

**УДК 37.011.33**

**ББК 74.024**

**М 52**

**З.К. Меретукова**

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры общей педагогики Адыгейского государственного университета; E-mail: zarmerkad@mail.ru*

**А.Р. Чиназирова**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкально-исполнительских дисциплин Института искусств Адыгейского государственного университета; E-mail: Chinara1166@yandex.ru*

**А.М. Шехмирзова**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики Адыгейского государственного университета; E-mail: andsheh@mail.ru*

## **УСИЛЕНИЕ ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ КАК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

*(Рецензирована)*

**Аннотация.** Обосновывается актуальность проблемы усиления воспитывающей функции обучения, раскрывается содержание понятия «воспитывающая функция» обучения, обозначаются факторы обучения, имеющие воспитательный потенциал, в связи с чем обосновываются воспитывающие возможности таких основополагающих факторов обучения, как содержание образования и методы обучения, приводятся иллюстрирующие такую возможность примеры из опыта авторской системы преподавания.

**Ключевые слова:** единство обучения и воспитания, воспитывающая функция обучения, отношение, опыт эмоционально-ценностного отношения к миру, ценности, содержание образования, проблемное обучение, методы обучения.

**Z.K. Meretukova**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Department of the General Pedagogy, Adyghe State University; E-mail: zarmerkad@mail.ru*

**A.R. Chinazirova**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Musical and Performance Disciplines of Institute of Arts, Adyghe State University; E-mail: Chinara1166@yandex.ru*

**A.M. Shekhirzova**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the General Pedagogy, Adyghe State University; E-mail: andsheh@mail.ru*

## **STRENGTHENING THE BRINGING-UP FUNCTION OF TRAINING AS PROBLEM OF PEDAGOGICAL SCIENCE AND EDUCATION**

**Abstract.** The paper substantiates the relevance of a problem of strengthening the bringing-up function of training and discloses the essence of the concept “bringing-up function” of training. The authors point out training factors having the educational potential. In this connection the bringing-up possibilities of such

fundamental factors of training as content of education and methods of training are proved and examples from experience of the authors' system of teaching illustrating such an opportunity are given.

**Keywords:** unity of training and education, the bringing-up function of training, the attitude, experience in the emotional and value attitude to the world, values, content of education, problem training, methods of training.

Проблема реализации принципа единства обучения и воспитания является непреходящей. Во многих философских положениях и культурах всех времен и народов подчеркивалась необходимость органического единства обучения и воспитания. Важность этого принципа отражена и в некоторых педагогических аксиомах, истинность которых, как подчеркивают некоторые авторы, подтверждена в процессе длительного исторического развития педагогической практики и педагогической теории.

Несмотря на то, что в некоторых современных концепциях образования выдвигается необходимость возрождения нравственно-духовных основ жизни общества и человека, принцип единства обучения и воспитания и воспитывающая функция обучения далеки, как никогда, до реализации. Одна из причин видится в образовательной политике государства и, в частности, компетентностный подход в образовании, который приобрел в реальном образовательном процессе (особенно в вузе) маразматический характер, выражающийся в принуждении преподавателей к многократному, ежегодному (а иной раз дважды в году), рутинному переделыванию, доделыванию, изменению рабочих программ и ФОС по многочисленным учебным дисциплинам из-за непродуманности и отсутствия инвариантности в ФГОС, который менялся несколько раз чиновниками от образования и в котором неоднократно предлагались каждый раз видоизмененные компетенции, измененные их названия и перечень, под которые требовалось подстроить учебные программы в очередной раз.

Ещё в 90-х годах прошлого столетия (XX века) академик РАО Б.С. Гершунский, размышляя о прогностических гипотезах образовательного триумфа, констатировал, что современное человечество на фоне выдающихся достижений науки и её приложений всё более теряет духовные ориентиры и истинные жизненные ценности, стремительно движется к полной нравственной деградации. При этом ученый делал особый акцент на то, что необходимо «понять, ужаснуться и постараться переломить эту катастрофическую тенденцию, что означает в буквальном смысле – сохранить жизнь на планете Земля» [1: 114].

Можно с сожалением констатировать и тот факт, что, поскольку в современном мире критерием ценности знаний и умений, а также деятельности человека в целом является выгода, причем не эволюционная, а экономическая, и человеческий разум в силу многих причин, по сути, оказался подчинен этому критерию, сформировались преобладание технократического мышления над нравственно-духовным и приоритет материального благосостояния над нравственно-духовным благосостоянием. Всё это стало глобальной мировоззренческой проблемой во всем мире.

Несмотря на то, что в «Национальной доктрине образования в РФ» указывается на необходимость воспитания духовности и нравственности в учебном процессе, образовательная политика государства не в полной мере направлена на решение этой важной задачи, хотя в последние годы она стала хотя бы декларироваться, но не более.

Прежде чем приступить к рассмотрению собственно проблемы

усиления воспитывающей функции обучения, коснёмся такого аспекта образования, как соотношение обучения и воспитания, и отметим, что, несмотря на общепризнанность научно-методологического принципа единства обучения и воспитания, специально организованное внеучебное воспитание имеет, по мнению Н.Е. Щурковой, ряд отличительных от обучения особенностей:

- оно более сложный, противоречивый и длительный процесс, и обучать бывает сложно, трудно, потому что низок уровень именно воспитанности школьников, студентов;

- в отличие от обучения, где основной акцент направлен на формирование знаний, умений, умственных способностей, воспитание направлено на формирование отношения детей к миру, в том числе к учению, к знаниям, а это сложнее;

- в воспитательном процессе переплетается множество факторов, влияющих на личность: макро- и микросреда, атмосфера в семье, школе, средства массовой информации и т.д., которые могут оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на личность;

- воспитание осложняется тем, что оно включает разные виды (направления) воспитания: нравственное, эстетическое, физическое, трудовое, экологическое и др., каждый из которых имеет свое специфическое содержание и свои задачи [2: 14].

Но есть и другая небезынтересная точка зрения, согласно которой можно нивелировать степень необходимости внеучебной воспитательной работы, если обучение будет реализовывать в должной мере воспитывающую функцию. Именно это и предусмотрено культурологической теорией содержания образования (содержания обучения), разработанной академиком РАО И.Я. Лернером, согласно которой одним из четырех элементов состава содержания обучения (образования) является опыт эмоционально-ценностного

отношения обучаемых к миру. Это предусмотрено предложенной им же системой методов обучения, входящих в его классификацию по характеру познавательной деятельности обучаемых. Тем самым автор предлагает методологический принцип педагогики – единство содержательной и процессуальной сторон обучения [4: 36-38]. Это ориентировано на то, что не только и не столько в процессе специально организуемой внеучебной воспитательной работы необходимо формировать отношение к миру, но и в процессе обучения. Особенно в процессе обучения гуманитарным дисциплинам.

Любая учебная дисциплина и процесс ее преподавания имеют определенный воспитывающий потенциал, особенно гуманитарные предметы, и в целом гуманистична. Почему? В силу того, что объектом их познания, постижения и «созидания» является человек и человеческие взаимоотношения во всех их проявлениях, взаимоотношение личности и общества, гуманитарные предметы и учитель, призванный обеспечить постижение обучаемыми их содержания и значения, несут особую ответственность в формировании личности и особенно в решении важнейшей проблемы обучения и образования в целом – проблемы усиления воспитывающей функции обучения как в школе, так и в вузе.

Что значит воспитывающая функция обучения?

Существует традиционная точка зрения о том, что учебные дисциплины естественно-научного цикла призваны в большей мере формировать научное мировоззрение, представление о современной научной картине мира и на этой основе взглядов на жизнь и деятельность. Мы полагаем, что воспитывающий потенциал естественных наук больше, чем указанное традиционное представление. Воспитывающая функция обучения любому учебному предмету состоит в том, что педагог должен

направлять определенные усилия как на этапах подготовки (проектирования, планирования) и проведения учебного занятия, так и на этапе последующего (ретроспективного) его анализа на осмысление всего педагогического инструментария, способствующего формированию у обучающихся нравственных и эстетических понятий и представлений, системы взглядов на мир (не только научных и философских, но и политических, нравственных, эстетических, экологических и т.д.), опыта эмоционально-ценностного отношения к миру (природе, человеку, обществу, технике, знаниям, деятельности (учебно-познавательной в том числе), поступкам и поведению, мышлению, познанию). При этом необходимо убеждать обучающихся в том, что мир необходимо познавать не ради познания, а ради его сохранения и совершенствования.

Для ориентации процесса обучения на реализацию и усиление его воспитывающей функции прежде всего необходимо педагогу любого ранга иметь четкое представление о воспитанности и критериях воспитанности человека.

Как отмечает Н.Е. Щуркова, чтобы профессионально судить о воспитанности или невоспитанности, следует обратиться к системе наивысших ценностей жизни и выявить реальное к ним отношение человека, в том числе детей, к ценностным явлениям и присутствие в индивидуальной жизни этих ценностей [2: 14]. В связи с мыслью о ценностях отметим, что известный отечественный философ В.С.Соловьев в качестве ценностей, являющихся естественными корнями нравственности, определял такие чувства, как стыд, жалость, благочестие, милосердие, выводящие человека на связь с «душой мира».

О значимости отношенческого компонента в обучении и воспитании, о проблеме отношения писали еще А.С. Макаренко, С.Л. Рубинштейн. Эту проблему подверг

глубокому исследованию И.Я. Лернер, в дидактических трудах которого вопрос эмоционально-ценностного отношения обучающихся к миру является одним из лейтмотивов [3: 32-40; 4: 57-66].

Еще А.С. Макаренко подчеркивал, что воспитание есть не что иное, как формирование у воспитанников системы отношений. В связи с этим приведем определение понятия «отношение», предлагаемое в педагогическом словаре Г.М. и А.Ю. Коджаспировых (М., 2000 г.): «Это целостная система индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности. Отношение характеризует тот конкретный смысл, который имеют для человека отдельные объекты, явления, люди» [5].

Не вдаваясь подробно в теорию отношения, здесь следует добавить, что эти связи и смыслы являются субъективно переживаемыми. Отношение может проявляться в вербальной и невербальной реакции, в поведении (грубом или корректном), физиологических симптомах, неприязни, симпатии, сомнениях и т.д. Считается, что человек способен сам оценить собственное отношение по своим внутренним переживаниям, но только его общественное поведение может быть подвергнуто объективному исследованию.

Именно отношение к наивысшим ценностям считается Н.Е. Щурковой общим критерием воспитанности. Наивысшей ценностью, по мнению автора, является сам человек. А Добро, Истина, Красота – это характерологические ценности, определяющие основания человеческой жизни. Свобода, Справедливость, Счастье, Совесть, Равенство, Братство – это характерологические ценности общества, достойные человека. Из всех этих ценностей к критериям воспитанности автор относит Добро, Истину и Красоту и их конкретные проявления в жизни человека, т.е. о воспитанности

человека (детей и взрослых) можно говорить:

– если его поведение в разных жизненных ситуациях отвечает принципу Добра («содействует благу другого человека»);

– если развит его интеллект и он способен познавать объективную Истину как нечто независимое от его воли и воли других людей и соотносить свое поведение с известной ему объективностью;

– если он воспринимает Красоту («гармонию формы и содержания»), уважает все ее проявления и созидает красоту [2: 14-15].

Мера соответствия данным критериям есть, по мнению автора, мера воспитанности. О ней можно судить по показателям, некоторые из которых доступны наблюдению, поскольку они имеют конкретные проявления в действительности. К таким показателям автор относит: а) внешний вид, б) мимический и пластический образ, в) речь, г) поведение, складывающееся из поступков, д) избирательная деятельность и качество деятельности, е) реакция на социальные, этические и политические явления, ж) система взаимоотношений с окружающими, з) идеал.

Исследуя проблему воспитания и вопрос воспитанности в контексте культуры и рассматривая культурологический подход в качестве педагогической категории, Н.Е. Щурква подчеркивает, что реализация культурологического подхода к воспитанию затруднена неразрешимым противоречием между содержанием воспитания, т.е. ценностными отношениями и содержанием общественной материально-ориентированной жизни (рыночными отношениями, замещающими содержание жизни), а также слабым уровнем культурологической подготовки самих педагогов, ориентированных главным образом на предметный результат своей деятельности с детьми. При этом автор правомерно считает неизбежным столкновение с сакраментальным вопросом о пресловутом

переходе к рыночным отношениям в постсоветский период развития нашей страны: «В то время как уйма диссертаций, рвущихся к научным званиям, призывает с пеленок развивать у ребенка способность мыслить по-рыночному, по-торгашески, мы утверждаем приоритет духовности... Издревле «менялу» изгоняли из храма». Сфера духовного имеет иные основания и логику...». Тем не менее именно образование (воспитание и обучение в их единстве) призвано формировать человека культуры, ибо именно культура указывает на общее отличие человеческой жизнедеятельности от биологических форм жизни [6: 16].

Культура ежедневно и ежечасно проявляется во взаимоотношениях людей, в создаваемых ими материальных и духовных ценностях. Она есть динамичное многоуровневое образование, итог разнообразных и разноплановых достижений человечества. Уровень культуры в духовной сфере определяет способность человека быть субъектом и стратегом своей жизни, формирует его автономный мир, позволяет ему господствовать над своей природой (натурой). В социальной сфере культура выступает регулятором общественных отношений и связей. В материальной – она является показателем обустройства жизни человека. Приобщение детей к культуре означает освоение, усвоение и присвоение достижений культуры [6: 19].

Мы раскрыли кратко вопрос о сущности воспитанности и воспитывающей функции обучения. Теперь рассмотрим конкретные факторы обучения, обладающие большим воспитательным потенциалом.

Независимо от специфики преподаваемых учебных дисциплин, процесс обучения как дидактическая система и конкретный учебный процесс включают такие инвариантные компоненты (элементы), которые располагают определенным воспитательным потенциалом

и приобретают статус воспитывающих факторов. К таким факторам обучения относятся:

– содержание образования (содержание конкретной учебной дисциплины);

– система методов и приемов обучения;

– система форм и средств обучения;

– педагогическая культура преподавателя, являющаяся многогранной и включающей ряд компонентов: глубокое владение преподаваемым предметом и методикой его преподавания, психолого-педагогические знания и педагогические умения, без которых процесс обучения не может быть полноценным, культура общения, педагогическая техника, педагогические способности (некоторые ученые считают, что эти компоненты являются характеристиками и педагогического мастерства).

Кроме того, имплицитными компонентами дидактической системы и процесса обучения, имеющими сквозной и синкретический характер и располагающими воспитательным потенциалом, являются дидактические закономерности и принципы.

Следует отметить, что все перечисленные компоненты, в том числе конкретные компоненты педагогической культуры, обладают воспитывающим потенциалом и каждому из них можно посвятить отдельную статью. Но в силу ограниченности рамок одной статьи мы остановимся на рассмотрении воспитывающего потенциала двух факторов обучения – содержания образования и методов обучения и начнем свои дискуссии с культурологической концепции содержания образования, которая из всех теорий содержания образования является, с нашей точки зрения, наиболее методологически, теоретически и практически обоснованной.

Согласно этой концепции содержание образования включает

(должно включать) четыре компонента социокультурного опыта, накопленного человечеством, ибо единственным источником содержания образования является именно богатейший социальный опыт. Речь автор ведет о следующих компонентах:

а) знания о мире: природе, человеке, обществе, технике, деятельности, мышлении, а также о способах деятельности;

б) умение пользоваться этими знаниями, т.е. опыт осуществления способов деятельности;

в) опыт творческого мышления и творческой деятельности;

г) опыт эмоционально-ценностного отношения к миру (природе), к людям, к себе, к деятельности, к познанию [3: 14-15].

Как явствует из указанных необходимых компонентов содержания образования, четвертый компонент – опыт эмоционально-ценностного отношения к миру, о котором упоминалось выше, уже предполагает воспитывающую функцию обучения, и он выделен автором специально.

При этом подчеркивается, что главный признак воспитания – это формирование именно отношения к миру, опыта эмоциональной воспитанности. Этот компонент включает знания о нормах отношения и навыки в соблюдении этих норм, эмоциональные переживания, отвечающие потребностям и системе ценностей данного общества, волевою, моральную, эстетическую реакцию на окружающую индивида действительность и его собственные проявления, потребности и мотивы. В целом этот компонент формирует направленность личности в жизни, отбор действий и объектов в соответствии с потребностями и мотивами [4: 37]. Этот компонент приобретает в реальном процессе обучения сквозной характер, т.е. пронизывает все остальные компоненты и синкретичен с ними, хотя выступает с точки зрения автора, столь же относительно независимым элементом состава содержания образования.

При этом выдвигается вопрос: «Неужели возможно целенаправленное воздействие на эмоциональную сферу субъекта учения?» Вопрос сложный и неоднозначно решаемый. И на него может дать ответ рассмотрение следующего фактора обучения, имеющего значительный воспитывающий потенциал, – методы и приемы обучения. Но прежде отметим здесь, что, по мнению автора, основной способ усвоения обучаемыми опыта эмоционально-ценностного отношения к миру – это переживание, а если точнее – включение обучаемых в переживание, «проживание» обсуждаемых проблем, усваиваемых знаний. Без опыта переживания указанное выше содержание опыта эмоционально-ценностного отношения не становится достоянием личности и не проявляется при встрече со значимыми для личности объектами, входящими в её систему ценностей [4: 59]. Приемы этого способа многообразны: убеждение (для чего необходима суггестопедийная культура преподавателя), поощрение, затронуть, «зацепить» косвенные мотивы (стыдливость, отношение к родителям, честолюбие, чувство долга перед обществом и др.), пробуждение гуманных, сокровенных чувств, поощрение, постановка личностно значимых вопросов, апелляция к практической пользе изучаемого и т.д.

Несмотря на то, что естественно-научные дисциплины располагают меньшим воспитательным потенциалом по сравнению с социально-гуманитарными дисциплинами, при заинтересованном подходе можно и здесь этот потенциал активизировать. В связи с этим отметим, что исследования некоторых ученых (В.Ж. Келле, С.Р. Микулинский) свидетельствуют о том, что научные знания, включаемые в содержание естественно-научных предметов, выполняют гностическую и практическую функции. А практическая функция, в свою очередь, включает производственно-технологическую,

социально-управленческую, культурно-мировоззренческую функции, обсуждение которых может иметь большое воспитывающее воздействие на обучаемых. Для этого в содержание естественно-научного знания, равно как и в содержание социально-гуманитарных дисциплин, необходимо включать ценностно-ориентированный материал, а также предусмотреть его в воспитательной цели учебного занятия. Кроме того, учебные занятия должны быть ориентированы на имплицитное усваиваемых знаний в ценностно-смысловую сферу личности, для чего наиболее эффективным средством является проблемное обучение. Для этого можно создавать проблемные ситуации, используя интересные и воспитывающие факты из жизни тех или иных ученых или делать ссылки на их высказывания, к примеру, ссылку на то, что подлинной наукой Л. Толстой признавал лишь знание того, что нужно делать всякому человеку, чтобы как можно нравственнее прожить свою жизнь, или точку зрения А. Эйнштейна о том, что, «что бы наука ни изучала, она всегда изучает морально-этические законы» и др.

В решение проблемы формирования эмоционально-ценностного отношения обучаемых к усваиваемым знаниям определенное значение имеет ориентация на концепцию таксономии педагогических целей, авторы которой (Б. Блум, Р. Кратвиль), помимо когнитивной сферы целей обучения, выделяют и аффективную сферу. Последняя предполагает, помимо всего прочего, и эмоциональное воздействие на обучаемых, для чего необходимо предусмотреть в содержании темы определенную информацию, высказывание разных точек зрения, которые могут «заставить», «зацепить», заинтересовать обучаемого, побудить его включиться в обсуждаемую проблему, тему, анализируемый текст.

Следующим мощным фактором обучения, располагающим большим

воспитательным потенциалом, являются методы и приемы обучения. Но необходимо учитывать, что методы обучения не равнозначны в решении этого вопроса, поэтому возникает другая проблема: оптимального отбора методов и приемов обучения из числа предлагаемых в педагогической литературе.

С нашей точки зрения, самой корректной и методологически обоснованной классификацией методов обучения из всех существующих в педагогической науке является классификация, разработанная И.Я. Лернером, – классификация методов обучения по характеру познавательной деятельности обучаемых. Перечень методов этой классификации расположен по принципу повышения от метода к методу степени творческого мышления и творческой деятельности обучаемых, т.е. от рецептивной деятельности по восприятию представляемых знаний до репродуктивной по их использованию и, наконец, творческой деятельности, а также по степени воздействия на эмоционально-ценностную сферу личности обучаемых.

К методам этой классификации ученый относит: 1) информационно-рецептивный (он же объяснительно-иллюстративный); 2) инструктивно-репродуктивный; 3) проблемное изложение нового материала; 4) частично-поисковый метод (он же метод эвристической беседы); 5) исследовательский [3; 4].

Оптимальное использование и сочетание указанных методов обучения обеспечивает совокупность существующих характеров познавательной деятельности человека – рецептивной, репродуктивной, творческой, поэтому в качестве основания данной классификации методов обучения автор обозначил характер познавательной деятельности обучаемых.

Следует здесь отметить, что кратко рассмотренная выше культурологическая теория содержания образования автора, отвечающая на

вопрос «чему учить в процессе воспитывающего и развивающего обучения?», и его концепция методов обучения, отвечающая на вопрос «как учить в процессе воспитывающего и развивающего обучения?», являются взаимосвязанными, синкретичными и решают такие методологические проблемы педагогической науки, как единство обучения и воспитания, обучения и развития, единство содержательной и процессуальной сторон обучения, а также методологическую проблему понимания.

Важно здесь подчеркнуть еще раз, что эмоционально-ценностное отношение обучаемых к миру, о котором говорилось выше и которому дан статус одного из компонентов содержания образования как главного признака воспитанности, может быть сформировано при условии сочетания всех перечисленных выше методов с таким особым и своеобразным методом, как включение обучаемых в переживание или «проживание» обсуждаемых вопросов, проблем, знаний. Для обучаемых переживание – это способ усвоения опыта эмоционально-ценностного отношения к миру: природе, человеку, обществу, мышлению, учению, точкам зрения, оценочным суждениям, поступкам, событиям и т.д. [4].

Выше мы указали приемы включения обучаемых в переживание, но здесь отметим и другие приемы метода включения обучаемых в переживание обсуждаемых вопросов учебного материала:

– вопросы разного характера: проблемные и подпроблемные, дивергентные, конвергентные (по необходимости – для актуализации ранее приобретенных знаний), оценочные, риторические:

– столкновение разных подходов, точек зрения по социально-гуманитарным, этическим, эстетическим, политическим проблемам, а также в рамках вопроса этоса науки этическим сторонам науки (наука – это добро или зло?);



– побуждение обучаемых к критическому анализу и оценке событий, поступков людей, литературных героев, достижений науки;

– побуждение к полемике по вопросам добра и зла «что такое хорошо и что такое плохо», цитирование сентенций, крылатых выражений и т.д., активизирующих гуманные или сокровенные чувства обучаемых.

При всём этом необходимо включать обучаемых в аргументирование, в обоснование верности своих позиций, оценочных суждений, а также точек зрения однокурсников, в сравнительный анализ и т.д.

С нашей точки зрения, самым эффективным из всех видов обучения в формировании эмоционально-ценностного отношения обучаемых к миру и в усилении воспитывающей функции обучения является проблемное обучение. Поэтому каждый учитель школы и каждый преподаватель вуза должны владеть и теорией, и практикой проблемного обучения, но для начала – теорией, ибо без теории практика слепа. Этот наш вывод не означает, что мы склонны универсализировать, абсолютизировать проблемное обучение. Его универсализация противоречила бы одному из принципов дидактики – принципу оптимального сочетания разных видов обучения. Другое дело, что воспитывающая и развивающая функции обучения реализуются успешнее при проблемном обучении, так как его природе, его сущности свойственен воспитывающий и развивающий потенциал, являющийся неисчерпаемым.

Необходимо подчеркнуть, что обучение, воспитание и развитие объективно протекают в единстве, но, как отмечает И.Я. Лернер, мера этого единства и его глубины определяются сознательной целенаправленной деятельностью преподавателя. А это зависит от уровня его педагогического сознания, от уровня осведомленности в педагогической науке и от того, в какой

мере он сам принимает необходимость воспитывающего обучения как профессионально-личностную ценность. Другими словами, у самого преподавателя должно быть сформировано эмоционально-ценностное отношение к профессионально-педагогической деятельности в целом и к проблеме возможностей реализации воспитывающей функции обучения в частности.

Приведем один из примеров из собственного опыта преподавания, специально верифицированного в процессе преподавания разных учебных дисциплин («Педагогика высшей школы», «История и методология науки», «Современные проблемы науки и образования», «Актуальные проблемы педагогической науки и практики») и направленного на подтверждение нашей гипотезы о том, что социально-гуманитарные проблемы могут подлежать обсуждению в контексте научных проблем, в том числе проблем естественно-научных дисциплин и наоборот. При этом поднимется и вопрос об этосе науки.

Речь идет о том, что в последние годы на некоторых научных конференциях, во многих научных публикациях, в средствах массовой информации, а также выступлениях главы государства наконец-то «заговорили» о необходимости возрождения проблемы формирования чувства патриотизма у российских граждан, мы пытаемся внести свой вклад в решение и этой проблемы. Для этого можно использовать разные активные и интерактивные формы обучения и разнообразие ФОС. Независимо от того, написание ли это эссе, составление ли проекта, разработка ли определенных творческих заданий и т.д., любую более или менее серьезную проблему необходимо затем подвергнуть обсуждению на семинарском занятии либо в форме фронтальной эвристической беседы, предполагающей дискуссию, либо в форме «круглого стола», либо в форме деловой игры

и т.д. Можно использовать разные варианты. К примеру, после выполнения магистрантами домашнего задания по написанию эссе по теме «Этос науки», предполагавшему затронуть и проблему «Патриотизм или истина?», и их проверки и оценивания было назначено обсуждение проблемы на очередном семинарском занятии в разных семинарских группах по указанным выше учебным дисциплинам. В зависимости от «охвата», от широты поднимаемых в теме вопросов можно посвятить обсуждению проблемы один час занятия или все два часа, а можно и фрагмент (этап) одного часа. Такой семинар предполагает тщательную разработку сценария занятия, составление системы вопросов разного характера (проблемных, подпроблемных, дивергентных, конвергентных, оценочных, риторических), поручение обучаемым осмыслить и составить самим систему вопросов для их использования в процессе диспута, заранее дать им правила проведения диспута и поведения на диспуте. Здесь мы не будем описывать ход семинарского занятия, этапы его проведения и т.д., они общеизвестны. Но отметим, что для усиления проблемного характера и воспитывающей функции семинарского занятия нами предлагался следующий текст из произведения П.Я. Чаадаева «Апология сумасшедшего», который предполагал активное обсуждение: «...прекрасная вещь – любовь к отечеству, но есть ещё более прекрасное – это любовь к истине. Любовь к отечеству рождает героев, любовь к истине создает мудрецов, благодетелей человечества. Любовь к Родине разделяет народы, воспитывает национальную ненависть, любовь к истине распространяет свет знания, приближает людей к Божеству. Не через Родину, а чрез Истину ведет путь на небо» [7]. Текст этот можно предложить обучаемым и до семинарского занятия в качестве домашнего задания для

осмысления, для подборки фактов, аргументов, обосновывающих их суждения.

Основная проблема, вытекающая из общей темы и из этого конкретного дискурса П. Чаадаева, может быть сформулирована следующими вопросами: «Как быть с мыслью Н.А. Некрасова о необходимости «сеять разумное, доброе, вечное» и «проблемой формирования патриотизма», «Что важнее – любовь к отечеству, патриотизм или любовь к Истине? Можно ли в реальности, в жизни их гармонично сочетать? Не противоречат ли они друг другу?».

Можно усилить проблемность созданной ситуации, а также эмоционально-ценностное воздействие на обучаемых, используя точку зрения Сократа о том, что истина – это и есть нравственное, и включать обучаемых в рассуждение, размышление над смыслом такого подхода великого мыслителя.

Проблема очень щепетильная, ибо затрагивает такой нюанс: как быть с приоритетом личности или общества, общества или государства?

Возникает и здесь вопрос, можно ли устранить это противоречие (и противоречие ли это вообще) при определенных условиях построения учебного процесса и взаимодействия его субъектов и при осознанной их цели.

В связи с этим вопросом сошлемся на точку зрения И.Я. Лернера о том, что «подготовка учащихся к социальным функциям, в которых заинтересовано общество и одновременно к тому, чтобы стать личностью, способной удовлетворять и организовывать удовлетворение своих потребностей, сколько угодно индивидуальных, но не противоречащих общественным интересам, и есть полноценное обучение, сохраняющее свободу личности, ее проявлений и интересов общества. Иначе «товарищ не улыбнется» [3: 42].

Таким образом, для реализации и усиления воспитывающей

функции обучения преподавателю недостаточно знать об объективной закономерной связи обучения и воспитания. Для этого следует при проектировании учебного занятия и, в частности, при отборе и структурировании учебного материала, а также методов и приемов обучения проанализировать, осмыслить их воспитательный потенциал. Кроме того, при отборе и продумывании возможностей сочетания разных видов обучения необходимо осмыслить, какие из них стимулируют активное оценочное отношение к усваиваемому материалу, формируют интерес и другие мотивы, потребности, гуманистическую направленность, а в целом могут затронуть, «зацепить» эмоционально-ценностную сферу личности в разных звеньях, на разных этапах процесса обучения, т.е. тщательно продумать и стремиться реализовать воспитывающий потенциал всего педагогического инструментария вплоть до тончайших нюансов (к примеру, выражение лица преподавателя в разных ситуациях), ибо в педагогической деятельности мелочей нет. Не случайно в педагогической науке и практике такому вопросу, как педагогическая техника, включающая и такой нюанс, как обращенность взгляда преподавателя на слушателей, а не в окно или потолок, придается большое

значение. Думается, что вопрос воспитывающего потенциала педагогической техники как компонента педагогического мастерства, а в целом педагогической культуры заслуживает специального рассмотрения.

Завершая свои дискурсы, отметим, что в печати и в некоторых научных исследованиях так называемого перестроечного периода, связанного с уничтожением Советского Союза, правомерно выражается озабоченность нравственно-духовным и образовательным кризисом в мире, в том числе в нашей стране. К примеру, размышляя о кризисе образования, Б.С. Гершунский (академик РАО) подчеркивал, что «роль и место образования в современном мире, его важнейшие человекообразующие функции, возможности его влияния на глубинные процессы культурообразования, формирования ментальных характеристик человека и общества всё ждут своего обстоятельного изучения [1: 4]. Можно и нужно, не уставая, повторять, как рефрен, и внушать мысли ученого о том, что, «возможно, именно образование возьмет на себя функцию вернуть людям веру в высшие нравственные ценности бытия и смысл человеческой жизни, предотвратив тем самым реальную опасность необратимой духовной деградации человека и человечества».

#### Примечания:

1. Гершунский Б.С. Образование в третьем тысячелетии: гармония знания и веры: прогностическая гипотеза образовательного триумфа. М., 1997. 120 с.
2. Щуркова Н.Е. Классное руководство: рабочие диагностики. М.: Педагогическое общество России, 2001. 96 с.
3. Лернер И.Я. Система дидактических знаний и ее значение для построения учебно-воспитательного процесса // Современная дидактика: теория – практике / под ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. М.: Изд-во ИТП и МИО РАО, 1993. 288 с.
4. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 186 с.
5. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2000.
6. Щуркова Н.Е. Прикладная педагогика воспитания: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2005. 366 с.
7. Чаадаев П.Я. Апология сумасшедшего. СПб., 2014.

### References:

1. Gershunsky B.S. Education in the third millennium: the harmony of knowledge and faith: the prognostic hypothesis of educational triumph. M., 1997. 120 pp.
2. Shchurkova N.E. Classroom control: working diagnostics. M.: Pedagogical Society of Russia, 2001. 96 pp.
3. Lerner I.Ya. The system of didactic knowledge and its importance for the construction of teaching and educational process // Modern Didactics: Theory to Practice / ed. by I.Ya. Lerner, I.K. Zhuravlyova. M.: Publishing House of ITP and MIO RAO, 1993. 288 pp.
4. Lerner I.Ya. Didactic bases of teaching methods. M.: Pedagogika, 1981. 186 pp.
5. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. Pedagogical dictionary: for stud. of higher secondary ped. training institutions. M.: Academia, 2000.
6. Shchurkova N.E. Applied Pedagogy of Education: a manual. SPb.: Piter, 2005. 366 sec.
7. Chaadaev P.Ya. The apology of a madman. SPb., 2014.