

Научно-теоретический журнал
Российской академии
образования

У ч р е д и т е л и

ТРУДОВОЙ КОЛЛЕКТИВ РЕДАКЦИИ
РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Редакционная коллегия:

Р.С.Бозиев

главный редактор

Р.М.Асадуллин

А.Ю.Белогуров

М.В.Богуславский

В.А.Болотов

Ю.П.Зинченко

А.Д.Король

А.А.Кузнецов

В.С.Лазарев

Н.Н.Малофеев

Н.Д.Никандров

Л.М.Перминова

Н.Д.Подуфалов

А.Л.Семенов

Я.С.Турбовской

Редакционный совет:

М.Н.Берулава

А.С.Гаязов

Н.Г.Емузова

В.Н.Иванов

А.К.Кусаинов

А.А.Орлов

Е.Л.Руднева

Н.К.Сергеев

Ф.Ф.Харисов

М.А.Чошанов

Заместитель

главного редактора

М.В.Бородько

Ответственный секретарь

Э.Р.Бозиева

Редакторы

Л.В.Кутьева, А.Э.Максаева

Технический редактор

Т.А.Скубенко

Корректор

Н.А.Ростовская

Художник

А.А.Скубенко

СОДЕРЖАНИЕ**НАУЧНЫЕ СООБЩЕНИЯ**

Жук О.Л.

Актуальные направления развития образования и научно-педагогических исследований в условиях цифровой трансформации.....5

Вербицкий А.А., Жойкин С.А.,

Куришкина Л.А.

Концептуальная модель школы как Центра социально-контекстного образования15

Перминова Л.М.

Цифровое образование: ожидания возможности, риски28

ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Коновалова Ю.О., Яськова А.В.

Формирование патриотизма и гражданской позиции у студенческой молодежи.....38

Кузнецова М.И.

Словарный запас современных младших школьников: методика оценивания и полученные результаты48

Лукьяненко В.П.

Проблемы, противоречия и парадоксы учебного предмета «Физическая культура».....55

Гиринская Л.В., Кейко А.С., Мокашов В.В.,

Румянцева Н.М.

Балльно-рейтинговая система оценки качества знаний учащихся в ходе обучения русскому языку как иностранному62

Смирнова Е.О., Молина-Гарсиа Е.С.

Влияние предметно-пространственной среды на игровую инициативность дошкольников72

Адрес редакции:
119121, Москва,
ул. Погодинская, д. 8.
Телефоны: (499) 248-6971;
(499) 248-5149

E-mail:
pedagogika2006@yandex.ru
Наш сайт:
<http://pedagogika-rao.ru>

Журнал зарегистрирован
в Комитете РФ по печати.

Свидетельство о регистрации
средства массовой информации.
№ 015021 от 25.06.1996

ISSN 0869-561X (Print)
Периодичность 12 номеров в год
Язык публикаций: рус., англ.
Журнал входит в перечень ВАК,
индексируется в РИНЦ
и RSCI (Web of Science)

Отпечатано в ОАО «Первая
Образцовая типография»
Филиал «Чеховский Печатный Двор»
142300, Московская область,
г. Чехов, ул. Полиграфистов, д.1.
Сайт: www.chpd.ru
телефон 8 (495) 988-63-76,
т/факс 8 (496) 726-54-10

Подписано в печать
05.04.2019
Формат 70x100 1/16
Печать офсетная
Бумага офсетная
Усл.печ.л. 9,6
Тираж 1000 экз.
Заказ № xxx
Цена каталожная

КАДРЫ НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ –

- Адольф В.А., Саволайнен Г.С.**
Педагогическое образование в контексте
развития физической культуры,
спорта и здоровья.....83
- Гитман Е.К., Тохтуева Т.В.**
Повышение компьютерной грамотности
студентов колледжа в рамках обучения
иностранному языку91

ИСТОРИЯ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ –

- Шапошников Л.Е.**
Философско-педагогические взгляды
М.М.Сперанского.....97

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА –

- Торопов Д.А.**
Профессиональное образование
в международном сравнении.....107

ИЗ РЕДАКЦИОННОЙ ПОЧТЫ –

- Киселева З.А.**
Из опыта прохождения курса повышения
квалификации преподавателей вуза.....116
- Остапенко О.В., Аблязов Н.Р.**
Применение интерактивного метода
в обучении студентов121
- Данченко С.П.**
Специфика обучения ОБЖ на этапе
целеполагания125

Уважаемые читатели! На нашем сайте
<http://www.pedagogika-rao.ru> вы можете ознакомиться
с электронными версиями номеров нашего журнала

Концептуальная модель школы как Центра социально-контекстного образования

Вербицкий Андрей Александрович – д-р пед. наук, канд. психол. наук, академик РАО, профессор Московского педагогического государственного университета (Москва, Россия); asson1@rambler.ru

Жойкин Сергей Александрович – директор МБОУ «СШ № 33» г. Смоленска (Смоленск, Россия); zhojkeen@rambler.ru

Куришкина Лариса Анатольевна – канд. пед. наук, Заслуженный учитель РФ, заместитель директора по НМР МБОУ «СШ № 33» г. Смоленска (Смоленск, Россия)

Аннотация. В статье раскрыты педагогические основы и принципы социально-контекстного образования в средней школе – одного из направлений реализации теории и практики контекстного образования, развиваемого в течение многих лет в основном применительно к проблемам высшей школы. Статья состоит из двух разделов. Первый посвящен описанию концептуальной модели школы как Центра социально-контекстного образования. В структуру педагогической модели организации деятельности такой школы входят: требования ФГОС, цели, направленные на формирование и развитие технологически грамотной и социально компетентной личности выпускника, содержание образования, социально-контекстная образовательная среда диалогического типа, используемые образовательные технологии и показатели качества общего образования. Во втором разделе статьи достаточно подробно раскрыты особенности реализации принципов социально-контекстного образования на школьных уроках.

Ключевые слова. Контекстное образование, социально-контекстное образование (СКО) в общеобразовательной школе, принципы СКО, педагогическая модель СКО, обучение, воспитание, образование.

В нашей научной школе уже около 40 лет развивается и находит успешное практическое применение психолого-педагогическая теория контекстного образования, претендующая на роль концептуальной основы реформы системы российского образования, более того – новой образовательной парадигмы. В течение многих лет теоретические и прикладные основы контекстного образования разрабатывались применительно к проблемам развития системы профессионального образования, прежде всего высшей школы [1; 2].

В последние 5–10 лет ведутся успешные исследования и разработки по теории и практике такого типа обучения и воспитания в их единстве и в системе среднего общего образования [1; 3; 4]. Данная статья посвящена раскрытию концепту-

альных основ и принципов реализации одного из направлений контекстного подхода – социально-контекстного образования в средней общеобразовательной школе № 33 г. Смоленска [3; 5–7].

Контекстным является такое образование, в котором на языке наук и посредством системы новых и традиционных педагогических технологий последовательно моделируется предметное и социальное, включая морально-нравственное, содержание предстоящей выпускнику школы, колледжа, вуза или организации повышения квалификации практической деятельности; усвоение теоретических знаний в нем «наложено» на канву этой деятельности [1; 2]. Важно отметить, что в контекстном образовании обеспечивается содержательное единство обучения и воспитания, что не представлено ни в

одной из известных педагогических или психолого-педагогических теорий.

Контекстное образование выступает результатом научного осмысления и теоретической интеграции трех объективно существующих источников: 1) эмпирически возникших, как и научно обоснованных в процессе лабораторных исследований, педагогических инноваций, технологий (форм, методов, средств обучения и воспитания); 2) несколько переосмысленной психологической теории деятельности, с позиций которой анализируются все эти инновации; 3) смыслообразующей психологической и педагогической категории «контекст», поскольку без «дыхания» практики, задаваемого ее контекстами, сформировать практические компетенции очень трудно и даже вряд ли возможно [1; 2; 8].

Содержание контекстного образования отбирается также из трех, но других источников: 1) содержания наук, ставших в результате их дидактической адаптации учебными предметами в форме учебной информации; 2) технологий и условий выполнения совместной социо-практической (школьник) или профессиональной (студент, слушатель) деятельности; 3) социальных, моральных и нравственных норм, принятых в данном обществе, производственном коллективе, в мире [1; 2].

Процесс контекстного образования представляет собой выполнение обучающимся социальной по своей сути, внутренне мотивированной деятельности, в результате которой передаваемые в виде закрепленной в языке информации значения превращаются в сознании ученика, студента, слушателя в личностные смыслы, т.е. знания.

Нужно сказать, что в традиционной педагогике, цифровой дидактике, речевом обиходе и даже в государственных нормативных документах понятия «информация» и «знание» практически всегда отождествляются. Однако их

нельзя смешивать, в них отражены разные сущности. Информация – это объективно существующая семиотическая система (знаки языка, устная или письменная речь, таблицы, графики и т.п.), носитель закрепленных в культуре языковых значений.

А знание – подструктура личности, явление субъективное, *личностный смысл информации*. Как писал А.Н.Леонтьев, «смысл – это значение для меня» [7], осмысленное значение. Информация становится знанием при трех условиях: 1) если человек (школьник, студент) понял ее смысл; 2) если при этом использовал информацию в своей речи в реальном или мысленном диалоге с источником информации; 3) если информация практически применяется в функции ориентировочной основы действий и поступков человека.

Принципами контекстного образования являются: 1) принцип психолого-педагогического обеспечения личностно-смыслового включения обучающегося в образовательную деятельность; 2) моделирования в такой деятельности содержания, форм и условий социо-практической (школьник) или профессиональной деятельности (студент, слушатель); 3) проблемности содержания образования и процесса его развертывания в диалоге педагога и обучающихся; 4) адекватности форм образовательной деятельности обучающимся целям и содержанию образования; 5) ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса; 6) открытости – использования любых педагогических технологий, в том числе из других теорий и подходов; 7) педагогически и психолого-педагогически обоснованного сочетания новых и традиционных образовательных технологий; 8) учета психологических особенностей и кросс-культурных контекстов каждого обучающегося; 9) прин-

цип единства обучения и воспитания личности обучающегося [1; 2].

В результате анализа существующих в мире и в России педагогических теорий и концепций один из авторов данной статьи С.А.Жойкин еще в 2011 г. пришел к выводу, что только психолого-педагогическая теория контекстного образования адекватна целям реализации основных направлений реформирования общеобразовательной школы и требованиям ФГОС общего образования к достижениям современных школьников, особенно метапредметных и социальных компетенций [3].

К настоящему времени педагогическим коллективом школы обоснована, совершенствуется и практически реализуется концептуальная модель социально-контекстного образования. При поддержке управления образования и молодежной политики Администрации г. Смоленска в школе созданы педагогические и ресурсные условия широкомасштабной исследовательской деятельности по ее превращению в Центр общего и дополнительного образования с односменным режимом работы и современной инфраструктурой. Следуя кредо «От качества образования – к качеству жизни!», педагогический коллектив создает современную школу как территорию успеха и созидания, в том числе моделируя в процессе образования социальный контекст как фактор социализации личности школьника [4; 6].

В течение последних лет школа стала лауреатом Всероссийских конкурсов «100 лучших школ России» в номинациях «Лидер в управлении развитием социально-контекстной образовательной среды в условиях современной массовой школы» (2016 г.), «Лидер в управлении качеством образования в условиях социально-контекстной образовательной среды современной школы» (2017 г.); «Современная школа – Центр социально-контекстного образования» (2018 г.). Три года подряд школа признается лау-

реатом Всероссийских конкурсов «Образовательная организация XXI века. Лига лидеров» (2016, 2017, 2018 гг.). В 2019 г. стала лауреатом Всероссийского конкурса «500 лучших образовательных организаций страны» в номинации «Лучшая инновационная образовательная организация».

В результате соглашения о сотрудничестве школы № 33 г. Смоленска и Московского педагогического государственного университета (МПГУ) с 1 сентября 2018 г. приказом МПГУ № 36 от 01.06. 2018 г. на базе школы открыта инновационная научно-образовательная площадка по теме «Школа – Центр социально-контекстного образования» («ШЦСКО»); утверждена также Концепция деятельности этой площадки на 2018–2021 гг.

Дальнейшим направлением инновационной деятельности школы в рамках этой концепции является апробация *компетентностно-контекстного* подхода к повышению качества обучения и воспитания [1; 4]. В нем представлена трехкомпонентная структура образовательной деятельности школьника, состоящая из *предметного, социального и рефлексивного* компонентов, осваиваемых школьником посредством так называемой образовательной компетенции [4]. Это создает педагогические и психолого-педагогические условия формирования предметно-технологического и социального опыта учащихся.

Необходимость перехода к социально-контекстному образованию объясняется не только пониманием диалогической по своей сути образовательной среды как *ключевого условия достижения нового качества образования*, но и современным пониманием результатов образования в свете требований ФГОС, касающихся формирования прежде всего метапредметных компетенций, а также ввиду ориентира национальной системы образования на интеграцию в

систему международных сравнительных исследований (PIRLS, TIMSS, PISA). При этом важно, что в контекстном образовании осуществляется трансформация образовательной деятельности школьников в социо-практическую [5].

Повышение качества обучения и воспитания в «ШЦСКО» предполагает организацию всех компонентов образовательной деятельности педагогического коллектива школы и обучающихся в контексте следующих факторов:

- исторических особенностей жизни государства и общества;
- политико-экономической системы страны;
- общественного сознания и ментальности членов общества: осознания ими своего бытия и направлений развития общественной практики в своей совокупности и взаимосвязях;
- образовательного уровня населения и востребованности образования;
- образовательной политики как совокупности педагогических ориентиров и средств достижения целей;
- информационной среды;
- отсутствия концептуальной педагогической или психолого-педагогической основы реформы образования.

Система этих факторов задает общий контекст деятельности школы: принципы, ценности, цели, содержание, формы, методы и средства обучения, воспитания и контроля качества социально-контекстного образования, педагогическое мышление, позицию обучающихся и обучающихся, образовательную среду и уклад жизни школы – все, что отвечает характеристикам новой образовательной парадигмы.

Содержание образования в «ШЦСКО» проектируется и реализуется через:

- основные образовательные программы начального общего, основного общего и среднего общего образования;
- учебно-исследовательские проекты;
- (пред)профессиональные пробы;

– социальные практики, ориентированные на формирование и развитие предметно-технологической, социальной и морально-нравственной компетенции школьников;

– программы дополнительного образования.

Эффективное усвоение содержания образования учащимися школы предполагает использование в соответствии с одним из принципов контекстного образования традиционных и инновационных педагогических технологий (форм, методов и средств обучения и воспитания), включая те, которые могут быть авторскими разработками конкретного педагога. Важно лишь, чтобы их использование было научно обосновано для достижения намеченных целей при определенном содержании обучения и в соответствии с основными положениями и принципами теории контекстного образования.

Чаще всего в педагогической литературе дается формальное определение понятия «педагогическая технология»: это последовательная система действий учителя, связанная с использованием определенных форм, методов и средств организации учебно-воспитательного процесса. В теории контекстного образования «педагогическая технология» определяется как реализованная на практике модель совместной деятельности субъектов образовательного процесса – учителя и учеников, актуализирующая влияние внутренних (личностных) и внешних (образовательная среда) контекстов их деятельности и направленная на развитие обоих этих субъектов [1].

Нужно подчеркнуть, что в контекстном образовании практически нет педагогических технологий, присущих только ему. Речь идет о том, что традиционные и особенно инновационные формы, методы и средства обучения и воспитания получили научное обоснование с позиций теории деятельности и влияния разного

рода контекстов. В этом ключе в смоленской средней школе № 33 была выбрана и успешно апробирована система педагогических технологий социально-контекстного образования, обеспечившая достижение качественно новых образовательных результатов школьников.

Современная образовательная среда школы создавалась педагогическим коллективом посредством наполнения ценностями социально-контекстного образования целей, содержания и условий организации образовательного процесса как единства обучения и воспитания, достигаемого в процессах диалогического общения и взаимодействия учителей и школьников, тех и других между собой, научно-методической деятельности педагогов и работников управления всеми сторонами деятельности школы. Такая ориентация стала долгосрочной стратегией ее развития [6].

Еще в процессе деятельности в статусе региональной инновационной площадки по теме «Управление развитием социально-контекстной образовательной среды в условиях современной массовой школы» (2013–2018 гг.) на основе организационно-структурной модели и кластерного подхода в школе спроектирована инновационная социально-контекстная образовательная среда, состоящая из трех взаимосвязанных уровней – компонентов кластера: *социального, организационно-педагогического и личностного*.

Под *социально-контекстной образовательной средой* мы понимаем динамичную, расширяющуюся в направлении от микросреды (внутренней среды – внутреннего контекста) к макросреде (внешней среде – внешнему контексту), специально организованную, педагогически обоснованную совокупность условий, обеспечивающих современное качество образования [6].

Под *социальным компонентом* образовательной среды понимается особая, присущая данному образовательному уч-

реждению культура, форма детско-взрослой общности, диалогический способ взаимодействия включенных в нее участников. *Организационно-педагогический компонент* образовательной среды – это особенности организации и условия всей работы школы, которые обеспечивают социально-контекстное образование. *Личностный компонент* предполагает такую организацию образования, которая центрирована на личности обучающегося, его самобытности, уникальности, неповторимости, субъективности [5].

Необходимость выделения в образовательной действительности современной школы *контекстной координаты* связана с тем, что педагогическая деятельность, понимаемая как подсистема деятельности в социальном смысле, находится в одном ряду с деятельностью производственной, экономической, политической и др. Чем глубже понимание контекста, в котором действуют люди, тем более целостно воспринимается картина соответствующего участка мира, тем более адекватными становятся оценки функционирования образовательных институтов и поступков субъектов образования в условиях данного контекста.

Исходя из опыта определения СШ № 33 как инновационного образовательного учреждения в статусе Центра социально-контекстного образования, ориентируясь на миссию школы по созданию модели общеобразовательной организации, способствующей формированию и развитию функционально грамотной и социально компетентной личности выпускника, можно сделать следующий вывод.

Сущность школы социально-контекстного образования состоит в том, что на основе теории контекстного образования моделируется и успешно усваивается учащимися практико-ориентированное содержание образования, отражающее контексты конкретных социокультурных ситуаций, необходимых для формирова-

ния и развития технологически грамотной и социально компетентной личности выпускника с целью его успешной социализации в быстро меняющемся мире.

Реализация принципов социально-контекстного образования на школьных уроках. Охарактеризуем способы реализации изложенных в начале статьи принципов контекстного образования на уроках контекстного типа в школе – Центре социально-контекстного образования. Как известно, принцип – это определенное теоретическое положение, которое должно быть реализовано во всех структурных компонентах образовательной системы. При этом принципы взаимосвязаны, представляют собой единую систему, обуславливают и поддерживают друг друга.

1. Принцип *психолого-педагогического обеспечения личностного включения обучающегося в образовательную деятельность*, а не как «чувствующей машины» (Я.А. Коменский), или «устройства» по переработке информации в цифровом обучении, обеспечивается влиянием целого ряда факторов. Это, прежде всего, влияние образовательной среды диалогического типа, отношение к ученику как к субъекту деятельности, обладающему правом и возможностями целеполагания и целесоуществования, его вовлеченностью в разрешение проблемных ситуаций на уроке, рефлексивная позиция анализа оснований собственных решений и т.д.

2. Принцип *последовательного моделирования в образовательной деятельности школьника содержания, форм и условий предстоящей ему социо-практической деятельности* является, пожалуй, ведущим принципом социально-контекстного образования, отражающим его сущность. В соответствии с этим принципом образовательная деятельность школьника, направленная на усвоение предметно-технологического и социального содержания образования и, соответственно, формирования компе-

тенций, заданных ФГОС, организуется учителем на уроках как последовательное движение школьников от деятельности *академического типа* к *квазисамостоятельной* и далее – к *самостоятельной деятельности* [4] по усвоению содержания обучения и воспитания и его применению в процессе разрешения учебных проблемных ситуаций и решения практических задач.

Посредством реализации этого принципа в полной мере задаются предметно-технологический, социальный, включая морально-нравственный, и рефлексивный компоненты как теоретической, так и предстоящей школьнику социо-практической деятельности. Применение в этих условиях теоретической информации в процессе разрешения учебных проблемных ситуаций и решения практических задач исключает появление так называемых «формальных знаний», которые не могут быть применены на практике, поскольку это не знания, а запомненная учеником информация.

3. Принцип *проблемности содержания обучения и процесса его развертывания в диалоге педагога и обучающихся* реализуется в содержании учебных дисциплин и в процессе диалогического общения учителя и ученика.

Традиционное обучение часто называют «школой памяти», запоминания информации и способов решения множества задач, а не мышления и активного социального действия, тогда как во многих психологических исследованиях показано, что мышление рождается в проблемной ситуации [9–11]. Поэтому в соответствии с рассматриваемым принципом в качестве основной единицы содержания обучения должна выступать не информация или традиционная задача, а учебная проблемная ситуация. И каждый учитель школы должен научиться создавать такие ситуации, в том числе посредством преобразования в них привычных учебных задач.

Школьники с помощью учителя исследуют эту ситуацию, обнаруживают противоречивость, избыточность, недостаточность, неясность информации для ее разрешения, ищут и находят нужную информацию, с ее помощью переводят проблемную ситуацию в задачу или задачи и их решают. Это уже результат собственного мыслительного поиска, который порождает интерес, мотивирует образовательную деятельность.

Традиционно задача – это знаковая модель множества прошлых проблемных ситуаций, которая не содержит в себе каких-либо противоречий, в ней не представлены и люди, их отношения и роли, с позиций которых могут быть приняты разные решения в одной и той же ситуации. В задаче даны только условия; предполагается, что их преобразование по определенной процедуре, которую нужно просто помнить, приведет к определенному решению, к правильному ответу, который дан в конце задачника.

Скажем, дано: поезд вышел из пункта А в пункт Б, его скорость составляет 60 км в час, время в пути 3 часа. Вопрос: какое расстояние от пункта А до пункта Б проедет поезд? Способ решения задачи: перемножив 3 на 60, получим ответ – 180 км. Информация в таких условиях не получает статус знания и если практически не используется – быстро забывается.

Беда в том, что процесс решения подобных традиционных задач не предполагает включения мышления школьника или студента, здесь работает только память. Но она, при всей важности этой психической функции, – штука ненадежная. В школе и вузе «обучаемые» запоминают множество способов решения задач в массе учебных дисциплин. А многие ли их помнят во взрослом возрасте?

А в условиях тотальной цифровизации жизни и обучения функция памяти и вовсе отключается. Зачем что-то запоминать, это скучный процесс, тем более, если не понимаешь «что, откуда,

куда, зачем»? Можно просто «залезть» в компьютер и получить нужную информацию. В условиях цифрового обучения есть риск отмирания процессов памяти и мышления, постепенного превращения человека в робота.

Итак, мышление в задачных условиях не формируется; оно рождается в проблемной ситуации, а единицей мышления является проблема. Согласно А.М.Матюшкину, проблема – это психическое состояние человека, столкнувшегося с чем-то неизвестным в проблемной ситуации – недостатком или избытком данных, непонятностью способа, условий разрешения проблемы и т.д. [9]. Проблема: «Пойди туда, не знаю куда, принеси то, не знаю что» – заставляет думать.

И еще одно важное положение: создание учебных проблемных ситуаций, обуславливающих возникновение проблем в сознании школьника, не означает отказ от решения им обычных задач. Кроме того, что школьник решает сформулированные им самим задачи в процессе разрешения проблемных ситуаций, он может решать и обычные задачи, используемые учителем для закрепления учебного материала.

Нужно подчеркнуть, что реализация принципа проблемности отнюдь не означает, что речь идет о проблемном обучении как особом типе образования. Хотя бы потому, что его основная цель – формирование теоретического мышления, а не в целом технологически и социально компетентной личности школьника или студента, речь идет только об обучении, а не о его единстве с воспитанием и т.д. Но его теоретический аппарат, принципы, методические положения и педагогические технологии вполне могут использоваться в системе социально-контекстного образования, что мы и демонстрируем.

4. Принцип *адекватности форм образовательной деятельности учащихся целям и содержанию социально-контекст-*

ного образования отвечает на вопрос, в какие формы должно «отливаться» его содержание. Основной формой организации обучения (не образования) в школе выступает традиционный урок, определяемый по внешним признакам: составу учащихся, месту, времени, способу организации занятия и т.п.

Нужно понимать, что в той или иной организационной форме содержанием активности ученика является не учебная информация, а содержание выполняемой им образовательной деятельности, направленной на усвоение этой информации и ее превращение в знания и заданные ФГОС компетенции, в ориентировочную основу теоретической и социо-практической деятельности будущего выпускника школы.

В педагогической науке форма оторвалась от содержания: даже в учебниках педагогики раздел «формы обучения» идет не вслед за содержанием, а после методов обучения. Форму иногда смешивают с методом, называя лекцию и формой, и методом; традиционный школьный урок считается формой обучения, в рамках которой можно сформировать любую компетенцию, хотя очевидно, что на нем невозможно сформировать, скажем, компетенцию совместно разрешать практические проблемы в вероятностных условиях.

Для понимания и решения проблемы соотношения содержания и формы нужно обратиться к философии. В ней нет отдельных категорий «содержание» и «форма», а есть парная категории «содержание и форма». Содержание – это единство элементов объекта, его свойств, внутренних процессов и связей, а форма – способ существования и выражения конкретно содержания. Содержание формально, а форма содержательна, содержание без его формы не существует в природе и в деятельности людей [12, с. 621].

Несоответствие содержания и формы, возникающее в ходе развития содер-

жания или самой формы, разрешается «сбрасыванием» старой и возникновением новой формы, адекватной новому содержанию. В этой связи кардинально изменившемуся со времен Я.А.Коменского содержанию образования давно тесно в канонизированных формах традиционного монологического урока.

Поэтому возникли новые формы урока: урок–проблемная лекция, урок–лабораторная работа, урок–семинар, урок–экскурсия, урок–конференция, урок–проект, урок–деловая игра и многие другие. Это уже не уроки, а что-то другое. И в вузе появились новые формы контекстного образования: проблемная лекция, лекция вдвоем, лекция с запланированными ошибками, лекция – пресс-конференция, семинар–дискуссия, ролевая, деловая игра и многие другие [2]. Во всех этих формах доминирует не монолог педагога, а сотрудничество, общение и взаимодействие всех субъектов образовательного процесса.

5. Перейдем к принципу *ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса* в социально-контекстном обучении и воспитании. Известно, что образование – это не передача информации учителем ученику, а общение в разных формах – от опосредованного с автором учебника или программой компьютера до живого, диалогического с учителем. При этом эффективность общения зависит от способности учителя или автора учебника, программы создавать условия диалога и взаимодействия с учеником.

По мысли Л.С.Выготского, важно создавать для ребенка социальную ситуацию развития, в которой каждая психическая функция появляется на сцену дважды: сначала как социальное, затем как психическое, сначала как интерпсихическое и только затем как интрапсихическое [13]. Высшие психические функции, прежде всего мышление, рождаются в диалоге и

общении с другими людьми, природой и с самим собой. Поэтому доведенный до абсурда принцип индивидуализации в цифровом обучении посредством оставления ученика наедине с цифровым устройством не приведет ни к чему хорошему. Можно возразить, что учащийся вступает в диалог с машиной, но это не более чем метафора.

Согласно позиции В.К.Дьяченко, которую мы разделяем, можно выделить четыре основных типа общения, в соответствии с которыми можно создавать любые формы обучения и образования:

– индивидуальное: учащийся общается с автором учебника, пособия, программы компьютера опосредованно, «индивидуально-обособленно»;

– парное, наиболее продуктивное: гувернер, консультант, репетитор общается с одним учеником;

– групповое: общение редуцировано до монолога учителя с редкими вопросами к классу и ответами на них учеников, возможен и обратный вариант; ученики работают рядом, но не вместе, каждый отвечает только за себя;

– коллективное: диалогическое общение и межличностное взаимодействие учителя и учеников, учеников друг с другом; каждый ученик может внести личный вклад в процесс и результаты работы и нести за них ответственность [14].

В социально-контекстном образовании необходим переход к коллективному способу взаимодействия обучающихся, включающему в себя сочетание всех четырех основных типов общения при ведущей роли коллективного. В нем преодолевается противоречие между индивидуальным способом усвоения знаний и коллективным характером будущего труда, всей общественной жизни, усваиваются нравственные нормы общества. В совместном (коллективном) обучении диалогическое общение предоставляет возможность коллективу обучать каждого своего члена и каждому члену ак-

тивно участвовать в обучении всего коллектива. Это не подготовка школьника к будущей жизни, а ее эффективное проживание «здесь и теперь».

6. Принцип *открытости* – использования любых педагогических технологий, в том числе из других теорий и подходов, касается использования в процессе социально-контекстного образования педагогических технологий, предложенных по результатам лабораторных исследований.

Последователи теории развивающего обучения Д.Б.Эльконина–В.В.Давыдова, дидактической системы Л.В.Занкова, теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я.Гальперина, проблемного, цифрового обучения, «метода проектов» и т.п. используют только формы и методы обучения, предложенные определенными научными школами, пытаются встраиваться в чуждую им и активно сопротивляющуюся традиционную педагогическую систему. Особенно «агрессивно» это делают адепты цифрового обучения, хотя педагогической теории такого обучения в мире нет.

Учитывая и тот факт, что в этих теориях не формулируется и не реализуется принцип единства обучения и воспитания, это означает, что ни одна из перечисленных теорий не сможет быть практически реализованной как новый тип обучения, не говоря уже об образовании. В то же время при должном научном обосновании предложенные ими педагогические технологии могут быть успешно использованы в системе контекстного образования, включая возможности использования цифровых технологий как мощного средства в рамках, в том числе, социально-контекстного образования.

7. Принцип *педагогически и психолого-педагогически обоснованного сочетания новых и традиционных образовательных технологий* дополняет предыдущий принцип и естественным образом реализуется в социально-контекстном образовании.

Эмпирически возникшие инновационные педагогические технологии так называются потому, что противоречат всему, что составляет «старую добрую» теорию и практику традиционной педагогики. Многочисленные инновации (кейс-стади, ролевые и деловые игры, имитации, мозговой штурм, дебаты, тренинги, портфолио и многое другое) и «подделки» под них (активные методы, интерактивные методы, интерактивные доски, активные формы и др.), так сказать, «бесхозны».

Они используются учителями школ, преподавателями колледжей, вузов, ИПК без серьезного или вообще какого-либо научного обоснования, зачастую формально, чтобы «отстреляться» от комиссий по проверке работы своей образовательной организации. Между тем, все эти инновации, как и традиционные педагогические технологии, могут играть важную роль в системе социально-контекстного образования при условии научного обоснования того, для каких педагогических целей и какого содержания образования они используются.

8. Принцип учета психологических особенностей и кросс-культурных контекстов каждого обучающегося. В педагогике справедливо указывается на важность учета психологических и психофизиологических особенностей каждого школьника, влияющих на процесс и результаты его обучения и воспитания. В теории контекстного образования к этому добавляется еще и необходимость учета «встречного» влияния кросс-культурного контекста – сложившегося у ребенка образа мира – на процесс и результаты образования [1; 2].

Уникальный для каждого кросс-культурный контекст складывается у человека под влиянием семейных, гендерных, социальных, национальных, географических, демографических, экономических, экологических, религиозных и иных условий его жизни. Встреча сложившихся в прошлом опыта субъекта познания личностных смыслов и воспри-

нимаемых извне новых значений, приобретающих статус знаний, выступает необходимым условием уникальности, неповторимости развития личности, проявления его творческого характера [15].

Поскольку под контекстным образованием понимается созидание человеком образа мира в себе самом путем активного полагания себя в мир предметной, социальной и духовной культуры [1], опосредствование восприятия и понимания внешнего мира внутренним, кросс-культурным контекстом выступает важным механизмом этого созидания.

9. Принцип единства обучения и воспитания личности обучающегося завершает характеристику системы принципов контекстного и социально-контекстного образования. Однако он последний по перечислению, а не по значимости, и его можно поставить на первое место [1; 2; 16].

Как уже отмечалось, ни одна педагогическая и психолого-педагогическая теория, начиная с теории объяснительно-иллюстративного типа обучения, не содержит этого принципа. Реализация принципа единства обучения и воспитания в одном потоке совместной деятельности обучающихся (учителей, преподавателей) и обучающихся (школьников, студентов, повышающих квалификацию специалистов) как раз и позволяет говорить о теории контекстного или социально-контекстного образования, а не обучения.

Проблема воспитания в единстве с обучением является острой на протяжении веков. В лучшем случае пишут о «воспитывающем обучении» (Я.А.Коменский). И в системе современного российского образования «первую скрипку» играет обучение, подготовка к сдаче ЕГЭ. Содержание обучения специально отбирается, за его усвоение отвечает каждый ученик, студент, а воспитание давно «ушло» во внеклассные занятия в школе и внеаудиторные в вузе, превратившись в получение «воспитательных услуг»,

часто за деньги родителей. Нужно платить деньги, чтобы стать воспитанным. Нонсенс! И за усвоение содержания воспитания школьник, студент не отвечает.

Главной теоретической причиной этого является рассмотрение «обучаемого», начиная с VII в., как некоего механического устройства, в том числе устройства по переработке информации в современном цифровом обучении. Тотальная цифровизация образовательной системы и связанная с ней тотальная же индивидуализация обучения могут привести к «отмиранию» воспитания вообще.

Такой катастрофы можно избежать, лишь положив в основу образовательной технологии «человеческое измерение», представление о ней как реализованном на практике проекте совместной деятельности, диалогического общения и взаимодействия субъектов образования – учителя и учеников, преподавателя и студентов, слушателей ФПК [1; 2]. Это понимание и реализовано в теории и практике контекстного и социально-контекстного образования.

Содержание воспитательного компонента такого образования проектируется с ориентацией на социальные и морально-нравственные требования общества, производства, образовательного учреждения и даже конкретного школьного класса. Его можно усвоить путем специальных теоретических курсов, но главное – практически, посредством участия в коллективных формах образовательной деятельности социально-контекстного типа.

Сотрудничество, взаимодействие и диалогическое общение в коллективных формах социально-контекстного образования осуществляется одновременно как по технологическим нормам предметных действий, обусловленным содержанием каждой учебной дисциплины, так и по морально-нравственным нормам, принятым в обществе, стране и в мире, при которых ученик не просто действует, он совершает поступки.

Воспитывает и вся школьная образовательная среда диалогического типа, в которой учащийся чувствует себя субъектом образовательной деятельности, а не бесправным объектом монологического управления со стороны администрации школы и конкретных педагогов. И конечно, воспитательное влияние оказывает на учеников личность педагога, которого ни в коем случае нельзя заменить как угодно мощным цифровым устройством.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Вербицкий А.А.* Психолого-педагогические основы контекстного образования // Психология и педагогика контекстного образования: Коллективная монография. М.; СПб.: Нестор-История, 2018. С. 7–88.
2. *Вербицкий А.А.* Теория и технологии контекстного образования. М.: МПГУ, 2017.
3. *Жойкин С.А.* Управление качеством образования в условиях социально-контекстной образовательной среды школы // Управление развитием социально-контекстной образовательной среды как условие реализации современной модели общего образования: Сборник статей по материалам научно-практической конференции (26 ноября 2013 г., Смоленск). Смоленск, 2013. С. 7–15.
4. *Рыбакина Н.А.* Компетентностно-контекстная модель обучения и воспитания в школе как звене системы непрерывного образования // Психология и педагогика контекстного образования: Коллективная монография. М.; СПб.: Нестор-История, 2018. С. 281–307.
5. *Жойкин С.А.* Социально-контекстная образовательная среда как ресурс инновационного развития образовательного учреждения // Развитие ресурсов образовательной среды школы в условиях современной модели образования: Сборник статей по материалам Международных научно-педагогических чтений, посвященных 30-летию МБОУ СОШ № 33 г. Смоленска (28–29 марта 2013 г., Смоленск). Смоленск, 2013. С. 11–17.
6. *Жойкин С.А.* Моделирование и организация социально-контекстной образовательной среды как ресурс инновационного развития современной массовой школы // Синергетические ресурсы моделирования современных образовательных систем: Сборник материалов региональной заочной научно-практической конференции. Смоленск, 2015. С. 48–56.

7. Куришкина Л.А. Развитие социальной адаптивности школьников в условиях социально-контекстной образовательной среды современной школы // Управление развитием социально-контекстной образовательной среды как условие реализации современной модели общего образования: Сборник статей по материалам научно-практической конференции (26 ноября 2013 г., Смоленск). Смоленск, 2013. С. 20–28.

8. Калашиников В.Г. Образовательная среда контекстного типа: специфика и характеристики // Психология и педагогика контекстного образования: Коллективная монография. М.; СПб.: Нестор-История, 2018. С. 109–142.

9. Матюшкин А.М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций. М., 2017.

10. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории: Монография. М.: Педагогика, 1975.

11. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. М.: Изд-во АН СССР, 1958.

12. Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1983.

13. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 2; 4. М., 1982.

14. Дьяченко В.К. Коллективный способ обучения: дидактика в диалогах // Народное образование. 2004.

15. Жукова Н.В. Контексты личной культуры обучающегося // Психология и педагогика контекстного образования: Коллективная монография. М.; СПб.: Нестор-История, 2018. С. 143–154.

16. Вербицкий А.А., Трунова Е.Г. Проблема единства обучения и воспитания в современном образовании // Психология и педагогика контекстного образования: Коллективная монография. М.; СПб.: Нестор-История, 2018. С. 89–108.

Дата поступления – 04.09.2019

Conceptual model of the school as a center for social and contextual education

Verbitsky A. A. – doctor of pedagogical sciences, candidate of psychological sciences, academician of Russian Academy of Education, professor of Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia); asson1@rambler.ru

Zhoikin S.A. – director of the MBOU «School No. 33» in Smolensk (Smolensk, Russia); zhoykeen@rambler.ru

Kurishkina L.A. – candidate of pedagogical sciences, honored teacher of Russian Federation, Deputy director for NMR MBOU «School № 33», Smolensk (Smolensk, Russia)

Abstract. *The article reveals the pedagogical foundations and principles of socio-contextual education in high school - one of the directions in the implementation of the theory and practice of contextual education, developed over many years mainly in relation to the problems of higher education. The article consists of two sections. The first is devoted to the description of the conceptual model of the school as a center for social-contextual education. The structure of the pedagogical model of organizing the activities of such a school includes: the requirements of the Federal State Educational Standard, goals aimed at the formation and development of a technologically competent and socially competent personality of the graduate, the content of education, the socio-contextual educational environment of the dialogical type, the educational technologies used and the quality indicators of general education. The second section of the article discloses in sufficient detail the features of the implementation of the principles of social context education in school lessons.*

Keywords. *Context education, social-contextual education (SCE) in a comprehensive school, principles of SCE, pedagogical model of SCE, training, upbringing, education. References*

REFERENCES

1. Verbitskiy A.A. Psihologo-pedagogicheskie osnovy kontekstnogo obrazovaniya [Psychological and pedagogical foundations of contextual education]. *Psihologiya i pedagogika kontekstnogo obrazovaniya: Kollektivnaya monografiya* [Psychology and pedagogy of contextual education: Collective monograph]. Moscow; Saint-Petersburg: Nestor-Istoriya, 2018. P. 7–88.

2. Verbitskiy A.A. Teoriya i tekhnologii kontekstnogo obrazovaniya [Theory and technology of contextual education]. Moscow: MPGU, 2017.

3. Zhojkin S.A. Upravlenie kachestvom obrazovaniya v usloviyah social'no-kontekstnoj obrazovatel'noj sredy shkoly [Management of the quality of education in the context of the

- school's socio-contextual educational environment]. *Upravlenie razvitiem social'no-kontekstnoj obrazovatel'noj sredy kak uslovie realizacii sovremennoj modeli obshchego obrazovaniya: Sbornik statej po materialam nauchno-prakticheskoj konferencii (26 noyabrya 2013 g., Smolensk)* [Management of the development of the socio-contextual educational environment as a condition for the implementation of the modern model of general education: Collection of articles on the materials of a scientific and practical conference]. Smolensk, 2013. P. 7–15.
4. Rybakina N.A. Kompetentnostno-kontekstnaya model' obucheniya i vospitaniya v shkole kak zvene sistemy nepreryvnogo obrazovaniya [Competency-contextual model of teaching and upbringing at school as a link in the system of continuing education]. *Psihologiya i pedagogika kontekstnogo obrazovaniya: Kollektivnaya monografiya* [Psychology and Pedagogy of Contextual Education: Collective monograph]. Moscow; Saint-Petersburg: Nestor-Istoriya, 2018. P. 281–307.
 5. Zhokin S.A. Social'no-kontekstnaya obrazovatel'naya sreda kak resurs innovacionnogo razvitiya obrazovatel'nogo uchrezhdeniya [Socio-contextual educational environment as a resource for the innovative development of an educational institution]. *Razvitie resursov obrazovatel'noj sredy shkoly v usloviyah sovremennoj modeli obrazovaniya: Sbornik statej po materialam Mezhdunarodnyh nauchno-pedagogicheskikh chtenij* [Development of resources of the educational environment of a school in the context of a modern education model: Collection of articles based on materials of international scientific and pedagogical readings], posvyashchennyh 30-letiyu MBOU SOSh No. 33 g. Smolenska (28–29 marta 2013 g., Smolensk). Smolensk, 2013. P. 11–17.
 6. Zhokin S.A. Modelirovanie i organizatsiya social'no-kontekstnoj obrazovatel'noj sredy kak resurs innovacionnogo razvitiya sovremennoj massovoj shkoly [Modeling and organization of the socio-contextual educational environment as a resource of innovative development of a modern mass school]. *Sinergeticheskie resursy modelirovaniya sovremennyh obrazovatel'nyh sistem: Sbornik materialov regional'noj zaochnoj nauchno-prakticheskoj konferencii* [Synergetic resources of modeling of modern educational systems: Collection of materials of the regional correspondence scientific-practical conference]. Smolensk, 2015. P. 48–56.
 7. Kurishkina L.A. Razvitie social'noj adaptivnosti shkol'nikov v usloviyah social'no-kontekstnoj obrazovatel'noj sredy sovremennoj shkoly [The development of social adaptability of schoolchildren in the context of the socio-contextual educational environment of a modern school]. *Upravlenie razvitiem social'no-kontekstnoj obrazovatel'noj sredy kak uslovie realizacii sovremennoj modeli obshchego obrazovaniya: Sbornik statej po materialam nauchno-prakticheskoj konferencii* [Management of the development of socio-contextual educational environment as a condition for the implementation of the modern model of general education: Collection of articles based on materials of a scientific and practical conference] (26 noyabrya 2013 g., Smolensk). Smolensk, 2013. P. 20–28.
 8. Kalashnikov V.G. Obrazovatel'naya sreda kontekstnogo tipa: specifika i harakteristiki [The educational environment of the context type: specificity and characteristics]. *Psihologiya i pedagogika kontekstnogo obrazovaniya: Kollektivnaya monografiya* [Psychology and Pedagogy of Context Education: Collective Monograph]. Moscow; Saint-Petersburg: Nestor-Istoriya, 2018. P. 109–142.
 9. Matyushkin A.M. Psihologiya myshleniya. Myshlenie kak razreshenie problemnyh situacij [The psychology of thinking. Thinking as a solution to problem situations]. Moscow, 2017.
 10. Mahmutov M.I. Problemnoe obuchenie. Osnovnye voprosy teorii: Monografiya [Problematic training. The main issues of the theory: Monograph]. Moscow: Pedagogika, 1975.
 11. Rubinshtejn S.L. O myshlenii i putyah ego issledovaniya [About thinking and ways of its research]. Moscow: Izd-vo AN SSSR, 1958.
 12. Filosofskij enciklopedicheskij slovar' [Philosophical Encyclopedic Dictionary]. Moscow: Sovetskaya enciklopediya, 1983.
 13. Vygotskij L.S. Sobr. soch. [Collected works]: V 6 t. T. 2; 4. Moscow, 1982.
 14. D'yachenko V.K. Kollektivnyj sposob obucheniya: didaktika v dialogah [The collective way of teaching: didactics in dialogs]. *Narodnoe obrazovanie* [Public Education]. 2004.
 15. Zhukova N.V. Konteksty lichnoj kul'tury obuchayushchegosya [Contexts of the student's personal culture]. *Psihologiya i pedagogika kontekstnogo obrazovaniya: Kollektivnaya monografiya* [Psychology and Pedagogy of Context Education: Collective monograph]. Moscow; Saint-Petersburg: Nestor-Istoriya, 2018. P. 143–154.
 16. Verbickij A.A., Trunova E.G. Problema edinstva obucheniya i vospitaniya v sovremennom obrazovanii [The problem of the unity of teaching and upbringing in modern education]. *Psihologiya i pedagogika kontekstnogo obrazovaniya: Kollektivnaya monografiya* [Psychology and Pedagogy of Context Education: Collective monograph]. Moscow; Saint-Petersburg: Nestor-Istoriya, 2018. P. 89–108.