

УДК 378.016

Самохвалова С.Ю.

ЕДИНСТВО ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ: МИФЫ, РЕАЛЬНОСТЬ И СПОСОБЫ ДОСТИЖЕНИЯ

Ключевые слова: самообразование, практическая деятельность, компетентности, воля, сознание, портфолио, индивидуальная траектория, самозадание.

Закон единства обучения и воспитания, запечатленный в греческом понятии «пайдейя», был обозначен в педагогическом знании одним из первых. Еще во втором тысячелетии до нашей эры в древнейшей индийской книге «Ахтарваведа» была записана сентенция: «Что пользы от учености, направленной на зло? Что пользы в светильнике, накрытом горшком?» [9, с. 41]. Позже в результате жизненных исканий к этому выводу пришел и Я.А. Коменский. Стремление к единству воспитания и обучения воплотилось в его труде «Панпедия», в виде всеобщего универсального образования, организованного на основе общих универсальных принципов, управляющих природой, человеком и его деятельностью. В дальнейшем этот закон нашел отражение в работах К. Лейбница, по идее которого интегративное (т.е. предполагающее синтез воспитания и обучения) познание человеком мира составляет основную линию эволюции человека. Нельзя не вспомнить в связи с этим и работы Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Ф.А. Дистервега и В.И. Вернадского. Отводя воспитанию приоритетное место, все эти ученые отмечали, что воспитание должно основываться на научном понимании естественных и социальных процессов, согласовываться с общими законами развития и рассматриваться в совокупности с процессом обучения. Еще позже в трудах Ю.К. Бабанского и В.А. Сластенина единство обучения и воспитания стало принципом и условием целостного педагогического процесса. В современных интерпретациях данного принципа в определении его сущности разногласий нет. Он рассматривается как взаимосвязь обучения и воспитания; как взаимосвязь обучения, воспитания и развития [4, с. 61; 13, с. 94]; как закон взаимообусловлен-

ности обучения, воспитания и деятельности [10, с. 197]. В Законе РФ «Об образовании» данный принцип представлен в системе целенаправленного процесса образования как единства двух подсистем: воспитания и обучения [1, с. 3]. По мнению Б.М. Бим-Бада и А.В. Петровского, обучение и воспитание являются двумя сторонами одного процесса, транслирующего инструменты жизни и приобщающего к общечеловеческим ценностям [2, с. 5]. В работах И.Я. Лернера «обучение и воспитание – единый целостный объект, отличающийся спецификой содержания, закономерностей усвоения отдельных составных частей и общими закономерностями как целостного явления» [8]. О.С. Газман, Р.М. Вейс и Н.Б. Крылова видят в обучении и воспитании две подсистемы образования, нацеленные на формирование «образа действий» и «образа жизни», отличающиеся по трем основаниям: «искусственность – естественность», «когнитивность – аксиологичность», «рациональность – иррациональность» [5, с. 27–33]. В.В. Краевский считает, что в единстве обучения и воспитания решаются две взаимосвязанные задачи: подготовка детей к жизни и их включение в жизнь [7, с. 117]. Еще шире этот закон трактуется у Е.В. Бондаревской и С.В. Кульневича, рассматривающих образование как творение образа Человека в индивидуе, как единство обучения и учения (индивидуальной познавательной деятельности), воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития, взросления и социализации [3, с. 27]. Как видим, данный принцип достаточно хорошо разработан на теоретическом уровне и в понимании его сущности не возникает разногласий.

Иначе дело обстоит с реализацией данного закона на практике. Несмотря

на то, что эта проблема уже многократно объявлялась решенной, воспитание и обучение до сих пор существуют как два параллельных и независимых направления, одно из которых ориентировано на развитие и саморазвитие личности, другое – на достижение определенного когнитивно-практического уровня или компетентности. А.Г. Асмолов, Е.П. Есаулов, А.П. Горбунов [6, с. 69] и др. подчеркивают, что воспитание и обучение реализуются рядом, но не объединяются и не интегрируются, в результате чего целостность образования, понимаемая как единство различных компонентов содержания образования, и в первую очередь личностного и когнитивного, отсутствует. По справедливому замечанию В.В. Серикова, в действительности в настоящее время мы только подходим к концептуальному пониманию сущности и механизмов решения данной проблемы [11, с. 278].

В поисках причины существующего разрыва и в результате проведения аналитического обзора научных трудов А.Г. Асмолова, Е.В. Бондаревской, О.В. Гукаленко, С.В. Кульневича, А. Новикова, В.В. Серикова, А.В. Хуторского, Г.П. Щедровицкого и др. нами было выдвинуто предположение об исторически сложившейся утрате воспитанием собственных движущих сил: сознания, воли и практики. Действительно, осознание происходящего, которое приходит в процессе предметно-практической работы, было постепенно трансформировано во внушение и убеждение. Воля, позволяющая студентам свободно проявить себя в созидательной деятельности, ориентированной на принесение блага обществу и миру, была подменена назиданием, морализаторством и чтением проповедей. Практическая деятельность, в процессе которой студент мог бы

учиться отстаивать свои принципы и обретать опыт совершения нравственных поступков, была заменена словом и воспитанием словом. Между тем, по словам выдающегося педагога прошлого века П.Д. Юркевича, представляется очевидным, что нравственные правила получают свою силу только тогда, когда они познаются нами как *события, дела и как часть судьбы*, а не как отвлеченные, разъясняемые правила [14, с. 116].

Для восстановления движущих сил воспитания и, соответственно, для решения выявленной проблемы нами был разработан интегральный подход, предполагающий изучение воспитания и обучения на четырех основных уровнях: *интенциональном*, обращенном к внутреннему индивидуальному началу в человеке; *деятельностном*, задействующем внутреннее коллективное начало; *культурном*, включающем внутреннее коллективное начало; *социальном*, обращенном к внешнему коллективному началу в человеке (В.И. Вернадский, П. Сорокин, К. Уилбер, В. Шимельфениг, Е.Н. Шиянов). В рамках данного подхода удалось сформулировать утверждения, раскрывающие решение названной проблемы.

1. Синтез обучения и воспитания достигается в процессе системно организованной, вплетенной в ткань процесса обучения социокультурной практики студентов, посредством которой обогащается деятельностный компонент содержания образования и интенсифицируется процесс освоения компетентностей.

2. Социокультурная практика (СКП) определяется нами как самостоятельная созидательная деятельность студентов, при которой преобразование общественных и духовных условий человеческой жизни совпадает с изме-

нением самих субъектов, с освоением ими компетентностей, с приумножением опыта применения знаний на практике. В ряду других практик, широко применяемых в образовательном пространстве высшего учебного заведения: досуговой, познавательной, самообразовательной, исследовательской, научной, производственной, полевой, учебной, профессиональной и др., СКП является наименее разработанной и мало используемой. Между тем целый ряд факторов и причин указывает на необходимость ее организации в пространстве вуза. Назовем одну из них. Во множестве междисциплинарных исследований, проведенных крупнейшими современными социологами мира, фиксируются факты, указывающие на осуществление теоретически обоснованных и тщательно выверенных прогнозов, выдвинутых еще в прошлом веке П. Сорокиным. Речь идет об общей мировой тенденции, связанной с радикальной трансформацией структуры социума и намечающимся переходом от чувственного, потребительского общества к новому, так называемому социокультурному типу общества [12]. Одну из первых ролей в таком позитивном сценарии развития цивилизации занимает профессиональное образование, призванное выполнять функцию производства и воспроизводства человеческих общностей. Однако выполняет ли оно эту важнейшую функцию? Думается, что нет. Из-за крайне ограниченного включения молодежи в социокультурную жизнь общества образование просто не поспевает за эволюционными процессами. Более того, отсутствие системы в организации СКП, ее неразработанность и фрагментарность, проявляющаяся в форме акций, проектов и мероприятий, приводит к тому, что 72% студентов ведут себя ситуативно,

не определились в своих отношениях к происходящему, а их мировоззренческая позиция имеет плавающий, неоформленный характер. Как показывают опросы, студенты испытывают затруднения при выборе самообразовательного и профессионального стиля, позиции в культуре, в обществе; не способны определиться с образом жизни, не разбираются в том, как поступать в различных ситуациях, каким образом применять полученные знания и компетентности; с трудом ориентируются в том, какие последствия может повлечь за собой то или иное социальное или культурное действие, к каким значимым событиям может привести та или иная деятельность (В.А. Передерий).

Все эти факты определили направление исследовательской деятельности и позволили в контексте интегрального подхода классифицировать основные типы и виды социокультурной практики по количеству участников (индивидуальная, групповая и коллективная), по тематическому содержанию, исходящему из содержания дисциплины, на базе которой выполняется социокультурная практика (любая дисциплина, курс, практикум), по направленности (наука, исследование, учение, развитие способностей, профессиональные сообщества, социальные учреждения, культурные общества, самопознание). В рамках интегрального подхода каждый из этих видов и типов практики приобретает одновременно социальное, культурное и личностное значение. Будучи обращенной к четырем основным глубинным уровням сознания человека, СКП является одновременно значимой как для социума и культуры, так и для внутреннего мира студента, его профессионально-личностного роста и развития компетентностей. Введе-

ние такой практики ведет к тому, что, к примеру, рефераты и курсовые не складываются «мертвым грузом» на полках кафедр и не используются в качестве черновиков, а являются результатом выполнения заказа той или иной организации. Дискуссии, конкурсы и выступления на семинарах проводятся не для «галочки», а носят значимый для окружающих и студента характер. Будучи организованные в других вузах или обществах, они значительно укрепляют духовно-нравственную сферу студента и, усиливая его мотивацию к образованию, играют огромную роль в становлении гражданина, специалиста, человека культуры и нравственности.

3. Технология организации СКП реализуется в рамках самостоятельной работы студентов на материале изучаемых дисциплин, курсов, тренингов и практикумов. Основной организационной формой СКП являются комплексные самозадания. Задание – основная единица педагогического процесса. Исследуя его виды и типы, мы обратили внимание на парадоксальный факт: на протяжении всех лет обучения, начиная с детского сада и заканчивая вузом, учащийся выполняет задания, формулируемые педагогом или учебным пособием. Заданий, которые формулировались бы самим учащимся для самого себя и были призваны совершенствовать самого себя и окружающий мир одновременно, крайне мало. Кроме того, не реализованной остается идея преемственности в развитии заданий по линии усиления самостоятельности учащегося в течение всего периода его образования. В качестве итога вуз выпускает недееспособного, безынициативного специалиста, который не способен ставить перед собой цели и достигать их. Как показала экспериментальная работа, только 3% студентов способны сформулировать

значимое для себя самого, социума и культуры самозадание. Между тем выполнение самозадания, или Я-задания (А.В. Хуторской), интегрирует на глубинном уровне сознания все сферы человеческого бытия: социальную, культурную, внутреннюю индивидуальную и внешнюю индивидуальную, проявляющуюся в деятельности и нравственных поступках. Это придает Я-заданию комплексный полисистемный характер, столь необходимый человеку постиндустриальной эпохи. В ходе работы с комплексными задачами студент должен учитывать структуру взаимосвязей в системах, с которыми ему нужно взаимодействовать при выполнении поставленного задания. Он должен хорошо знать самого себя и свои особенности, помнить о том, что все системы, с которыми он работает, характеризуются внутренней динамикой, непредсказуемостью и неопределенностью. Поэтому эффективным средством для разрешения комплексных задач являются не только знания, но и нестрогие обобщения и понятия, построенные не на теоретических знаниях, а на эмпирических представлениях, которые нецелесообразно фиксировать в виде точных понятий и устойчивых классификаций.

4. Консультативная помощь, поддержка или сопровождение СКП осуществляются посредством использования различных комбинаций этапов технологии. В ситуации сопровождения студента применяются все этапы. Назовем их: этап самоактуализации нацелен на то, чтобы на материале той или иной темы гуманитарного курса студент актуализировал личностно-профессиональное затруднение, осознав его социальную и культурную значимость. Этап самоопределения предполагает индивидуальное взаимодействие студента и преподавателя,

направленное на поиск оптимальных путей решения выявленной проблемы. Принципиальное значение на данном этапе имеет техника ведения диалога. Она основана на новой воспитательной культуре, в рамках которой преподаватель вместо проповедей, советов, нравоучений и морализаторства ставит профессионально выстроенные вопросы, а также использует словоформы об индивидуально действительном («ты можешь...»), а не об индивидуально возможном («ты бы смог, если бы...»). Используя всю палитру вопросов и обращаясь к студенту с простыми, уточняющими, оценивающими, творческими, практическими, пробными вопросами, а также с вопросами, требующими интерпретации, преподаватель развивает у обучающегося мышление, речь и эмоциональную сферу, пробуждает самость, заставляет размышлять над проблемой и самостоятельно определять цель, путь, средства, форму ее достижения, а также меру ответственности за содеянное. На деятельностном этапе студент приступает к выполнению намеченного плана, а затем демонстрирует результаты своей работы в приемлемой для него форме на том или ином семинаре. На рефлексивном этапе студенты пишут эссе, в котором самостоятельно оценивают успехи и неудачи всех этапов выполнения самозадания, анализируют причины, намечают планы дальнейшего профессионального саморазвития, развития социума и культуры. Важной составляющей рефлексивного этапа выступает выражение студентом эмоций и чувств, пережитых в ходе работы. Важно отметить, что каждый этап технологии носит характер со-действия, сотрудничества и поддержки.

5. Системный характер СКП, проявляющийся в обращенности практической деятельности ко всем основным

сферам человеческой жизнедеятельности, реально отражает индивидуальную траекторию и карьерный рост студента. Побуждает его самостоятельность и инициативность в создании агентств, сообществ, клубов, кружков, дискурсов в открытом пространстве вуза, в межвузовском пространстве, в масштабах города и региона. Взаимодействие студента с различными учреждениями, сообществами и организациями приобретает более интенсивный и продуктивный характер.

6. Введение СКП в систему учебного процесса интегрирует воспитательные и познавательные цели на каждом этапе педагогического процесса: в процессе постановки целей, разработки плана деятельности, выбора методов и средств, определения критериев оценки и контроля. Результаты данного типа практики контролируются и оцениваются преподавателями как неотъемлемая часть познавательной деятельности студентов, профессиональной практики и др., что в значительной степени интенсифицирует процесс освоения общекультурных компетентностей. Продукты, полученные в ходе социокультурной практики и включенные в учебно-профессиональное портфолио, являют собой материальный результат глубокой работы студента по совершенствованию своего внутреннего мира и по преобразованию окружающей реальности, в которой он ощущает себя подлинным субъектом и активным деятелем, способным нести ответственность.

Реализация центрального принципа единства воспитания и обучения в со-

временном образовательном процессе высшего учебного заведения в подавляющем большинстве случаев есть не что иное, как миф. Однако решение этой проблемы в реальности не только возможно, но и достижимо – при условии организации социокультурной практики студенческой молодежи.

Литература

1. Федеральный закон РФ «Об образовании». М., 1996.
2. Бим-Бад Б.М., Петровский А.В. Образование в контексте социализации // Педагогика. 1995. № 1.
3. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Аксиологический (ценностный) план рассмотрения парадигм воспитания и обучения // Стратегии воспитания в образовательной системе России. М., 2005.
4. Борытко Н.М., Соловцева И.А., Байбаков А.М. Педагогика. Волгоград, 2007. Ч. 1.
5. Газман О.С., Вейс Р.М., Крылова Н.Б. Содержание гуманистического образования // Новые ценности образования. М., 1995.
6. Горбунов А.П. Инновационная система формирования профессионально-личностных компетенций (на примере ПГЛУ) // Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона: материалы XXVII психолого-педагогических чтений Юга России. Ростов н/Д, 2008. Ч. 1.
7. Краевский В.В. Сколько у нас педагогик? // Педагогика. 1997. № 4.
8. Лернер И.Я. О соотношении обучения и воспитания. М., 1988.
9. Мудрость тысячелетий: энциклопедия / авт.-сост. В.Н. Балязин. М., 2001.
10. Пидкасистый П.И. Педагогика. М., 2002.
11. Сериков В.В. Личности и компетентности как единство двух приоритетов современного образования // Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона: материалы XXVII психолого-педагогических чтений Юга России. Ростов н/Д, 2008. Ч. 1.
12. Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество. М., 1992.
13. Хуторской А.В. Современная дидактика. СПб., 2001.
14. Юркевич П.Д. О воспитании. М., 2002.