

ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЕЖИ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Байрамуков Юрий Борисович

Сибирский федеральный университет, Военно-инженерный институт
доцент учебного военного центра, соискатель

Аннотация

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме воспитания подрастающего поколения в образовательных учреждениях. В статье проводится анализ развития теории и практики воспитания советского и постсоветского периода. Автор научно обосновывает, что процесс воспитания молодежи является неотъемлемой частью педагогического процесса.

Ключевые слова: [воспитание молодежи](#), [педагогический процесс](#)

THE EDUCATION OF YOUTH AS AN INTEGRAL PART OF THE PEDAGOGICAL PROCESS

Bayramukov Yuri

Siberian Federal University, Military engineering Institute
associate professor of Military training center, candidate for degree

Abstract

The article is devoted to the topical problem of educating the younger generation in educational institutions. The article analyses the development of the theory and practice of Soviet upbringing and all the Soviet period. The author scientifically explains that the process of youth education is an integral part of the pedagogical process.

Проблема воспитания в современном обществе принимает новые черты. Уже общепризнанным фактом можно считать явление увеличения обученных людей и уменьшения в количественном отношении к предыдущей группе, людей воспитанных, с развитыми культурными привычками.

Общеизвестно, что воспитание – целенаправленный и организованный процесс, влияющий на становление личности. Категория «воспитание» является не только педагогической. Она используется и в сфере других

наук: философии, психологии, социологии. Для педагогики понятие «воспитание» является стержневым. С одной стороны, оно обозначает явления, которые изучаются педагогикой, с другой – отражает сущность педагогических явлений. Процесс воспитания выступает и как объект исследования, и как содержание деятельности педагога. Необходимо отличать воспитание от социализации, других педагогических явлений.

В педагогике различают пять уровней реализации воспитательного процесса:

- социетарный как трансляция от поколения к поколению создаваемой обществом культуры;
 - институциональный как осуществление воспитательного воздействия различными специально созданными учреждениями, организациями (детский сад, школа, вуз и др.);
 - социально-психологический, где воспитание осуществляется несоциализированными социальными общностями разного типа (ассоциации, корпорации, коллективы и др.);
 - межличностный, отражающий содержательную характеристику межличностного взаимодействия;
- интраперсональный как форма самовоспитания.

Присоединяясь к мнению М. Вебер, можно сказать, что воспитание, с точки зрения анализа различных аспектов, составляющих данное понятие, – это процесс сознательного целенаправленного воздействия субъекта (социальной группы) на другого субъекта для формирования желаемого типа поведения.

Парадигма воспитания меняется по мере изменения самого общества, в соответствии изменяется и социальный заказ. В педагогической литературе отмечается, что в последние десятилетия парадигма воспитания менялась дважды. В 20-е годы прошлого века обращение к категории «воспитание» породило ряд понятий: воспитательная работа, воспитательное мероприятие, воспитывающее обучение и др. Однако со временем смысл этих понятий постепенно утрачивался.

Следующий этап развития теории и практики воспитания был связан с идеей системности. Активизировались представления о системе воспитательной работы школы, воспитательном коллективе и др. Проблема личностного развития ребенка решалась через призму их влияния.

В начале 90-х годов воспитательные функции школы были поставлены под сомнение, понятие «воспитание» практически исчезло из нормативных документов. Воспитание стало рассматриваться как компонент образования. Образование стало основной целью работы большинства школ. Образовался некий «воспитательный вакуум»,

который отчасти был вызван тем, что идеологические ценности, которые многие годы составляли основу воспитания, утратили актуальность, а новые ценности еще не сформировались.

Постепенное осмысление отечественного позитивного опыта, распространение зарубежного опыта через различные источники информации позволили сформировать новые представления о воспитании и его значимости для личности, общества, государства. Для новой парадигмы воспитания ключевыми понятиями являются «воспитательная система», «воспитательная среда», «воспитательное пространство», «педагогическая поддержка». Новые представления отражаются в современной теории и практике воспитания. На их основе разрабатываются новые технологии, методы воспитания. Воспитание чаще всего стало трактоваться как процесс формирования отношения человека к миру, окружающим людям, самому себе. Воспитание стали связывать с необходимостью формирования у воспитуемых ценностного отношения – внутренней позиции личности, отражающей взаимосвязь личностных и общественных качеств. Межличностные отношения динамичны, изменчивы, воспитуемы. Они рассматриваются во взаимосвязи с сознанием, жизненными целями и смыслом жизни ценностными установками и ценностными ориентациями личности. Ценностное отношение возникает в ситуации свободного выбора, характеризуется наличием стремления личности, её активности.

В педагогике воспитание традиционно рассматривают и в широком и узком смыслах.

Например, распространенной является трактовка И. П. Подласого, в контексте которой рассматривается воспитание в широком социальном смысле как передача накопленного опыта от старших поколений к младшим (при этом опыт – известные людям знания, умения, способы мышления, нравственные, этические, правовые нормы, созданные в процессе исторического развития человечества) [1].

Трактовки, раскрывающие содержание понятия в узком социальном смысле сводятся к пониманию воспитания как направленного воздействия на человека со стороны общественных институтов с целью формирования у него определенных знаний, взглядов и убеждений, нравственных ценностей, политической ориентации, подготовки к жизни.

Разница в сужении и расширении понятия «воспитание», таким образом, сводится к аналогичной разнице в общепедагогических и частнопедagogических задачах. Воспитание – можно понимать с позиции общепедагогических задач и в широком смысле как специально организованное, целенаправленное и управляемое воздействие коллектива, воспитателей на воспитуемого с целью формирования у него

заданных качеств, осуществляемое в учебно-воспитательных учреждениях и охватывающее весь единый педагогический процесс. С точки зрения частнопедагогических задач и в узком смысле как процесс и результат воспитательной работы, направленной на решение конкретных воспитательных задач [2].

Содержание понятия «воспитание» состоит из следующих существенных признаков: «процесс», «формирование», «развитие», «личность», «целенаправленное воздействие», «самовоспитание» [3] и характеризуется как процесс становления личности в условиях социализации, такой процесс может быть как специально-организованным (управляемым и контролируемым) взаимодействием воспитателей и воспитанников, так и стихийным (восприятию опыта от понравившегося взрослого).

Общеизвестно, что воспитание является равнозначной составляющей учебно-воспитательного (педагогического) процесса и, в смысле цели и конечного результата, данный процесс должен двигаться к научению личности. Научение как процесс есть усвоение некоторого количества полезных алгоритмов действия, т. е. приращения индивидуального опыта в виде знаний, умений и навыков.

Научение происходит при активизации деятельности самого субъекта под влиянием внутренних и внешних мотивов. Известно, что при возникновении проблемной ситуации актуализируется привычный тип поведения. Но внутренняя активность не всегда приводит к развитию функции модификации поведения. Как правило, при таком развитии событий, субъект прибегает к внешней помощи: просит совета, читает литературу, вспоминает, как в подобных ситуациях поступали реальные люди или вымышленные герои фильмов, книг. Запуск процесса поиска новых алгоритмов действий стимулирует развитие функций по их формированию.

К сожалению, еще раз отметим, что педагогическая действительность постперестроечной России, декларируя личностно-ориентированное образование, совсем отошла от проблем воспитания и развития личности, а ориентирована на достижение качества образования как качества обучения, обученности учащихся, т. е. культивируются ценности знаниево-ориентированного подхода в образовании. Против установки, что, усваивая знания, учащийся развивается в социокультурном плане и подготавливается для полноценной жизни в обществе, выражают свой протест те общественно-педагогические силы, которые ясно понимают вред такой установки в образовательном сообществе, т. е. кто протестует против введения системы всеобщего тестирования на всех уровнях образования, единого государственного экзамена в школьной практике.

В данном контексте нам видится уместным процитировать О. В. Долженко: «Конфликт между человеком и институтом образования заключен в исходном противоречии: соприкасаясь с образованием, мы жаждем встречи с культурой, а оказываемся лицом к лицу со знанием. Или иначе: знание, как известно, антикультурно, культурно лишь движение к еще не выявленному знанию, причем к знанию индивидуальному, самостоятельному. Сказанному противостоит дидактическая программа образовательного института, которая базируется на вере в единство истины, всеобщей значимости социально значимого» [4, с. 39].

Следование традиции выхолащивания культурной составляющей в развитии личности, декларируя развивающую и воспитательную составляющую в обучении, на деле ориентируясь на усвоение готовых знаний, вызывает огромную тревогу. Данный подход в образовании, вслед за В. И. Гинецинским можно назвать материалистическим, при таком подходе выявляется стремление к достижению научной компетентности, знанию конкретных фактов, но поощряется воздержание от демонстрации собственных ценностных ориентации. К сожалению, такой подход ведет к развитию крайнего индивидуализма, прагматизма и других качеств, которые угрожают самому обществу как социальной, взаимозависимой сущности. Угрожают и самому человеку, ориентирующемуся на внешний мир, на успех, карьеру в тех ситуациях, когда необходимо обратиться за поддержкой к своему внутреннему миру – в неудачах, болезнях, проблемах во взаимоотношениях... Не находя опоры в окружающем мире, но не обладая необходимым алгоритмом поиска таковой опоры во внутреннем мире, не умея возвращать и закалять свою душу, человек остается не защищенным от внешнего мира и самого себя. Не обладая навыком изменяться, приспосабливаясь к жизненным трудностям, искать опору в себе самом, приходит к решениям, образцы которые захлестнули современность: жестокость, самоубийства, разные способы ухода от реальности.

Конечно, нельзя забывать, что воспитание является многофакторным процессом. На него оказывает влияние природная среда, жизненный мир и иерархия ценностей; семья, школа и вуз, детские и молодежные организации; повседневная и профессиональная деятельность, искусство и средства массовой информации. Среди многообразия воспитательных факторов в теории и практике выделяют две основные группы: во-первых, объективные факторы – это генетическая наследственность и состояние здоровья человека; социальная и культурная принадлежность семьи, оказывающая влияние на его непосредственное окружение; обстоятельства биографии; культурная традиция, профессиональный и социальный статус; особенности страны и исторической эпохи; во-вторых, субъективные факторы – это психические особенности, мировоззрение, ценностные ориентации, внутренние потребности и интересы, как воспитателя, так и воспитуемого; система отношений с

социумом; организованные воспитательные воздействия на человека со стороны отдельных людей, групп, объединений, всего сообщества.

Субъективные факторы детерминируют личностное развитие, воспитание ребенка испокон века было делом семьи, усвоение ценностей и норм в первую очередь проходит через субъектное взаимодействие в малой группе. Но из малой группы человек выходит в большой мир, прогрессивно либо регрессивно развивая установки, полученные в детстве и юности. Многофакторный воспитательный процесс особенно ярко представлен в различиях каждого поколения, общностях людей.

Большинством российских исследователей, занимающихся современной теоретико-практической деятельностью в области воспитания, дается близкое толкование сущности воспитания, его целей, условий и специфики организации в современных условиях формирования общественной жизни России. Так, в частности, общепризнанно, что в системе российского образования в настоящее время начала формироваться новая культура воспитания, характеризующаяся такими особенностями, как плюрализм и вариативность воспитательных практик; увеличение степеней свободы всех субъектов учебно-воспитательного процесса; личностно-деятельностная направленность образования; организация среды воспитания.

В центре внимания многих исследователей находятся вопросы гуманизации и гуманитаризации учебно-воспитательного процесса, являющиеся сегодня основными стратегическими направлениями деятельности российской школы (В. А. Козырев, В. Логачев, П. Рогонов, Л. Е. Сараскина, В. А. Сластенин, Ю. Г. Фокин и др.).

Объединившись вокруг идей «педагогики сотрудничества», отечественные ученые отмечают, что общегуманистические идеи перехода от авторитарной к демократической системе отношений ориентированы на самоопределение, самоактуализацию, самореализацию и самовоспитание личности (Ш. А. Амонашвили, В. А. Караковский, Т. А. Ковалева, А. В. Мудрик, А. А. Тубельский, Е. А. Ямбург и др.).

Педагогический процесс в учебном заведении любого уровня не может и не должен игнорировать либо формализовать воспитательную составляющую единого учебно-воспитательного процесса, чтобы не происходило однобокого развития личности.

Библиографический список

1. Подласый И. П. Педагогика: учебник: в 2 кн. Кн. 2 / И.П. Подласый – М.: Владрс, 2003, 256с.

2. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики: учеб, пособие / В.И. Гинецинский – СПб.: СПбТУ, 1992, 154с.
3. Веретельник В.В. Создание воспитательного пространства в школе интернате для детей, больных сколиозом: методические рекомендации / В.В. Веретельник – Красноярск: СибГТУ, 2005, 136с.
4. Долженко О.В. Очерки по философии образования / О.В. Долженко – М.: Промо-Медиа, 1995, 160с.