

ПРОБЛЕМА ЕДИНСТВА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ



А.А. ВЕРБИЦКИЙ

д-р пед. наук, канд. психол. наук,
профессор кафедры психологии
труда и психологического
консультирования факультета
педагогического государственного
педагогического университета,
академик РАО, г. Москва
e-mail: asson1@rambler.ru

A.A. Verbitskiy, dr. of pedagogical sciences,
candidate of psychologic sciences, professor
of the department of labour psychology
and psychological consultation of the
faculty of pedagogics and psychology of
the Moscow Pedagogical State University,
academician RAE, Moscow

THE PROBLEM OF THE UNITY OF TRAINING AND UPBRINGING

In the article the problem of interaction of
training and upbringing is considered, the
reasons generating absence in practice
of unity of these two phenomena and also
the principles and mechanisms, effective
methods directed to strengthening of unity
of training and upbringing are revealed.

В статье рассматривается проблема взаимодействия обучения и воспитания, раскрываются причины, порождающие отсутствие в практике единства этих двух феноменов, а также принципы и механизмы, эффективные методы, направленные на усиление единства обучения и воспитания.

В ст. 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» можно найти три важных для темы статьи определения (привожу с сокращениями): 1) образование — это «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения»; 2) воспитание — «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения»; 3) обучение — «целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенциями, приобретению опыта деятельности, развитию способностей» [11]. Вопреки первому, методологически правильному пониманию сущности образования, обучение и воспитание определены как отдельные деятельности.

Как можно объяснить этот парадокс? Авторы этих определений вольно или невольно отразили очевидный факт: современное российское образование не представляет собой единства обучения и воспитания. «Первую скрипку» играет обучение, подготовка в школе к сдаче ЕГЭ для поступления в вуз, а воспитание чаще всего сводится к внеклассным занятиям в школе и внеаудиторным в вузе, к получению «воспитательных услуг», зачастую за деньги родите-

лей в структурах дополнительного образования детей и молодежи. Выходит, чтобы стать воспитанным членом общества, гражданином и патриотом своей страны, нужно за это платить!

Воспитание является морально-нравственной категорией, которую можно определить двояким образом: 1) в широком смысле — это процесс социализации индивида, становления и развития его как нравственной личности посредством собственной активности и под влиянием природной, социокультурной и образовательной среды; 2) в узком, собственно педагогическом смысле — обретение индивидом общественно признанных и одобряемых данным сообществом социальных ценностей, морально-нравственных и правовых норм, качеств личности и образцов поведения в специально созданных условиях образования [9].

В своей жизни человек одновременно руководствуется двумя типами норм — нормами технологически грамотных, компетентных предметных действий и нормами морали и нравственности. Овладение человеком с момента рождения обеими типами норм вместе с содержанием жизни, познавательной и профессиональной деятельности должно быть обеспечено в образовании как единстве процессов воспитания и обучения.

При этом обучение и воспитание представляют собой двусто-

ронний процесс взаимодействия человека и мира, субъективного и объективного, внутреннего и внешнего, процесс активного отношения человека к миру интеллектуальной, предметно-технологической, социальной и духовной культуры, с одной стороны, и влияния этого мира на человека — с другой. В образовательной системе внешние влияния задаются педагогом и всей образовательной средой.

Соответственно, по признакам «внешнее-внутреннее» нужно различать понятия «мораль» и «нравственность». Мораль представляет собой внешние, объективно существующие юридические законы, правила поведения человека в семье и обществе, производственные и экологические требования и стандарты, национальные и религиозные традиции, нормы и т.п. А нравственность — внутреннее отношение человека к нормам морали, мера приближения к ним в своих поведении и деятельности, качество его личности. Нравственный человек действует согласно нормам морали, в противном случае он совершает безнравственные поступки и даже «преступает закон».

Можно назвать целый ряд основных причин отрыва обучения от воспитания.

Первая причина: отсутствие в нашей стране понятной каждому и всех объединяющей национальной идеи, которая служила бы ориентиром в воспитании каждого человека, школьника, студента.


Вторая причина лежит в плоскости представлений психолого-педагогической науки о том, по каким закономерностям осуществляется развитие человека через образование [3].

Вслед за более развитыми науками о природе, оперирующими в своих исследованиях такими «единицами», как атом (физика), молекула (химия), клетка (биология), для выявления закономерностей усвоения человеком социального

опыта науки о человеке также выделили подобную единицу.

В объяснительно-иллюстративном обучении это «ассоциация», в программированном — «стимул-реакция», в новых информационных технологиях — «бит информации», в деятельностной теории усвоения социального опыта — «предметное действие». Но в этих «единицах» не содержится то содержание, которое может обеспечить возможности формирования морально-нравственных качеств личности школьников.

Казалось бы, это не относится к предметному действию, ведь оно выполняется по нормам данной культуры и поэтому несет в себе все признаки социальности. На этом основании овладение школьниками как предметно-технологическими, так и социально-нравственными компетенциями должно обеспечиваться, согласно требованиям ФГОС общего образования, посредством формирования у них системы универсальных учебных действий (УУД): личностных, метапредметных (познавательных, коммуникативных и регулятивных) и предметных (в рамках отдельных учебных предметов).

 **Нравственный человек действует согласно нормам морали, в противном случае он совершает безнравственные поступки и даже «преступает закон».**

Предметные и метапредметные УУД опираются на понятие «предметное действие» и имеют целью формирование умений учиться и приобретать с их помощью необходимые знания по школьным предметам. Таким образом, данные УУД проходят «по департаменту» обучения. Однако предметное действие не содержит в себе «координату» воспитания, поэтому

можно быть прекрасно обученным и быть безнравственным.

Эту функцию призваны выполнять личностные УУД, направленные на обеспечение ценностно-смысловой ориентации обучающихся (умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, знание моральных норм и умение выделить нравственный аспект поведения), а также ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях [8]. Однако тем самым снова закрепляется расхождение обучения и воспитания.

Поэтому единицей анализа образовательной деятельности, несущей в себе возможности как обучения, так и воспитания, должно быть не действие, а поступок. Внешне это тоже действие (или бездействие), но по внутренней сущности — действие особого рода: не только технологические грамотное, но и социально нормированное, предполагающее оценку другими людьми (обществом, государством, родителем, другим человеком, педагогом) с позиции требований морали и нравственности [1; 9; 10].

Поступок несет в себе два взаимосвязанных свойства — предметности и социальности, означает направленность обучающихся как на предметно-технологические компоненты ситуации, так и на морально-нравственные отношения включенных в эту ситуацию других школьников. Соответственно, преподаватель оценивает и корректирует поступки обучающихся с двух сторон: соответствия технологическим нормам их выполнения и соответствия моральным нормам. И как только отклонения от этих двух типов норм у обучающегося исчезают, поступок «сворачивается» в предметное действие.

Следование обучающимися обоим типам норм — технологически грамотным (компетентным) предметным действиям и морально-нравственным нормам, принятым в обществе, данным

профессиональном сообществе, конкретной группе людей, и тем самым «присвоение» данных норм обеспечивает единство процесса обучения и воспитания в одном потоке учебно-познавательной активности, как это бывает, скажем, в деловой игре или любой другой форме совместной деятельности обучающихся и педагогов, где они не просто действуют, но поступают.

Значит, поступок как некий теоретический конструкт, «единица» анализа образовательной деятельности несет в себе возможности интеграции обучения и воспитания в едином образовательном процессе и тем самым разрешения отмеченного в начале статьи парадокса.

Третья причина расхождения обучения и воспитания кроется в нормативных документах — учебных планах и программах, в которых представлено только содержание обучения. А содержание воспитания школьника, студента не является предметом педагогического проектирования; оно выносится во внеклассные и внеаудиторные формы работы, за которые отвечает уже не учитель школы или преподаватель вуза, а особо «уполномоченное лицо» — заместитель директора школы или проректор вуза по воспитанию.

Эта ситуация в точности отражает цитировавшиеся в первом абзаце положения закона об образовании, фиксирующие расхождение единого образовательного процесса на отдельные ветви — обучения и воспитания. Эту ситуацию отражают и вывески «Лаборатория дидактики» и «Лаборатория воспитания» в любом педагогическом НИИ. Очевидно, что без пересмотра понятийного аппарата и нормативной основы организации образовательного процесса системных подвижек в сторону повышения качества образования (обучения и воспитания как двух сторон одной медали) ждать не приходится.

Четвертая причина: во внеклассных и внеаудиторных занятиях школьники и студенты участвуют по желанию. Занятия не обязательны, поэтому их воспитательное влияние в масштабах всего контингента обучающихся невелико.

Пятая причина отрыва обучения от воспитания — отсутствие оценки воспитанности школьника, студента как органичной, наряду с обученностью, составляющей его образованности. Ну а определение итоговых достижений школьника исключительно посредством пресловутого ЕГЭ, который к оценке воспитания не имеет никакого отношения, вообще выводит воспитание за пределы образования. Более того, ЕГЭ побуждает многих школьников, их родителей, руководителей образовательных организаций, самих учителей к нечестности, жульничеству, нарушению норм морали.

Шестая причина: представление о воспитывающем влиянии содержания учебного предмета или «воспитывающем обучении», которой придерживались Я.А. Коменский, И.Ф. Герbart и многие другие исследователи, в т.ч. современные. Но оно не выдерживает критики, поскольку воспитание — морально-нравственная категория, а не категория научной информации, из которой состоит содержание обучения.

Научная информация, в т.ч. несущая сведения о моральных нормах, есть только одно из условий воспитания нравственности как качества личности, даже если у обучающегося формируется личностное отношение к этому содержанию. Воспитывает не то, что преподается, а как преподается, и что при этом делает обучающийся. Иными словами, содержание воспитания, как и обучения, является результирующей содержания и процесса образовательной деятельности обоих ее субъектов — педагога и обучающегося.

Безусловно, воспитывающее влияние на обучающихся оказывают личность педагога и образовательная среда. Но влияние педагога может быть и отрицательным, к тому же оба эти фактора свидетельствуют о расхождении процессов обучения и воспитания. Недостаточная научная разработанность этой проблемы оставляет без ответа многие вопросы, одним из которых является вопрос об источниках содержания воспитания.

Приблизиться к ответу позволяет принятие поступка в качестве единицы образовательной деятельности. Содержание воспитания порождается ситуативно в процессах живого диалогического общения и межличностного взаимодействия субъектов образования — обучающихся и обучающихся, которые не просто действуют, они совершают поступки по нормам морали и нравственности, поскольку находятся в тех условиях, которые Л.С. Выготский называл социальными ситуациями развития [6].


Общение является сущностью образовательного процесса. В формах общения и взаимодействия субъекты образовательной деятельности действуют и поступают в соответствии с двумя типами норм — компетентных предметных действий и норм морали, принятыми в данном обществе. Тем самым вместе с предметными знаниями обучающиеся усваивают и морально-нравственную основу познавательной и будущей социокультурной, практической и профессиональной деятельности. И чем шире возможности диалогического общения, тем богаче ресурс воспитания личности.

Это соображение актуализирует проблему адекватности форм организации образовательной деятельности как форм общения и взаимодействия ее субъектов — учителей и школьников, преподавателей и студентов. В истории педагогики форма фактически

оторвалась от содержания обучения и была канонизирована — урок в школе, лекция, семинар в вузе. Это произошло потому, что, как отмечалось выше, педагогика как гуманитарная наука стремилась строить себя по образу и подобию естественных наук, для которых проблема формы организации научного процесса просто не стоит.

А в образовании форма организации учебной деятельности обучающихся — одно из ключевых понятий. «Содержание-форма» — парные философские категории; содержание формально, а форма содержательна. Форма организации образовательной деятельности должна быть адекватной усваиваемому содержанию обучения и воспитания.

Так, чтобы сформировать такую компетенцию, как «способность принимать совместные решения в вероятностной ситуации», причем с соблюдением всех морально-нравственных норм общения и взаимодействия участников, формы традиционной лекции и семинара не годятся. Нужно использовать формы контекстного образования: проблемную лекцию, лекцию вдвоем, семинар-дискуссию, ролевую, деловую игру и т.п. [1].

 **...чем шире возможности диалогического общения, тем богаче ресурс воспитания личности.**

Но, опять же, в учебном плане их нет, как нет и других инновационных форм и методов обучения и воспитания. Во всей образовательной практике присутствуют педагогические инновации; но де-факто они существуют, а де-юре незаконны, поскольку не вписываются в требования такого строго нормативного документа, как учебный план.

Нужно упомянуть еще об одном важном теоретическом положении — о характеристиках форм организации образовательной деятельности обучающихся. В педагогической литературе последнего времени появились ненаучные рассуждения об активных, пассивных, интерактивных формах. Спрашивается, к какому из этих типов можно отнести, скажем, бутылку? Если в нее налита вода — пассивная, а когда водка — активная? Форма может быть только адекватной или неадекватной содержанию [5].

Среди множества форм организации образовательного общения В.К. Дьяченко справедливо выделяет общие и частные. Общими являются парная (один учит одного — гувернер, репетитор), групповая (один учит всех — урок, лекция), совместная или коллективная (каждый учит всех и учится сам — семинар-дискуссия, психотренинг, деловая игра и т.п.) и опосредованная (учебник, пособие, монография, программа компьютера «учат» индивидуально каждого) [7]. При этом опосредованное общение обучающегося с авторами текстов также должно быть диалогическим по существу, как это присуще «хорошему учебнику».

Наиболее продуктивная форма общения — парная. Здесь неограниченные возможности для диалога и межличностного взаимодействия воспитателя и воспитуемого, как это имеет место в семье, где закладываются нравственные основания личности. Но к каждому ребенку не приставишь гувернера. Необходимость массового образования обусловила появление классно-урочной формы в школе и традиционной лекционно-семинарской в вузе — наименее продуктивных в рассматриваемом отношении групповых форм общения педагога и обучающихся.

В обычном школьном классе находится 25, иногда больше, учеников, поэтому общение с

ними учителя по необходимости редуцировано до монолога, передачи информации сразу всем и «вызова к доске» двух-трех учеников. Общение, сотрудничество между обучающимися запрещено (за подсказки, вызванные стремлением помочь ученику, другу, предусмотрены нештучные санкции). И вузовская лекция определяется в учебниках по педагогике как монологическое изложение содержания учебного предмета, лекцию «читают».

Обучение посредством новых информационных технологий и вовсе носит внеличностный характер, сводя общение к нажатию на нужные кнопки клавиатуры; здесь вопрос о нравственности достаточно условный. Название электронной доски «интерактивной» не делает ее таковой, она работает по заложенной в ней программе.

После парной, наиболее богатой с точки зрения воспитания личности обучающегося является совместная или коллективная форма общения. Она завоевывает все большее пространство, особенно в вузах и в системе дополнительного образования специалистов и преподавателей. Правилком при такой форме общения является размещение участников «в круге», а не «в затылок друг другу». Для этого нужно строить соответствующие школьные классы и студенческие аудитории, оснащать их соответствующей мебелью, системой информационного обеспечения и т.п. Оптимальным, по мнению специалистов, мог бы быть школьный класс с числом учащихся не более 12. Но все это требует больших материальных затрат и удвоения числа педагогов, что нереально в условиях массового образования и существующего финансового, материального и кадрового обеспечения.

Итак, поступок несет в себе качество как предметности, так и социальности, конституирует

«социальную ситуацию развития», направленность субъектов образовательного процесса (обучающих и обучающихся) как на предметно-технологические компоненты ситуации, так и на морально-нравственные отношения включенных в эту ситуацию людей.


Исходя из всего сказанного можно представить себе следующий психологический механизм воспитания. Прежде всего, исходя из приведенного определения поступка, необходимо ввести в какой-то мере парадоксальное теоретическое допущение, что уже с момента рождения ребенок совершает поступки. Не потому, что он знает или не знает моральные требования к своим действиям, а по той причине, что даже его произвольные движения оцениваются родителем на предмет соответствия принятым в данном обществе социальным и моральным нормам.

Если оценка отрицательна, т.е. ребенок совершает «поступок» не в соответствии с принятыми в данном обществе нормами, родитель оценивает его как неправильный и помогает ребенку направить его в нужное социально нормированное русло, скажем, в процессе овладения им правильным способом пользования ложкой, вилок, любыми другими предметами. Как только активность ребенка в этом направлении автоматизируется, оценка родителя уходит, поступок трансформируется в компетентное предметное действие.

Этот механизм работает и по отношению к взрослому: как только он совершает какое-либо действие, нарушающее принятые в данном обществе, профессиональном сообществе, в семье социальные нормы, в т.ч. технологические, так оно сразу оценивается как неправильное, т.е. приобретает качество поступка. При этом оценка может быть как положительной, так и отрицательной, соответственно, поступок будет квалифицирован как хороший,

нормальный или плохой, высокий, низкий, смелый, трусливый, нестандартный, творческий и т.п.

Кстати, творчество — это тоже нарушение устоявшейся нормы, стандарта, сложившегося образа мысли и действий людей. Такой своего рода вызов нового другим людям далеко не всегда остается безнаказанным. Попробуете на уроке высказать мысль, отличную от той, что считается научной истиной, рискуете получить двойку. Или высказать мнение, противоречащее мнению начальника. Поэтому всякое творчество — это еще и морально-нравственный феномен, и вызов.

 **В диалогическом общении и межличностном взаимодействии создаются условия воспитания личности ребенка и взрослого.**

И еще один момент представляется очень важным в контексте механизмов воспитания, в частности, воспитания ответственности. Поступок предполагает выбор по крайней мере из двух возможных альтернатив. Человек несет ответственность, если он сам сделал выбор, скажем, выразил свою точку зрения, отличную от других — родителя, супруга, начальника, ученого, учителя, собеседника. Ответственность можно определить как прогноз последствий принимаемых человеком решений для природы, общества, других людей, для себя.

Следовательно, только в диалогическом общении и межличностном взаимодействии, организуемом на материале освоения содержания обучения еще в родительской семье, дошкольном образовании, школе, колледже, вузе, на всех уровнях образования создаются условия воспитания личности ребенка и взрослого.

О необходимости создании таких условий пишет едва ли не каждый представитель современной педагогической и психолого-педагогической науки. Но не все так просто. Чтобы от монолога учителя, преподавателя перейти к организации совместного, диалогического порождения знания и морально-нравственных качеств личности обоих этих субъектов образовательной деятельности, необходима опора на адекватную психолого-педагогическую теорию.

Такая теория должна быть способной «схватывать» единую предметно-технологическую (обучение) и морально-нравственную (воспитание) стороны деятельности обучающихся, обеспечивать достижение целей их обучения и воспитания в одном потоке социальной по своей сути образовательной деятельности. Такие возможности открываются в процессе становления новой, «развернутой к практике» образовательной парадигмы, перехода к практико-ориентированному типу образования на всех его уровнях, но без потери основ его фундаментального теоретического содержания.

Компетентностный подход, объявленный государством основным направлением реформы образования на всех его уровнях вызывает много критики, обусловленной, прежде всего, тем, что его реализация не опирается на какую-либо психолого-педагогическую или педагогическую теорию. А с другой стороны, этот подход является своего рода предвозвестником новой, «развернутой» к практике и к проблеме воспитания образовательной парадигмы, нового типа образования, соответствующего запросам современного человека, общества, государства и производства.

О повороте к воспитанию, задаваемом компетентностным подходом, свидетельствует, в частности, то, что в общекультур-

ный и общепрофессиональный кластеры компетентностной модели подготовки обучающегося входят компетенции, позволяющие ему давать оценки ситуации, личности, поступка человека, работника, формировать отношение к ним с точки зрения социальных норм, права, морали и руководствоваться ими в процессе своей профессиональной деятельности, социальной практики и личностного роста.

Реализация компетентностной модели современного образования предполагает опору на развитую психолого-педагогическую теорию, обеспечивающую единство обучения и воспитания в одном потоке образовательной деятельности ребенка и взрослого.

В отечественной психолого-педагогической науке разработан целый ряд теорий обучения, наиболее известными и достаточно распространенными являются теория развивающего обучения (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и их последователи), развивающая дидактическая система Л.В. Занкова, теория проблемного обучения (А.М. Матюшкин, Т.В. Кудрявцев, М.И. Махмутов и др.), поэтапного формирования умственных действий и понятий (П.Я. Гальперин и его научная школа).

При всей позитивной оценке их вклада в педагогическую теорию и практику представляется, что они не решают проблему единства обучения и воспитания во всей системе образования, поскольку: а) разработаны только применительно к школьному обучению и преимущественно к его начальному звену; б) в них успешно решаются задачи развития теоретического мышления, овладения предметными действиями, универсальными учебными действиями, знаниями, умениями, навыками, но лишь некоторым фоном просматриваются задачи развития социальной компетентности обучающихся, задачи их морально-нравственного воспитания.

Представляется, что единство обучения и воспитания в целостном образовательном процессе может быть достигнуто с опорой на психолого-педагогическую теорию контекстного образования, развиваемую в течение 35 лет в нашей научно-педагогической школе. Ее сущность достаточно детально изложена во многих публикациях [1–5] и др.

Единство обучения и воспитания обеспечивают следующие принципы контекстного образования:

1) последовательное моделирование в учебной деятельности студентов целостного предметного и социального содержания, форм и условий практической и профессиональной деятельности людей;

2) адекватность форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования — от индивидуальных до ведущих совместных, коллективных;

3) ведущая роль совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения учителя и учеников, преподавателя и студентов как субъектов образовательного процесса;

4) учет индивидуально-психологических особенностей и кросс-культурных (семейных, национальных, религиозных, географических и др.) контекстов каждого школьника, студента, слушателя;

5) единство обучения и воспитания личности каждого обучающегося.

Системная реализацией всех принципов контекстного образования обеспечивает возможности достижения целей обучения и воспитания в одном потоке социальной по своей сущности образовательной деятельности обучающихся. Следуя нормам технологически грамотных предметных действий и принятым в обществе морально-нравственным нормам, каждый обучающийся развивается как личность, компетентный практик,

член человеческого сообщества и гражданин своей страны.

Библиографический список:

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. — М., 1991.
2. Вербицкий А.А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования // *Высшее образование в России*. — 2010. — №5.
3. Вербицкий А.А. Контекстное образование: проблемы и перспективы // *Педагогика*. — 2014. — №9.
4. Вербицкий А.А. Воспитание в современной образовательной парадигме // *Педагогика*. — 2016. — №3.
5. Вербицкий А.А. «Все смешалось в доме Облонских» или О понятийном аппарате современного образования // *Высшее образование сегодня*. — 2016. — №5.
6. Выготский Л.С. Проблема возраста // *Собрание сочинений: В 6-ти т.; Т.4*. — М.: Педагогика, 1984.
7. Дьяченко В.К. Коллективный способ обучения: дидактика в диалогах. — М., 2004.
8. Понятие «универсальные учебные действия» [Электронный ресурс]. — [Режим доступа: <http://www.metod-kopilka.ru/page-udd-1.html>].
9. Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского. — М., 2005.
10. Тиханкина И.А. Поступок как единица анализа деятельности студентов в контекстном обучении. Автореф. дисс... к. психол. н. — М., 1998.
11. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. — [Режим доступа: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>].

Ключевые слова: образовательный процесс, единство обучения и воспитания, компетентностный подход, поступок, межличностное взаимодействие, принципы и методы контекстного обучения.

Keywords: educational process, unity of training and education, competence approach, act, interpersonal communication, principles and practices of contextual learning.