

# Проблемные точки реформы образования

**А.А. Вербицкий,**  
*заведующий кафедрой  
социальной и педагогической психологии  
МПГУ им. М.А. Шолохова,  
доктор педагогических наук, профессор,  
действительный член РАО*

**В статье рассматриваются проблемные точки реформы образования, описываются социальные профессиональные компетенции, раскрываются термины «обучение» и «воспитание».**

*Ключевые слова:* ЕГЭ, обучение, воспитание, Закон об образовании в РФ, реформы образования

Основная миссия образования состоит в наследовании и расширенном воспроизводстве культуры: духовной, социальной, интеллектуальной, технологической. Простое наследование организуется как репродуктивное овладение человеком существующих в обществе и мире образцами культуры, которые и составляют содержание традиционного образования (образование как «образцевание»). А расширенное воспроизводство означает обогащение культуры новыми образцами, которые появляются только, когда в школьном классе и студенческой аудитории преобладают процессы творчества, которые приводят к росту потенциала человека как богатого источника обогащения культуры и процветания общества («образование как творчество»).

Рассмотрим с этих позиций проблемные точки реформы образования.

## 1. Отрыв обучения от воспитания.

В процессе образования каждый обучающийся не только приобретает социальные и профессиональные компетенции, но и, что главное, формируется как активный член общества, патриот, гражданин своей страны. Это означает, что образование представляет собой единство двух сторон одной «медали» — обучения и воспитания. Однако нередко в научных публикациях, педагогическом обиходе, выступлениях служителей церкви, государственных документах можно встретить словосочетание «образование и воспитание». Получается, что воспитание не входит в образование, обучение приравнивается к образованию, а обучение и воспитание не составляют двух сторон одной «медали» — образования.

В Законе «Об образовании в РФ» сказано: «образование — единый целенаправленный процесс воспитания и обучения». Но следующие два определения разрывают это единство: воспитание — «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося», а «обучение — целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией» [7].

Итак, «по закону» образование не является единством обучения и воспитания. «Первую скрипку» играет обучение, его содержание планируется,

а необязательные воспитательные мероприятия вынесены во внеклассные занятия в школе и внеаудиторные в вузе, где дети получают «воспитательные услуги», чаще всего за деньги родителей. Выходит, чтобы стать воспитанным членом общества и патриотом, нужно платить деньги!

Описанная ситуация во многом обусловлена самой наукой педагогикой, которая делится на две практически не пересекающиеся ветви: теорию обучения и теорию воспитания. Поэтому в любом педагогическом НИИ на одной двери можно увидеть табличку «Лаборатория дидактики», а на другой — «Лаборатория воспитания». Это разделение было заложено ещё основателем традиционного обучения Я.А. Коменским, который писал: «в школах следует обучать не только наукам, но и нравственности и благочестию» [5], сводя воспитание к «воспитывающему обучению».

А введение ЕГЭ довело эту ситуацию до абсурда. Посредством него оценивается лишь объем удержанной в памяти школьника информации (не знаний!), а уровень его воспитанности, следовательно, само воспитание, остаются «за кадром». Главной стала цель — подготовить школьников к поступлению в вуз. И это при том, что в вузы будут и должны поступать далеко не все, а возможность поступления обусловлена не расстоянием до столицы и не формой контроля знаний, а качеством школьного образования.

Воспитание может иметь место только в процессах диалогического общения и взаимодействия субъектов образовательной деятельности — педагога и обучающегося, где оба исходят из двух типов норм: технологических и морально-нравственных, принятых в данном обществе и профессиональном сообществе. Оба субъекта не просто действуют, они совершают поступки, посредством которых школьник или студент «присваивает» как технологические, так и нравственные нормы,

то есть одновременно обучается и воспитывается.

2. Отсутствие научно обоснованного и нормативно закрепленного внедрения многообразных педагогических инноваций, которыми буквально «беременна» вся образовательная практика, в существующую сотни лет традиционную объяснительно-иллюстративную систему обучения. Рассмотрим этот тезис на примере все более широкого использования без какого-либо научного обоснования, лишь «по приказу начальства» информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Когнитивные науки, усилиями которых они и появились, исходят из того, что механизмы работы компьютера и мозга человека идентичны («компьютерная метафора»). Значит, о воспитании в «общении» с компьютером речи идти не может.

А компьютер не действует, не преследует какие-то цели, тем более не поступает, он лишь реагирует на сигналы, заданные программой и пользователем. Компьютер — лишь средство достижения целей человека. Можно возразить, что есть и диалог человека с компьютером. Но это только иллюзия диалога, что тоже неплохо, но это не имеет никакого отношения к процессам воспитания.

Отсутствие при работе с компьютером живого диалогического общения на родном или определенном научном языке приводит ещё к двум невосполнимым потерям: страдает речевая функция человека, а с ним и мышление, которое совершается в речи, а порождается, как давно показано в психологии, первоначально в диалоге с родителями и другими взрослыми. Если учесть, что в современный цифровой среде чуть ли не новорожденный ребенок уже требует себе гаджет, то прогноз относительно развития речи и мышления человека становится совсем неблагоприятным.

Сказанное отнюдь не означает, что не следует допускать ИКТ в об-

разование, как раз наоборот. Но важно «не пересолить», важно найти психологически, физиологически, педагогически и методически обоснованный баланс между использованием возможностей компьютера и живым диалогическим общением субъектов образовательного процесса — педагога и обучающихся.

Попытки встраивания в существующую традиционную систему любой, тем более фундаментальной инновации типа ИКТ, которая принципиально отличается от педагогической традиции «передачи знаний, умений, навыков», приводит к нескольким основным следствиям.

Первое: традиция, воплощенная в принципах, целях, содержании, формах, методах и т.п. образовательной деятельности и в педагогическом сознании ее субъектов, активно и долго сопротивляется такому вмешательству. И всякого рода «санкциями», типа признания того или иного вуза неэффективным или слияния отдельных школ в огромные комплексы, это сопротивление не преодолеть.

Второе следствие: пытаюсь сохранить традицию (а иной в сознании всего педагогического сообщества и не может быть, пока оно не поймет суть инновации, овладеет ею и убедится в том, что она действительно нужна, полезна и продуктивна) и в то же время избежать угрозы получить клеймо неэффективной образовательной организации, ее педагогический состав тратит огромные силы, время и другие ресурсы, включая часть своей жизни, на подготовку огромного количества документов «для аттестационной комиссии Минобрнауки»; документов, которые ничего не меняют в существующей педагогической традиции.

Третье следствие: новое, не затрагивающее «скрепы» традиционного обучения и воспитания, рано или поздно ассимилируется хорошо теоретически и методически обу-

роенным старым, не приводя к ожидаемому росту его качества. К такого рода «скрепам» относятся традиционные дидактические принципы, учебный план, который не предусматривает каких-либо инноваций, программа каждого предмета, формы, методы обучения, воспитания и контроля, кафедральная структура вуза, сам тип монологически обустроенной образовательной среды и т.п.

**3.** Один из основных парадоксов реформы состоит в том, что внешний контур системы образования кардинально изменился по сравнению с тем, что был в советский период истории, а внутренний контур — технологии «передачи знаний, умений, навыков» — остались на уровне XVII века, когда они и появились. Осталось в основном прежним и педагогическое сознание школьных учителей и преподавателей системы профессионального образования [2].

Внешний контур составляют: установление регулярных аттестации, аккредитации и лицензирования образовательных организаций; введение ЕГЭ в школе и очень формальной балльно-рейтинговой системы достижений студентов в вузе; переход на многоуровневую систему профессионального образования «бакалавриат-магистратура-аспирантура»; принятые ФГОС компетентностного типа в школе и вузе; «приказная», а не научно обоснованная информатизация образования; существенно изменившаяся роль учителя школы, преподавателя вуза, которые обязаны проектировать то, в чем они некомпетентны; резкое сокращение числа преподавателей вузов под флагом увеличения оставшимся заработной платы и др.

**4.** Принятие государственных решений по реформе образования с позиций экономиста и менеджера, а не воспитателя, учителя, преподавателя, исследователя проблем обра-

зования и развития личности через образование, без реального участия педагогической общественности, знающей ситуацию изнутри.

**5.** Некритическое заимствование зарубежных педагогических моделей, в том числе из стран с заведомо более низким уровнем образования, чем был в СССР, например из США, без учета лучших отечественных традиций и национального российского менталитета (на Западе доминирует индивидуалистическое сознание, а для России в основном ещё присуще общинное, коллективистическое, как ни странно звучит это утверждение по прошествии 25-ти лет).

**6.** Отсутствие системности в проведении реформы: изменения коснулись в основном целей и результатов, заданных ФГОСами (компетенции вместо ЗУНов), и контроля (ЕГЭ, балльно-рейтинговая система); остальное осталось фактически нетронутым, хотя в многочисленной учебной документации всё отражено «как надо».

**7.** Калейдоскоп изменений, задаваемых государственным органом управления образованием в русле реформы, которые в принципе невозможно разумно выполнить, принятие ФГОС третьего поколения, ФГОС 3+, ФГОС 3++ и т.п.

**8.** Отсутствие должного обеспечения реформы педагогическими кадрами, способными квалифицированно работать в изменившихся условиях и проектировать новую систему образования.

**9.** Отсутствие опоры при принятии и реализации основных направлений реформы на адекватную, мощную и признанную исследователями и практиками психолого-педагогическую теорию. В ее отсутствие учитель, преподаватель дейст-

вует методом проб и ошибок, а в основном идет по формальному пути: пишет горы методических документов «для комиссии из Минобрнауки», а когда закрывает двери класса или аудитории преподает старыми добрыми методами.

**10.** Низкий престиж труда учителя школы, преподавателя вуза, обусловленный не только низкой заработной платой их труда (повышение, как уже было сказано, происходит за счет сокращения педагогического персонала, влекущего непомерное увеличение учебной нагрузки), но и отношением к ним чиновников самого высоко уровня, рекомендующих иногда педагогам для зарабатывания нормальных денег заняться бизнесом.

**11.** Явно недостаточное финансирование функционирования и развития системы образования. По данным заместителя председателя Комитета Госдумы по образованию О.Н. Смолина, финансирование образования в 2015 году составило 3.9% от ВВП, однако, по мнению западного экспертного сообщества, какие-либо успешные модернизации образования невозможны, если оно составляет менее 7% ВВП [6].

**12.** Стремление государства реализовать принимаемые решения по реформированию образования в короткие сроки без учета того, что оно является консервативной системой и требует капитальных вложений, длительного времени и усилий всего общества.

Рождение отвечающей современным требованиям образовательной системы возможно при встрече образовательной традиции, «беременной» масштабными педагогическими инновациями, с адекватной психолого-педагогической теорией, обобщающей этот опыт, делающей его научным фактом,

предлагающей единый язык общения всех субъектов образования и показывающей пути создания эффективной образовательной практики.

Таким требованиям отвечает психолого-педагогическая теория контекстного образования, развиваемая в течение 35-ти лет в нашей научно-педагогической школе [1–4].

## Литература

1. *Вербицкий А.А.* Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования // Высшее образование в России, № 5, 2010 — С. 32–37.
2. *Вербицкий А.А.* Парадоксы реформирования образования // Вестник Воронежского государственного технического университета, т. 8, № 10.2, Воронеж, 2012, С. 4–7.
3. *Вербицкий А.А.* Воспитание в современной образовательной парадигме // Педагогика, № 3, 2016 — С. 3–16.
4. *Вербицкий А.А.* «Все смешалось в доме Облонских», или О понятийном аппарате современного образования // Высшее образование сегодня, № 5, 2016, — С. 5–12.
5. *Коменский Я.А.* Великая дидактика. — Учпедгиз Наркомпроса РСФСР, 1939.
6. «Переиздание» народного образования // Вузовский вестник, 3(243), 1–15 февраля 2016, С. 2.
7. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>.