

**Рыбакина Наталья Александровна**

канд. пед. наук, доцент

Самарский филиал ГАОУ ВО «Московский  
городской педагогический университет»

г. Самара, Самарская область

## **ПАРАДОКСЫ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация: в статье анализируется парадокс развития образования в современной школе, заключающийся в рассогласовании компетентностного подхода к определению целей образования и способов их достижения, базирующихся на идеях традиционного образования. Представлены элементы компетентностно-контекстной концепции обучения и воспитания в общеобразовательной школе, в рамках которой предпринимается попытка разрешения рассмотренного парадокса развития образования.*

*Ключевые слова: компетентностный подход, теория контекстного образования, образовательная компетенция, компетентностно-контекстная концепция обучения и воспитания.*

Согласно идеям биокультурного со-конструктивизма «социум, культура и мозг составляют целостную систему, каждый элемент которой активно перестраивается под воздействием других элементов и в то же время детерминирует характер их изменений» [1, с. 78]. Поэтому образование как способ «становления человека в культуре» [6, с. 38] нельзя рассматривать вне контекста естественного и культурного развития общества.

Основной парадокс развития образования состоит в том, что школа выполняет свою миссию в условиях становления научно-образовательного общества как формы непрерывного образования [8] и алгокогнитивной культуры, в которой в результате развития медиасреды обеспечивается «взаимодействие не только между людьми, но и между людьми и алгоритмами» [4], а образовательная деятельность строится в логике «конечного» образования, нацеленного на формирование «знаний на всю жизнь», и линейного способа представления ин-

формации, характерного для традиционной культуры «обмена мыслями» [4].

За последние 30 лет изменились цели образования. В основу формулировки требований к результатам образования школьников положен компетентностный подход, ориентирующий учителя на формирование человека компетентного, который не только владеет определенной суммой знаний, но умеет использовать их для решения проблем собственной деятельности и поступка, что отвечает требованиям научно-образовательного общества. Компетентностные результаты образования на уровне общего образования представлены как совокупность предметных, метапредметных и личностных результатов освоения основных образовательных программ. Однако формирование новых результатов образования без опоры на педагогическую теорию, адекватную их сущности как определенного «уровня инструментализации знаний» [8], – задача трудно выполнимая.

Не имея иной педагогической теории, кроме традиционной, учитель продолжает стоять уроки, на которых школьники что-то слушают, записывают, отвечают на вопросы, выполняют действия «по требованию», пересаживаются в пары и группы, «открывая» знания, которые и выступают конечным результатом обучения. На освоение способов их использования для решения проблем просто не остается времени. Достижение метапредметных и личностных результатов на таком уроке часто остается декларацией в силу того, что школьники находятся в «ответной» позиции, «нейтральной» относительно моральных норм поведения.

Достижение цели формирования совокупности предметных, метапредметных и личностных результатов образования должно строится в процессе образовательной деятельности, обеспечивающей школьнику возможность принимать компетентные и ответственные решения собственной деятельности и поступка на основе предметно-технологических, социальных и моральных норм.

Существенные изменения произошли и в техническом оснащении школ, что обусловило процессы цифровизации образования. С одной стороны, активное внедрение в школу цифровых образовательных ресурсов адекватно отража-

ет особенности алгокогнитивной культуры: гипертекстовое представление и хранение больших объемов информации, опосредованное взаимодействие учителя и обучающихся с помощью алгоритмов. С другой стороны, нельзя не заметить, что происходят только внешние изменения: «с помощью цифровых средств мы просто оптимизируем нашу традиционную концепцию учебы и преподавания» [5, с. 64]. Это не позволяет выйти на новый уровень качества образования. Простые механические замены «употребляющихся прежде инструментов (здесь онлайн-доска, там планшеты вместо книг), оказываются на поверку приемами паллиативной медицины, которые продлевают жизнь» [5, с. 117] традиционной модели обучения «с помощью технических приспособлений и призваны отсрочить смену парадигм» [5, с. 117].

Цифровизация образования сможет качественно изменить ситуацию в образовании только в том случае, если будет выступать средством организации образовательной деятельности школьников, отвечающей особенностям алгокогнитивной культуры: высокий уровень концентрации информации, гипертекстовая форма ее представления и хранения, организация не только непосредственного взаимодействия учителя и обучающихся, но и опосредованного с помощью алгоритмов.

В сложившихся условиях рассогласования целей общего образования (из будущего) и способов их достижения (из прошлого) затруднительно говорить и о векторе личностно-профессионального развития учителя. Любое развитие в контексте традиционной парадигмы образования будет давать отрицательный результат в контексте формирования компетентностных результатов образования, адекватных требованиям научно-образовательного общества и особенностям алгокогнитивной культуры, даже с использованием цифровых средств обучения.

Поиск путей разрешения рассмотренного парадокса развития образования обусловил разработку компетентностно-контекстной концепции обучения и воспитания в общеобразовательной школе [2].

Ведущей идеей разработанной концепции выступает идея непрерывности образования как процесса наращивания потенциала личности через образова-

ние «на протяжении всей жизни». В основе идеи лежит понимание ценности образования как процесса «созидания человеком образа мира в себе самом посредством полагания себя в мир предметной, социальной и духовной культуры» [3, с. 8].

Конкретизация концепции и разработка модели ее реализации осуществлялась на основе закона «инвариантности и цикличности развития» [8, с. 116], согласно которому любое развитие циклично и предполагает выделение инварианта развития, позволяющего отслеживать такое развитие с единых позиций. В качестве инварианта непрерывного образования в концепции выступает образовательная компетенция как теоретический конструкт, представляющий собой систему обретения когнитивного, социального и рефлексивного опыта, выступающих ее структурными компонентами [11]. Суть предложенного инварианта заключается в том, что его структурные компоненты инвариантны относительно вариативного содержания образования. Это обеспечивает непрерывность наращивания потенциала личности посредством наполнения инвариантных составляющих образовательной компетенции в процессе формирования конкретных компетенций, заданных стандартами образования.

Научно-педагогической основой модели реализации разработанной концепции выступает теория контекстного образования А.А. Вербицкого [3], ключевые положения и принципы которой конкретизированы к условиям общего образования. С позиции контекстного образования формирование когнитивного, социального и рефлексивного опыта осуществляется в контексте соответствующих видов деятельности. Это положение концепции позволило определить структурные компоненты единой образовательной деятельности компетентностно-контекстного типа школьников: предметная деятельность, в контексте которой формируется когнитивный опыт; социальная деятельность как основы формирования социального опыта и рефлексивная деятельность, результатом которой выступает рефлексивный опыт [10].

Трехмерная структура образовательной деятельности выводит деятельность школьников за рамки предметной одномерности и обеспечивает ее орга-

низацию на основе единства предметных, социальных и моральных норм. Это обуславливает «втягивание» в образовательную деятельность метапредметного и личностного компонентов.

Управление нелинейной образовательной деятельностью школьников предполагает переход учителя с позиции передатчика учебной информации на позицию проектирования образовательной среды компетентностно-контекстного типа, в рамках которой каждый компонент образовательной деятельности школьников (предметный, социальный, рефлексивный) обеспечивается соответствующим компонентом деятельности учителя (информационным, инструментальным, стимульным).

Разработанная на основе концепции компетентностно-контекстная модель обучения и воспитания в общеобразовательной школе [9] нацелена на формирование компетентностных результатов образования посредством содержательного наполнения и обогащения инвариантных структурных компонентов образовательной компетенции. Содержание компетентностно-контекстного обучения и воспитания составляют предметный (основы изучаемых наук) и метапредметный (моральные и социальные нормы, модели реальных ситуаций, требующие использования изучаемого материала), а также совокупность приобретаемого в процессе образовательной деятельности когнитивного, социального и рефлексивного опыта как «опыта быть личностью» [7, с. 17]. Единицей содержания выступает проблемная ситуация. В качестве единицы организации образовательного процесса выступает не урок, а учебная тема, изучение которой осуществляется в процессе трансформации образовательной деятельности обучающихся (от деятельности академического типа в квазисамостоятельную и далее в самостоятельную образовательную деятельность) и рефлексии каждого этапа движения деятельности. В качестве единицы деятельности обучающегося выступает поступок, объединяющий в себе свойства предметности и социальности.

### ***Список литературы***

1. Бажанов В.А. Социум и мозг: биокультурный со-конструктивизм / В.А. Бажанов // Вопросы философии. – 2018. – №2. – С. 78–88. – EDN YSHDKT

2. Вербицкий А.А. Концепция школьного обучения и воспитания в контексте непрерывности образования / А.А. Вербицкий, Н.А. Рыбакина // Научное обозрение. Серия 2. Гуманитарные исследования. – 2021. – №2. – С. 3–16.
3. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: монография / А.А. Вербицкий. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.
4. Карелов С.В. К медиатехнологиям насекомых, вирусов и алгоритмов / С.Б. Карелов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sergey-57776.medium.com/к-медиатехнологиям-насекомых-вирусов-и-алгоритмов-ada7daecda87> (дата обращения: 24.09.2021).
5. Кроммер А. Навигатор по цифровому образованию / А. Кроммер, М. Линднер, Д. Михайлович [и др.]. – М.: АСТ, 2021. – 320 с.
6. Арфае А.В. Непрерывное образование: методология, технологии, управление: коллективная монография / А.В. Арфае, О.А. Бажанова, Р.А. Брядовая [и др.]; отв. ред. кол.: Н.А. Лобанов [и др.]. – Ярославль: РИ ЯГПУ, 2018. – 287 с.
7. Сериков В.В. Личностно-развивающая функция непрерывного образования / В.В. Сериков // Непрерывное образование: XXI век. Научный электронный журнал. – 2013. – №1 (1). – С. 29–39 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/3NEwYH> (дата обращения: 07.10.2023). – EDN RXQXHX
8. Субетто А.И. Теория знания и системология образования / А.И. Субетто; под научн. ред. Л.А. Зеленова. – СПб.: Астерион, 2018. – 141 с. – EDN XWFYJN
9. Рыбакина Н.А. Компетентностно-контекстная модель обучения и воспитания в общеобразовательной школе / Н.А. Рыбакина // Образование и наука. – 2017. – Т. 19. №2. – С. 31–50. – DOI 10.17853/1994-5639-2017-2-31-2. – EDN VXJBFB
10. Рыбакина Н.А. Образовательная деятельность компетентностно-контекстного типа / Н.А. Рыбакина // Научное обозрение. Серия 2. Гуманитарные науки. – 2019. – №3–4. – С. 67–79. – DOI 10.26653/2076-4685-2019-3-4-08. – EDN YIJKXW

11. Рыбакина Н.А. Образовательная компетенция: сущность и педагогическая модель формирования в контексте непрерывного образования / Н.А. Рыбакина // Образование и наука. – 2018. – Т. 20. №5. – С. 32–55. – DOI 10.17853/1994-5639-2018-5-32-55. – EDN XPCVMT