більше, що в ній немає навіть терміну «виховання». Виявляється, спеціальна виховна діяльність взагалі не входить в завдання школи. Цим як у країнах, які називаються шанобливо

цивілізованими, нехай займаються сім'я і церква. В Україну хлинули товпи місіонерів і проповідників, ділків та авантюристів, мисливців за дитячим розумом. Новоявлені «Коменські» і «Песталоцці» прагнуть замінити виховну діяльність школи вивченням православної віри, толерантності, етики, не розуміючи того, що зазубрювання дітьми догм, які не піддаються сумнівам і не потребують доказів, до добра школу не доведе.

Відомо, що цілісність, як узагальнена характеристика складних об'єктів, виражає їхню інтегративність, яка виявляє себе в наявності внутрішнього джерела розвитку (діалектичної суперечності), підпорядкованість частин цілого закону його розвитку. Виходячи з цього методологічного принципу, Л. 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 і якості, які не можуть бути виведені з простого об'єднання часткових якостей» [1].

Це положення Л. Виготського необхідно враховувати і при аналізі цілісності педагогічного процесу. Брати, наприклад, як це часто роблять, навчання і виховання як дві предметні якості і 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.

Формування цілісної соціально активної і 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) соціальних відносин, з другого – це соціальний спосіб існування людського індивіда. Тому закон формування і розвитку особистості можна сформулювати як закон єдності спілкування і обособлення особистості в суспільстві.

Рушійною силою розвитку і вдосконалення цілісного навчально-виховного процесу є суперечності. Основна суперечність виникає між різноманітністю життєвих взаємодій дитини і неможливістю абсолютного охоплення всього життя дитини педагогічними впливами. Постійні зміни в громадському житті, виникнення нових життєвих ситуацій, відносин, вимог до дітей роблять неможливим створення раз і назавжди заданої і незмінної педагогічної системи, абсолютно досконалої педагогічної цілісності. В 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 з дітьми самого життя, проблем, ситуацій і конфліктів, які виникають безпосередньо в дитячій діяльності і відносинах: в навчанні, праці, грі, спорті, дозвіллі, дружбі, повсякденному спілкуванні.

Деякі філософи, психологи й 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 і розвитку особистості. Це накладає свій відбиток на особливості закону єдності спілкування і відособлення особистості в суспільстві. Ці особливості важливо враховувати в педагогічній діяльності. В 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 в процесі дії цього закону соціальна необхідність «знімається» в особистій свободі, то слід підкреслити, що це «зняття» – не безпосереднє, воно опосередковано діяльністю, соціальною активністю самої особистості і залежить від ступеня цієї активності.

Закон єдності спілкування і відособлення особистості в суспільстві діє вродовж всієї історії людства. Це загальносоціологічний закон формування і розвитку особистості в суспільстві. Сам же процес формування особистості є нічим іншим, як процесом оволодіння

індивідуумом своєю соціальною суттю. В цьому зв'язку важливо підкреслити, що характер дії цього закону повністю залежить від конкретно-історичних умов.

Таким чином, стає можливим надати спілкуванню характер виховних відносин, а відособленню – характер самовиховання. Головне завдання виховання в сучасних умовах – формування механізму самовиховання, тобто психологічної системи індивіда, здатної самостійно розв'язувати свої життєві суперечності в рамках демократичного способу життя, здатної до морального вибору, самооцінки, самокеруваності, самовиховання і постійної творчості. Цей процес несумісний із стихійністю, тому що його суть – у запереченні стихійності, але йому не в меншій мірі протипоказана й заорганізованість, авторитарність. По суті, стихійність і заорганізованість – це дві сторони однієї медалі. Якщо говорити про застійні явища у виховній роботі, то витoki їх в заорганізованості, яка формувалася в «механізм гальмування». Так званий «валовий підхід» у виховній роботі, в якому виявилася втраченою особистість, – пряме породження цього механізму.

Заорганізованість в 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 в поєднанні бюрократизму на практиці і догматизму в теорії. На жаль, в сучасній психолого-педагогічній літературі ключові проблеми, принципи навчання й 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 стосунки між учителем й учнями; необхідні не звинувачення учнів у невихованості, не «читання моралі», а зразки інтелігентної реакції на конкретну ситуацію (витримка, доброзичливість, гумор, бажання зрозуміти мотиви вчинка, аванс довіри, визнання власної помилки і вибачення перед учнем чи класом тощо), а також навчання учнів поведінці в різній обстановці (іноді спеціально створюваній учителем з виховною метою, тому що для формування душевних якостей потрібні свого роду вправи, щоб учень навчався моральному вибору).

Процес виховання пов'язаний з навмисним удосконаленням особистості школяра педагогами, а значить, і з певним втручанням в психіку людини. Але психіка у кожної людини, і в 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, в тому числі й така пластична істота, як дитина, прагне не допустити спроб якось змінити стабільну, стійку основу його психіки. Всім відомо, як гостро реагують школярі (навіть якщо не говорять цього в слух) 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 надоїдливого рекламування, нагадування процес виховання не зустрічає додаткового опору і йде ефективніше.

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

Авторитарне подавлення волі молодих людей як у школі, так і в сім'ї спостерігається не так вже й рідко. Воно абсолютно неприпустиме. Не лише тому, що антигуманне, але й тому, що недоцільне з виховної точки зору. І якщо таке подавлення здійснюється під прапором «виховання в колективі», то ніякого відношення до справжнього виховання в колективі таке подавлення не має. Не можна називати колективом неправильно організовану групу дітей, яка використовується недалекокими або погано підготовленими педагогами як поліцейський засіб. В такому випадку вірніше говорити не про колективне, а про казармове «виховання».

Підвищення свободи особистості в суспільстві, що 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 з навчальних посібників з педагогіки почали зникати розділи про виховання в колективі і навіть згадки про нього. Деякі педагоги почали заперечувати роль групи і колектива у вихованні дітей, прямо намагаючись опорочити макаренківську теорію виховання в колективі або відповідно її «удосконалити».

Більш модним стало говорити не про колектив, а про «педагогічні системи», про соціальний простір, в 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 найбільш пристосована саме до виховання дітей. Надмірне захоплення особистістю на шкоду дитячій групі і колективу завдало важкого удару шкільному вихованню. Від такої надмірності постраждала найбільше 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 (в тому числі й до навчання), тому що відповідальність як сутнісна риса особистості – це не що інше, як функція самостійності, автономності особистості.

Отже, заперечення автономності особистості вільно чи невольно призводить до культивування конформізму, пристосуванства, а також до стихійних форм протесту проти антиавтономістської практики вихователів (що є особливо характерним для підліткового і юнацького віку), проти заорганізованості. Ці форми найчастіше зорієнтовані на індивідуалізм, егоїзм і сприйнятливість до духовного «ширпотребу», про що наочно свідчать деякі так звані «неформали» з їхнім бездумним проведенням часу, яке іноді зв'язане з порушенням правових і моральних норм суспільства.

Із сказаного зрозуміло, що витоки цілісності педагогічного процесу треба 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 контексті викладеного слід розглядати питання і про педагогічно адаптований соціальний досвід людства, ізоморфний, тобто тотожний за структурою (зрозуміло, не за об'ємом) людській культурі у всій її структурній повноті, навчальні і 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. Пирогов. Він писав: «... 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]. 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? В 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 з цих аспектів потребує спеціального розгляду. Зупинимося лише на деяких принципових моментах.

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

Джерело цілісності педагогічного процесу треба 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 обумовлює і характер відособлення особистості, тобто оволодіння досвідом соціального життя, в тому числі науковими знаннями, моральною і 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, в якій мірі 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 і поведінки.

Суть цілісності педагогічного процесу не можна зрозуміти поза суспільною формою навчально-виховного процесу. Це тим більше слід підкреслити, що є симптоми недооцінки цього 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 – 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 і 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 рідкоположно, 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 засіб особливого роду, засіб, який внутрішньо організує, інтегрує всі елементи навчально-виховного процесу. Засоби виховання треба шукати не поряд з колективом, а в самому колективі: якщо, діяльність, скажемо, 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 взаємозв'язані, але не тотожні, як це часто вважають автори педагогічних праць. Формування особистості – це процес оволодіння індивідом соціального життя. Він може відбуватися свідомо і стихійно. Надати цьому процесу свідомий, цілеспрямований характер – завдання виховання; отже, виховання – це цілеспрямоване формування особистості.

Можуть зауважити, що в даній статті більше говориться про виховання, ніж про єдність виховання й навчання, яка виступає мірою цілісності педагогічного процесу. Частково це вірно. Але навчання і є той основний вид діяльності, через який реалізується діалектика спілкування – відособлення особистості в колективі середньої чи вищої школи. Саме в процесі навчання передусім і діє закон формування особистості, завдяки якому лише колектив може надати свідому форму руху. А коли формуванню особистості надано свідомий, цілеспрямований характер – воно є вихованням. Виховання і навчання не два рядоположні процеси, а єдиний цілісний педагогічний процес.

Навчання не тотожне цілісному педагогічному процесу, воно лише одна із сторін в діалектичній єдності, в якому другою стороною є виховання. Порушення цієї єдності веде до спотворення і навчання і виховання.

Важливу роль в навчально-виховному процесі відіграють проблемне і 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.

### Література:

1. Выготский Л.С. Собр. соч. в 3 т. – М., 1983. – т.3. – С. 115.
2. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М., 1982. – С. 193-212.
3. Пирогов М.И. Избранные педагогические сочинения. – М., 1985. – С. 247.