
ВОПРОСЫ ДИДАКТИКИ

УДК 37.022

DOI: 10.17853/1994-5639-2021-4-108-125

Памяти академика РАО А. А. Вербицкого

КОНТЕКСТНЫЙ МЕТОД АКАДЕМИКА ВЕРБИЦКОГО: ВОЗМОЖНА ЛИ РЕВОЛЮЦИЯ В ДИДАКТИКЕ?

И. П. Смирнов

*Российская академия образования, Москва, Россия.
E-mail: ips2@list.ru*

Аннотация. *Введение.* В статье осуществлен обзор наиболее заметных педагогических инноваций (метод проектов, программированное обучение, педагогика сотрудничества), освоенных на научном уровне, но не получивших распространения в образовательной практике. Особое внимание уделено разработанной академиком РАО, заведующим кафедрой социальной и педагогической психологии МГГУ им. М. А. Шолохова А. А. Вербицким и его научной школой парадигме контекстного образования. Она аккумулирует многие эффективные формы, методы и средства, обоснованные в рамках различных инновационных подходов, но находит применение только на экспериментальных площадках отдельных творческих педагогов России.

Цель статьи. Исследование причин отторжения образовательной практикой педагогических инноваций, условий и перспектив их применения.

Методология и методика исследования. Осуществлен анализ трудов научной школы А. А. Вербицкого, последовательно развивающей парадигму контекстного образования в монографических и диссертационных исследованиях, осваивающих ее в многолетней педагогической практике ведущего вуза России в сфере гуманитарных технологий и прикладного гуманитарного знания.

Результаты и научная новизна. Автор отвергает распространенное мнение о торжестве инноваций консервативной педагогической средой и показывает их идеологическую несовместимость с централизованным управлением образованием и авторитаризмом российского общества в целом. Доказано: императивом восприятия педагогических инноваций образованием является изменение социальной среды.

Практическая значимость. Оценки и выводы автора создают методологические предпосылки для развертывания дискуссии о миссии педагогической науки и условиях ее развития в современном российском обществе. Становится понятно, почему в отечественном образовании преобладает «дидактоцентризм», провозглашенный еще Я. Коменским.

Ключевые слова: история педагогики, контекстное образование, педагогические инновации, идеология, А. А. Вербицкий.

Благодарности. Выражаю благодарность А. А. Вербицкому, заложившему традицию инициативной рассылки новых научных трудов членам Российской академии образования, которая должна стать правилом хорошего научного тона. В декабре, за неделю до смерти Андрея Александровича, мне довелось с ним общаться онлайн. У него были большие творческие планы...

Для цитирования: Смирнов И. П. Контекстный метод академика Вербицкого: возможна ли революция в дидактике? // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 4 С. 108–125. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-4-108-125

THE CONTEXTUAL METHOD OF ACADEMICIAN VERBITSKY: IS A REVOLUTION IN DIDACTICS POSSIBLE?

I. P. Smirnov

Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia.

E-mail: ips2@list.ru

Abstract. Introduction. The article provides an overview of the most notable pedagogical innovations (project method, programmed teaching, pedagogy of cooperation), mastered at the scientific level, but not widely used in educational practice. Special attention is paid to the paradigm of contextual education developed by the Academician of the Russian Academy of Education, Head of the Department of Social and Pedagogical Psychology in Sholokhov Moscow State University for the Humanities, A. A. Verbitsky and his scientific school. This paradigm accumulates many effective forms, methods and means, substantiated within the framework of various innovative approaches; however, it finds application only on the experimental sites of individual creative teachers of Russia.

The *aim* of the present publication is to investigate the reasons for the rejection by educational practice to apply pedagogical innovations, conditions and prospects.

Methodology and research methods. The author analyses the works of A. A. Verbitsky's scientific school, consistently developing the paradigm of contextual education in monographic and dissertation research, mastering it in the long-term teaching practice of the leading Russian university in the field of intelligent systems in humanities and applied humanities.

Results and scientific novelty. The author rejects the widespread opinion about the inhibition of innovations by the conservative pedagogical environment and shows their ideological incompatibility between the centralised management of education and the autocracy of Russian society as a whole. It is proved that the imperative of the perception of pedagogical innovations by education is a change in the social environment.

Practical significance. The author's assessments and conclusions create methodological prerequisites for developing a discussion about the mission of pedagogical science and the conditions for its development in modern Russian society. Thus, it could explain why the "didactocentrism", proclaimed by John Amos Comenius, prevails in Russian education.

Keywords: history of pedagogy, contextual education, pedagogical innovations, ideology, A. A. Verbitsky.

Acknowledgements. I would like to express my deepest gratitude to A. A. Verbitsky, who laid the tradition of proactive mailing of new scientific works to members of the Russian Academy of Education, which should become the rule of good scientific form. In December, a week before the death of Andrey Alexandrovich, I had a chance to communicate with him on-line. He had great creative plans ...

For citation: Smirnov I. P. The contextual method of Academician Verbitsky: Is a revolution in didactics possible? *The Education and Science Journal*. 2021; 23 (4): 108–125. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-4-108-125

Введение

Неумолимы законы развития. Даже великие открытия стареют, уходят в историю. Грядет эпоха прощания и с аксакалом педагогики Яном Коменским, в границах «Великой дидактики» которого уже несколько веков развивается образование. Наследники гения с почтением, памятуя его 400-летние заслуги, намекают на исчерпание классно-урочной системы, открывают горизонты персонализированной педагогики. Пока только намекают, не в силах заменить новыми дидактическими принципами, объясняя это присущей образованию повышенной инерционностью, привязанностью к «старому, доброму, вечному».

«Традиционная классно-урочная форма обучения, придуманная Коменским и базировавшаяся на принципе «учить всех всему», вступила в фазу кризиса», – два десятилетия назад вынес приговор академик РАО А. М. Новиков¹. «Система, идущая от Коменского, Дистервега, Песталоцци, Ушинского требует не модернизации, а замены», – тоже уже довольно давно писал даже такой взвешенный в оценках ученый, как вице-президент РАО Д. И. Фельдштейн [1]. Можно бесконечно цитировать «прощальные слова» из творческих некрологов Яну Коменскому и классно-урочной системе, что не мешает ей успешно доминировать в образовании. Ее не сокрушили, хотя и серьезно ослабили, удары пандемии, связанные с переходом к дистанционным формам обучения.

Цель статьи, вытекающая из поставленной научной проблемы, состоит в установлении причин отторжения образовательной практикой прогрессивных педагогических инноваций и обосновании условий их восприятия.

Обзор литературы

Проследим судьбу некоторых вспыхнувших на отечественном небосклоне педагогики и тут же погасших парадигм образования и методик

¹Новиков А. М. Понятие «образованность» в постиндустриальном обществе. Режим доступа: <http://www.anovikov.ru/artikle/obrazov.htm> (дата обращения: 01.12.2020).

обучения, заслуженно претендовавших на революцию в дидактике, начало новой эпохи в образовании. Некоторые из них были привнесены к нам зарубежной педагогической практикой.

Еще в начале XX века отечественная педагогика в лице Станислава Шацкого пыталась внедрить американский метод проектов («Дальтон-план»), дающий возможность школьникам самостоятельно определять учебные планы, переводя учителя в статус консультанта. Инновация вначале была эмоционально поддержана как «единственное средство преобразования школы учебы в школу жизни», но в 1931 году столь же пафосно осуждена постановлением ЦК ВКП(б).¹ Многообразие индивидуальных образовательных маршрутов разошлось с утвердившимся классно-урочным методом обучения.

Свыше 40 лет назад в Россию пришла концепция программированного обучения (алгоритмы Скиннера, Краудера), заявленная как потенциальная революция в образовании [2]. Академики РАО Петр Гальперин², Владимир Беспалько пытались адаптировать эту концепцию к дидактике российской школы [3]. И вновь разветвленность программ, их персонализированная ориентация не вписались в объяснительно-иллюстративный алгоритм коллективного обучения. Новейшей историей педагогики она зафиксирована лишь в виде небольших «инновационных островков», полузатопленных могучим океаном классно-урочной системы Коменского.

В начале 80-х годов ряд учителей-новаторов (Шалва Амонашвили и др.) предложили концепцию «педагогики сотрудничества» [4]. Им также удалось ненадолго поколебать сложившиеся формы образования, в очередной раз всколыхнув «стоячее болото» традиционной педагогики, но они смогли лишь обозначить возможный вектор активизации обучения. «Болото», привычно вобрав в себя очередную педагогическую находку, снова затянулось «тиной Коменского». Подобным завершились и многие другие попытки вытеснить автора «Великой дидактики» на педагогическую обочину, поставить его труды на почетную архивную полку.

Еще один пример тому детально разработанная и успешно апробированная академиком РАО А. А. Вербицким научно-педагогическая парадигма контекстного образования, исследованиям которой он отдал без малого 40 лет. Создана сильная научная школа, проблема всесторонне исследована в ряде докторских и кандидатских диссертаций, изданы учебники и пособия, одобренные Российской академией образования, получено признание новой

¹ Директивы ЦК ВКП(б) и постановления Советского правительства о народном образовании. Сборник документов за 1917–1947 годы. Вып. 1. Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1947. С. 151–152.

² Гальперин П. Я. Программированное обучение и задачи коренного усовершенствования методов обучения // К теории программированного обучения. Москва, 1967. 321 с.

парадигмы за рубежом. Дидактическое понятие «контекст» принято образовательным сообществом и включено в словари. В 2008 году А. А. Вербицким и О. Г. Ларионовой издана монография «Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции» [5]. Спустя десятилетие под редакцией А. А. Вербицкого вышел коллективный труд представителей его научной школы «Психология и педагогика контекстного образования», где не без основания заявлено: «речь идет о новом типе обучения и воспитания, по сути, о революции в образовании» [6, с. 17].

Но что-то опять пошло не так, в пору снова винить Яна Коменского, что и делают некоторые соавторы этой коллективной монографии. «Сложившаяся практика традиционного обучения, начало которому было положено в XVII веке в трудах Я. А. Коменского, характеризуется «застывшей» академичностью по организационным формам, объяснительной иллюстративностью по преобладающим методам преподавания, механистичностью и репродуктивностью обучения, технократичностью, раздробленностью содержания, авторитарностью по подходу к учащемуся», – пишет О. Г. Ларионова [6, с. 171]. Хуже о Яне Коменском и его педагогической системе еще не говорили, хотя с высоты нашего века подобная критика имеет основу. Но она же добавляет загадочности в причины устойчивости 400-летнего дидактического детища чешского гения.

Результаты исследования и обсуждение

Поиск коренных причин отторжения новых парадигм образования требует выхода за пределы педагогики и состоит в понимании национальных особенностей общественной среды, уровень развития которой в современной России еще не способен принять и сделать социальной нормой ни «педагогику сотрудничества», ни «равноправное взаимодействие», ни методы самостоятельного «проектирования» будущего. Они противоречат общим канонам централизованного управления обществом, а потому воспринимаются как чужеродные и даже опасные. Тем самым научная педагогика обрекается на удержание новых парадигм в границах чистой теории, без возможности внедрения в образовательную практику.

Парадигма (др.-греч. «модель») означает совокупность фундаментальных научных основ, представлений и терминов. Меняются они не часто, хотя претензии на их смену заявляют многие ученые. Если проанализировать тематику диссертаций по научной педагогике, немалое число авторов уже в заголовках заявляют о научных, методологических, методических «основах», якобы разработанных и представленных в их исследованиях. В этом – явная переоценка своих достижений, ибо поколебать сложившиеся

многими веками «основы» и войти в историю дано не каждому. История – место тесное.

«Смена парадигм происходит под влиянием двух взаимосвязанных факторов, – замечает А. А. Вербицкий. – Внешних по отношению к образованию (развитие наук, технологий производства, социальных отношений, а с ними и социального заказа на образование) и внутренних – процессов саморазвития образовательной системы, обусловленных появлением многочисленных педагогических инноваций» [6, с. 16]. В заявленных им двух факторах ведущими представляются первые – «внешние», они тормозят и ограничивают саморазвитие педагогики. Можно утверждать, что великие идеи рождаются великими эпохами, классикам дано лишь их выразить. Что тоже не легко.

Рождение новой образовательной парадигмы, разумеется, может быть творческим результатом указанных А. А. Вербицкий «внутренних процессов саморазвития образовательной системы, обусловленных появлением многочисленных педагогических инноваций» [6, с. 16]. Однако восприятие и становление ее требует очевидного и полностью сформированного общественного запроса. Та же классно-урочная система обучения Яна Коменского была прямым ответом на свершившийся переход к индустриальной эпохе с преимущественно поточным производством, требующим массового и единообразного образования. Да и социальный запрос в те времена был связан с единомыслием, абсолютной централизацией власти и преданностью монарху.

В России первый всплеск педагогической мысли также был вызван великой эпохой, связанной с крепостной реформой 1861 года. «Новая русская педагогика начинается с тем великим возрождающим и обновительным движением, которое привело к освобождению крестьян не только от уз крепостничества, но и всех русских людей от разных, долго сковывавших их пут», – замечал Петр Каптерев [7]. После этого прошло большое, даже по историческим меркам, время, вобравшее в себя и годы так называемой педагогики марксизма-ленинизма и освобождения от нее в пользу ныне рождающейся в муках демократической парадигмы образования. Вместо закона Эдуарда Днепровца (1992 год), признанного ЮНЕСКО «самым прогрессивным и демократическим образовательным актом конца XX века»¹ принят новый, во многом противоречащий прежнему закон (2012 год). Но и в него уже внесено более 70 поправок, которые существенно корректируют миссию образования, прежде всего в сторону его идеологизации [8]. Однако, несмотря на противоречивость и торможение развития образова-

¹ Концепция развития образования // Радио «Свобода». 2004. 1 декабря. Режим доступа: <https://www.svoboda.org/a/24197586.html> (дата обращения: 03.12.2020).

тельной политики, общество медленно созревает для новой педагогической парадигмы.

«На нынешнем этапе развития науки, технологий постиндустриального производства, культуры общества (интеллектуальной, технологической, социальной, духовной) и самого образования назрела необходимость кардинального поворота от «абстрактного метода школы», к практико- и личностно-ориентированному типу образования на всех его уровнях. Это и является сущностью становящейся новой образовательной парадигмы», – так выразил ее смысл А. А. Вербицкий [6, с. 17]. Выделим в его заявлении слова «назрела необходимость», что не тождественно «созрела необходимость». Здесь как раз и проявляется указанная им ранее дилемма: внутреннее саморазвитие педагогики ведет к обновлению образования, внешние факторы пока его тормозят.

Общественная среда ставит ограничения и рассмотренному в коллективной монографии ученых Московского государственного гуманитарного университета имени М. А. Шолохова контекстному методу обучения. Разберем некоторые из них. Один из соавторов Т. Д. Дубовицкая рекомендует вовлекать учащихся в обсуждение самых острых вопросов: «Что можно было сделать для того, чтобы Великая Отечественная война не началась?», «На какие жертвы шли люди и что двигало ими?», «Оправдана ли гибель людей с обеих сторон?» [6, с. 169]. Правильная, мотивирующая поиск рекомендация. Но если такой острый контекст задать, предположим, в ежегодном сочинении выпускников школ России рискуем получить диаметрально противоположные ответы. Одни – в школах, где учатся молодые карачаевцы, чеченцы, ингуши, балкарцы, крымские татары, потерявшие в годы военных репрессий и депортации от 22 до 46 процентов населения. Другие – в республике Северная Осетия, где чуть ли не в каждом селе установлен бюст Сталина, а также во Владимире, Оренбурге, Сочи, Новочеркасске, Нижнем Новгороде, Тамбове, Архангельске и других 36 городах, где памятники «вождю народов» появились уже в постсоветское время. Учитель не может поддержать такое разнообразие мнений потому, что в утвержденных министерством базовых учебниках острые вопросы либо умело обойдены, либо имеют однозначную трактовку, от которой строго рекомендовано не отходить. Это пример идеологического ограничения применимости контекстного метода.

Другой соавтор монографии О. И. Щербакова предлагает учащимся разрешать «конфликтологические задачи на основе собственных представлений с пояснениями, как они возникли, какое значение имеют для практики, их самооценки» [6, с. 254]. Дидактически верный совет, но он тоже не работает – образовательный контекст реальной жизни развивается последние годы в обратном направлении. Трактовать конфликты в русле собственной

оценки педагогу и студентам становится все опаснее. Не столько из-за отмечаемого О. И. Щербаковой «отсутствия в современной России общественно признанной национальной идеи, системы социальных и морально-нравственных ценностей, которые служили бы ориентирами воспитания» [6, с. 63]. Педагог не рискнет предложить собственное представление о событии под угрозой Статьи 48, п. 3. закона «Об образовании в РФ», которая запрещает «сообщение обучающимся недостоверных сведений об исторических, национальных, религиозных и культурных традициях народов», что исключает возможность изложения и обсуждения противоречивых, но реально существующих взглядов. Указанная статья стала ловушкой для творческого педагога, ему проще считать текст с министерского сайта или с базового учебника, избежав неудобных последствий.

Опасность собственных оценок усилена поправками к закону «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию», которым предусмотрена блокировка не только информации, направленной на вовлечение несовершеннолетних в совершение противоправных действий, но и контент, склоняющий к таким действиям¹. Помянутый в законе «контент» это и есть предлагаемый А. А. Вербицким и его подвижниками «контекст», за который теперь можно поплатиться очень многим. Это уже пример правового ограничения контекстного метода.

Российские СМИ регулярно рассказывают о педагогических ситуациях, в которых конфликт разрешается путем прямых угроз в адрес учащихся: за инакомыслие – выговор в присутствии родителей, за создание ученического профсоюза – угроза попадания в психушку². Отругать, унижить «самосознательного» ребенка стало обычным педагогическим приемом – детей всеми способами отчуждают от верного понимания реальности. Это пример административного ограничения контекстного метода.

Осуществляемое идеологическими, правовыми, административными способами ограничение реального контекста в образовании расширяется, идет блокировка позволенного статьей 13 Конституции идеологического разнообразия, навязывание стандартных образцов мышления. Апогеем постоянно обогащаемого комплекса ограничений и запретов можно назвать направленный в начале текущего учебного года учителям школ Санкт-Петербурга «Алгоритм действий классных руководителей и социальных педагогов по уведомлению правоохранительных органов...», согласно которому учитель

¹ Госдума приняла закон, защищающий детей от попыток вовлечения в преступные сообщества // Учительская Газета. 2018. 5 декабря. С. 4. Режим доступа: <http://ug.ru/news/26749> (дата обращения: 03.12.2020).

² Мне угрожали психбольницей // Новая газета. 2018. 5 декабря. С. 4. Режим доступа: <https://www.novayagazeta.ru/articles/2018/12/04/78811-mne-ugrozhal-psihbolnitsey> (дата обращения: 03.12.2020).

обязан отслеживать призывы в соцсетях своего ученика, делать скриншот и писать записку директору школы, а тот должен обратиться в полицию или центр «Э»¹. Добавить сюда нужно и принятый Межпарламентской Ассамблеей государств – участников СНГ модельный закон «О просветительской деятельности»², призванный контролировать пропаганду идей в школе, в том числе «негативное иностранное вмешательство». В соответствии с ним в ноябре 2020 года внесен законопроект в Государственную Думу. Комментируя этот поспешно поддержанный Министерством просвещения проект, заместитель председателя Комитета по образованию и науке Государственной Думы Любовь Духанина справедливо указывает на риски «нарушить устоявшиеся связи, благодаря которым дети получают широкие возможности культурного обмена». А депутат Думы Наталья Поклонская и вовсе инициировала снятие своей фамилии из числа авторов сомнительного законопроекта³.

Даже лояльные к власти депутаты уже чувствуют избыток ограничительных мер контекста образования. При попытке погрузиться в реальность окружающей среды учащиеся видят страх в глазах педагога и понимают, дальше их ждет наказание. Отсюда – поиск свободы не в школе или вузе, а в Instagram, Telegram, YouTube...

Указанный А. А. Вербицким «внешний по отношению к образованию» фактор становится не только регулятором образовательного контекста, но и саморазвития педагогической мысли, преградой творческих инноваций. Глобальным его следствием – торможение эволюционного развития педагогики и ее глубокая стагнация. По этой причине дидактически верные рекомендации соавторов монографии: формировать контекст обучения на «основе собственных представлений» (по О. И. Щербаковой), «представлений о социально-значимых ценностях» (по Н. А. Рыбакиной), «создавать ситуации, в которых студент может занять личностную позицию» (по М. Д. Ильязовой) – сегодня не выполнимы или, по крайней мере, сильно ограничены в пользовании. «Погружение в реальную ситуацию» (по А. А. Вербицкому) часто приходится заменять «виртуальным контекстом» (по В. Ф. Тенищевой). При использовании «виртуального контекста» она предлагает начинать игровое обучение с адаптации уже существующих моделей, например, с «Кораблекрушения», «Выжи-

¹ Петербургских учителей обязали докладывать об «экстремистских» призывах учеников в интернете // Учительская газета. 2020. 23 сентября. С. 2. Режим доступа: <http://ug.ru/peterburgskih-uchitelej-obyazali-dokladyvat-ob-ekstremistskih-prizyvah-uchenikov-v-internete/> (дата обращения: 03.12.2020).

² Принят на двадцатом пленарном заседании Межпарламентской Ассамблеи государств – участников СНГ (постановление № 20-15 от 7 декабря 2002 года).

³ Любовь Духанина считает, что нужно взвесить риски законопроекта «о просветительской деятельности» // Учительская газета. 2020. 24 ноября. С. 2. Режим доступа: <https://ug.ru/lyubov-duhanina-schitaet-chto-nuzhno-vzvesit-riski-zakonoproekta-o-prosvetitel'skoj-deyatelnosti/> (дата обращения: 03.12.2020).

вания в пустыне» или «Полета на Луну» [6, с. 377]. Не желая обидеть автора, заметим, сегодня лучше виртуальным контекстом и заканчивать.

«В образовательной среде все действия и поступки должны быть направлены на приближение процесса учебной активности студентов к их будущей профессиональной деятельности, – пишет в монографии В. Г. Калашников [6, с. 119]. «Однако, – завершает он мысль, – при этом не требуется воспроизводить всю полноту реальных профессиональных функций» [6, с. 119]. Возможно, в этом состоит единственно возможный ныне выход из ситуации. Но истина требует указать на его противоречие с рекомендацией А. А. Вербицкого – переходить от «моделируемых реальных ситуаций (в квазипрофессиональной деятельности) далее – к реальным производственным ситуациям» [6, с. 78].

В. Г. Калашникова нужно поддержать в неявном признании им внешних факторов, ограничивающих применение контекстного метода квазипрофессиональной деятельностью. Но «квази» есть «квази», этот префикс означает «мнимый, ненастоящий», характеризует имитацию профессиональной деятельности или, как иногда говорят, полупрофессиональную деятельность. Утверждать, что на этой стадии завершается процесс трансформации учебной деятельности в профессиональную, было бы преувеличением. По этому поводу академик РАО А. М. Цирульников, автор серии уникальных книг о российском образовании, пишет: «В учебниках должна быть не просто правда, а вся правда» [9]. Немного перефразируя, можно сказать: «в контексте образования должна быть не просто правда, а вся правда». Иначе контекстный метод не работает, и исторический опыт это подтверждает.

В 30-х годах, объявленный классиком педагогики марксизма-ленинизма Павел Блонский, «советский Песталоцци» – как его называли, объявил об открытии им «одного из основных законов педагогики – закона соответствия школы определенному общественному строю» [10]. К нему до сих пор пытаются приладить научную педагогику в стремлении подчинить ее очередным, преходящим задачам власти. В монографии предпринята попытка рассмотреть некоторые исторические парадигмы педагогики, привлекая примеры из античных и более поздних обществ.

Контексты образования разных эпох

Авторы путем ретроспективного анализа исследуют причины, ограничивающие применение своего метода, сравнивая контексты обучения и воспитания различных эпох. «В доинституциональный период основным механизмом наследования социального опыта служили подражание, следование примеру, принуждение», – пишут А. А. Вербицкий, Е. Г. Трунова, называя это «натуральной образовательной парадигмой» [6, с. 91]. Согласимся, но заметим, что «следование примеру», как и «принуждение», это неувядающие пока черты образования, относить которые к одному периоду вряд ли правомерно.

«В античном обществе, – продолжают они, – высшими ценностями являлось быть гражданином, внести свой вклад в процветание родного города-государства. Это была прагматически ориентированная авторитарная воспитательная парадигма» [6, с. 92]. Несмотря на некоторый альтруизм, мешающий принять данный контекст в полном объеме, такая оценка правомерна. Но тоже не только для античных обществ. Вспомним сталинские времена, когда о гражданском патриотизме даже не говорили, патриотом обязывали быть каждого. «Жила бы страна родная и нету других забот» – чем не описанная авторами античность?

«Афинскую систему воспитания, – говорится далее в монографии, – характеризовала гуманистически ориентированная цель: развитие природных сил и способностей ребенка. Направляющая позиция педагога оставляла за учеником свободу выбора, самостоятельность действий» [6, с. 92]. Хотелось бы в это верить, но вряд ли все было так радужно. Напомним, чем кончил Сократ, приговоренный к смерти верховным судом Афин за «введение новых божеств и развращение юношества». А ведь сократический метод приближения к истине через диалог близок контекстному.

Проведенный А. А. Вербицким и Е. Г. Труновой педантичный и весьма полезный анализ контекстных понятий, исследование их семантических корней и роли в социализации молодежи позволили авторам обнаружить противоречивую трактовку этих понятий в законодательстве и прийти к выводу об «отсутствии в последние четверть века целенаправленной и научно обоснованной государственной политики в сфере воспитания» [6, с. 89–106]. Косвенно вывод авторов подтверждают поспешно внесенные недавно в закон «Об образовании в РФ» поправки, усиливающие воспитательную функцию образования.

Однако заявление об «отсутствии государственной политики в сфере воспитания» формально может быть взято под сомнение. В последнее десятилетие принято достаточное, возможно даже избыточное, количество соответствующих государственных актов: «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», «Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года»; «О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы»». В декабре 2020 года принят федеральный закон «О государственной молодежной политике»¹. Другое дело, что они содержат, куда зовут и почему оказываются бесполезными.

¹ Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р; Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 ноября 2014 г. № 2403-р; Распоряжение Правительства Российской Федерации от 30 декабря 2015 г. № 1493. Режим доступа: <https://ug.ru/prezident-podpisal-federalnyj-zakon-o-molodezhnoj-politike/> (дата обращения: 03.12.2020).

Описанным в монографии методам обучения и воспитания далеких исторических эпох недостает обобщения. Все они свидетельствуют о замеченном А. А. Вербицким неудержимом стремлении педагогики к «саморазвитию», ограниченному, а порою и полностью остановленному внешним фактором – авторитарной средой. Авторам следовало показать, что в любую историческую эпоху такие государства привержены одной, «авторитарной воспитательной парадигме» (по А. А. Вербицкому), «умышленному формированию людей по известным образцам, которое неплототворно, незаконно и невозможно (по Льву Толстому) [11]. Независимо от эпохи, они воспроизводят внешний фактор торможения реального контекста в образовании.

Пару лет назад российские СМИ вдруг вспомнили о феномене Павлика Морозова в связи с исполнившимся 100-летием рождения «героя и предателя в одном лице» [12]. Его «подвиг», состоявший в доносе на родителей, некогда изучался школьниками в заказном политическом контексте борьбы с классовым врагом – кулачеством в условиях проходившей с большими трудностями коллективизации. Назначенный героем, Павлик Морозов многие годы служил образцом для юношества, его гипсовому бюсту обязаны были салютовать все пионеры. Только когда изменилось общество, был признан чисто уголовный характер его деяния, финал глубокой семейной драмы – «герой» стал «предателем». Создать в те годы контекстную педагогическую ситуацию, при которой учащиеся могли бы «занять личностную позицию», как это рекомендует в монографии М. Д. Ильязова, было бы равносильно суициду [6, с. 272]. Подобные примеры можно привести для множества минувших эпох с одинаково характерной для них «авторитарной воспитательной парадигмой».

Педагогика нуждается в типологии воспитания

«Школе не опрокинуть жизни; но жизнь легко опрокидывает деятельность школы, которая становится поперек ее пути», – как бы подтверждая сказанное выше, звучит произнесенное полтора века назад утверждение К. Ушинского [13]. Классик прав в своем утверждении, но любое движение вперед начинается с осознания его необходимости, и в этом смысле коллективная монография научной школы А. А. Вербицкого закладывает важные методологические посылки осмысления взаимозависимости внешних и внутренних факторов развития педагогики. Хотелось бы рекомендовать ее авторам дальнейшего развития заявленной ими дифференцированной оценки способов «воздействия» на молодежь [6, с. 106] в зависимости от характера государственного устройства. Именно отсутствие в научной педагогике типологии способов воспитания принуждает к рассмотрению столь различных в истории методов воздействия на молодое поколение в строгом русле едино-

го понятия – «воспитание». Огрубим для лучшего понимания: сегодня методы воздействия на молодежь Гитлерюгенда, скаутизма, комсомола, РДШ, волонтеров характеризуются одним понятием – «воспитание». Но это же нонсенс!

Введение типологии способов воспитания (воспитание посредством «зомбирования» или мягче – посредством «принуждения», еще мягче – «воздействия» и, наконец, «воспитание» как самостановление) могло бы стать новым словом в понятийном аппарате дидактики и научной педагогики в целом. Молодежь уже обогнала науку, отнеся «воспитание посредством «принуждения» или «воздействия», осуществляемое через современное телевидение, к методу «зомбирования» и предложив в качестве синонима телевизора понятие «зомбоящик».

Самое трудное при создании подобной системы понятий найти эталон, высший образец «воспитания», к которому надо стремиться. О подлинной сути воспитания сказано давно и много классиками российской педагогики. Взять хотя бы утверждение П. Ф. Каптерева: «Не законы государственные, а законы природы, законы физиологические и психологические – вот что важно для общества, прежде всего в строе и организации школ» [7, с. 63]. Или формулу воспитания Константина Вентцеля: «Важно пробудить дремящие в самом ребенке творческие силы» [14]. Еще недостаточно осмысленные современной педагогикой, они дают понять, что история образования состояла во все большем уяснении значения принципа свободы в деле воспитания. Сюда оно движется и сегодня, существенно и объективно подталкиваемое в спину интернет-технологиями, делающими общественную среду более открытой и активной.

Ныне все чаще отношения педагога и воспитанника рассматриваются как партнерские, педагогу отводится миссия наставника, студенту – самостоятельной, способной к саморазвитию личности. Признается это и официальными лицами: «ценность самореализации является главной ценностью молодого человека», – считает первый зам. главы администрации Президента РФ Сергей Кириенко¹. Дело остается за небольшим – создать условия для этого.

А. А. Вербицкий в монографии указывает контекстные условия такого воспитания, когда «ведущую роль начинают играть цели не внешние, заданные государством и обществом и в лучшем случае принятые обучающимся к исполнению, а цели собственные, порождаемые в диалоге, общении и равнопартнерском взаимодействии с педагогом как посредником между ним и развивающейся культурой» [6, с. 23]. Контекст задан им точно и полно, ориентирует не на «воздействие», а на «взаимодействие». Погружение

¹ Кириенко разгромил гонителей рэперов на съезде «Единой России» // Московский комсомолец. 2018. 7 декабря. Режим доступа: <https://www.mk.ru/politics/2018/12/07/kirienko-razgromil-goniteley-reperov-na-sezde-edinoy-rossii.html> (дата обращения: 03.12.2020).

в него способно превратить учащегося из объекта педагогических воздействий в субъект самореализации. Теоретически все верно, но как показано выше, практически – нереально для нашего времени, в котором диалог еще не является нормой общественных отношений, в том числе в образовании. В России многие органы, даже выборные, не стали местом для дискуссий.

Заключение

Многими последователями авторской концепции А. А. Вербицкого, представителями его научной школы убедительно доказана эффективность педагогических технологий контекстного образования – диалогическая проблемная лекция, лекция вдвоем, семинар-дискуссия, коммуникативный тренинг, ролевые и деловые игры, учебная практика и другие. Контекстный подход как бы вбирает все полезные формы, методы и средства, обоснованные в рамках других теорий и инновационных подходов. Но не стоит излишне обольщаться «логикой саморазвития образовательной системы» [6, с. 25], потенциал которой так же и тем же ограничен – внешними факторами. «Инновационный опыт противоречит «нормальной» теории, лежащей в основе педагогической традиции, – пишет по этому поводу А. А. Вербицкий. – Эта теория достаточно благосклонно и долго позволяет «шалить» неразумному дитяти – инновационному опыту» [6, с. 25]. Принимая предложенный автором образ, продолжим его мысль: оттого огромная совокупность инноваций – педагогика сотрудничества, проектное обучение, контекстный метод – уже много десятилетий остаются в роли «дитяти», которому позволяют шалить только в своей песочнице, не выходя за пределы двора. Если же дети расшалеются, станут играть во взрослых, вовлекут в игры весь детский сад (школу, двор), их могут и выпороть.

Увы, системные «требования к образованию» со стороны общественной среды еще не изменились, ее устраивает парадигма Я. Коменского с ориентацией на указанную О. Г. Ларионовой «авторитарность по подходу к учащемуся». Надеяться, как и авторы, на скорое изменение требований к образованию, при котором «нарастающий объем инноваций начнет выполнять роль «могильщика» доминирующей парадигмы» пока не приходится. [6, с. 25]. Здесь имеет место случай, когда для изменения следствия надо найти и изменить причину. Ее нащупывают и частично обнажают авторы монографии.

«В настоящее время, когда в российском обществе культивируются западные ценности, а в коллективном сознании формируется безусловный прагматический императив, отечественная система образования выражено дидактоцентрична», – пишут А. А. Вербицкий и Е. Г. Трунова [6, с. 112]. Если отбросить прилипчивую ссылку на «всегда плохие» западные ценно-

сти и без нужды не ругать прагматиков, которых нам как раз и не хватает, итоговая мысль авторов бьёт в десятку. «Дидактоцентризм» – «русский крест» отечественного образования, и этот вывод, пожалуй, можно отнести к ключевому научному положению монографии, которое имеет право быть развито еще сильнее.

Стоит глубоко вдуматься в ощущения А. А. Вербицкого, которыми он делится в Заключении к монографии: «с одной стороны, усилиями учителей, преподавателей, кафедр накоплена огромная масса педагогического опыта, проходящего «по департаменту» педагогических инноваций. С другой стороны – эти инновации как бы незаконны с позиций традиционных дидактических принципов» [6, с. 412]. Замечание верное, редко обнажаемое до такой глубины, но временами прорывающееся в высказываниях ученых и даже представителей высоких инстанций.

Озабоченность влиянием на образование внешней среды выражает и новый министр Сергей Кравцов. Под впечатлением жестко востребованного пандемией перехода на удаленные формы обучения, он сделал важное заявление: «Мы находимся на пороге создания новой дидактики»¹. Замечание верное, но неполное, без указания необходимых для этого условий. Новая дидактика неизбежно потребует формирования общественной среды, позволяющей погружение образования в реальные контексты, и одному министру такое не по силам. Для этого вся научная педагогика, начиная с Российской академии образования, обязана выдать из себя «политического раба», преодолеть зависимость «соответствия образования определенному общественному строю» и перейти от педагогики страха к «гуманистической педагогике – педагогике достоинства», как это предлагают академики РАО Александр Асмолов, Владимир Собкин и другие соавторы манифеста «Гуманистическая педагогика: XXI век»².

Не должно быть зафиксированных на разных исторических этапах «буржуазной», «пролетарской», «классовой», «социалистической», «демократической» и подобных педагогик. Миссия педагогики выше преходящих задач очередной идеологии или национальной идеи, потому она и называется наукой. «Народная школа лежит в основе движения вперед цивилизации», – писал К. Ушинский [15].

Ограничивать поиск причин дидактического отставания только инерционностью образования было бы упрощением. Более широкий анализ проблемы выводит на глобальную причину – отсутствие внешней среды,

¹ Сергей Кравцов: Мы находимся на пороге создания новой дидактики // Учительская Газета. 2020. 9 июля. Режим доступа: <http://www.ug.ru/news/30988> (дата обращения: 03.12.2020).

² Гуманистическая педагогика: XXI век // Новая газета. 2015. 12 октября. С. 2.

способной востребовать полезные инновации, о чем свидетельствуют отчаянные попытки продвинутых лидеров научной педагогики закрепиться в настоящем, не говоря уже о прорыве в будущее.

Если брать не филологическое, а смысловое значение слова «контекст», оно означает условия, которые облегчают погружение и связанное с этим лучшее понимание изучаемых событий и явлений. Контекст еще имеет существенное гносеологическое значение, вне его познание может быть искаженным, навязанным и ошибочным. Цивилизация движется другим путем и потому контекстный метод обучения может, должен и обязательно займет высшую иерархию в системе ценностей дидактики. Но не сегодня.

Революция в дидактике возможна только как процесс, сопровождающий изменения в обществе и государстве. Контекстный метод погружения в реальность академика А. А. Вербицкого заработает в открытом, идеологически многополярном обществе и, без сомнения, станет в нем ключевым дидактическим принципом образования. К сожалению, уже без него.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Фельдштейн Д. И. Проблемы качества психолого-педагогических диссертационных исследований. Аналитический доклад [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://refdb.ru/look/2167521.html> (дата обращения: 01.12.2020).
2. Skinner B. F. Science and human behavior. New York: Macmillan Publication, 1953. 461 p. Available from: http://www.bfskinner.org/bfskinner/Society_files/Science_and_Human_Behavior. (date of access: 01.12.2020).
3. Краудер Н. О различиях между линейным и разветвлённым программированием // Программированное обучение за рубежом: Сб. статей. Под ред. И. И. Тихонова. Москва: Высшая школа. 1968. С. 58–67.
4. Беспалько В. П. Программированное обучение. Дидактические основы. Москва: Высшая школа, 1970. 300 с.
5. Амонашвили Ш. А. Созидаю человека. Москва, 1982. 285 с.
6. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. Москва, 2009. 401 с.
7. Вербицкий А. А., Трунова Е. Г., Калашников В. Г. и др. Психология и педагогика контекстного образования: Коллективная монография / под науч. ред. А. А. Вербицкого. Москва; Санкт Петербург: Нестор-История, 2018. 416 с.
8. Каптерев П. Ф. Новая русская педагогика, ее главные идеи, направления и деятели. Санкт-Петербург. 1914 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://elibr.gnpbu.ru/> (дата обращения: 01.12.2020).
9. Смирнов И. П. Цикл очерков «Философия образования» // Учительская газета. 2020–2021 гг. № 42–61.
10. Цирульникова А. М. Калмыкия. Страна между двумя берегами [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://rusacademedu.ru/news/neopoznannaya-pedagogika-proekt-anatoliya-cirulnikova-akademika-rao/> (дата обращения: 01.12.2020).

11. Блонский П. П. Избранные педагогические произведения. Институт теории и истории педагогики. Москва: Издательство АПН РСФСР, 1961. С. 182 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://elib.gnpbu.ru/text/blonsky_izbrannye-proizvedeniya_1961/ (дата обращения: 01.12.2020).

12. Толстой А. Н. Избранные публицистические статьи // Воспитание и образование. Собр. соч. в 22 томах. Т. 16. С. 34 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: https://modernlib.net/books/tolstoy_lev_nikolaevich/tom_16_izbrannye_publicisticheskie_statii/read_1/ (дата обращения: 01.12.2020).

13. Баландина А. Марионетка чекистов: за что боролся Павлик Морозов // Газета.ру. 2018. 14 ноября [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://www.gazeta.ru/social/2018/11/13/12057637.shtml> (дата обращения: 01.12.2020).

14. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. 7 декабря 1867 г. // Собрание сочинений. Т. 8. Москва–Ленинград, 1950. С. 329.

15. Вентцель К. Н. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад. Петербург–Москва: Книгоиздательство «Голос труда», 1923. С. 9.

16. Ушинский К. Статьи в «Сыне отечества» // Педагогические статьи 1857–1861 гг. Т. 2. Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1948. С. 254.

References

1. Feldstein D. I. Problemy kachestva psihologo-pedagogicheskikh dissertacionnyh issledovanij. Analiticheskij doklad = Problems of the quality of psychological and pedagogical dissertation research. Analytical report [Internet]. 2011 [cited 2020 Dec 01]. Available from: <https://refdb.ru/look/2167521.html> (In Russ.)

2. Skinner B. F. Science and human behavior [Internet]. New York: Macmillan Publication; 1953 [cited 2020 Dec 01]. 461 p. Available from: http://www.bfskinner.org/bfskinner/Society_files/Science_and_Human_Behavior

3. Crowder N. O razlichijah mezhdu linejnym i razvetvlyonnym programmirovaniem = On the differences between linear and branched programming. In: Programmirovannoe obuchenie za rubezhom: Sb. statej = Programmed learning abroad. Collection of articles. Ed. by Tihonov I. I. Moscow: Vysshaja shkola; 1968. p. 58–67. (In Russ.)

4. Bespalko V. P. Programmirovannoe obuchenie. Didakticheskie osnovy = Programmed learning. Didactic foundations. Moscow: Vysshaja shkola; 1970. 300 p. (In Russ.)

5. Amonashvili Sh. A. Sozidaja cheloveka = Creating a person. Moscow; 1982. 285 p. (In Russ.)

6. Verbitsky A. A., Larionova O. G. Lichnostnyj i kompetentnostnyj podhody v obrazovanii: problemy integracii = Personal and competence approaches in education: Problems of integration. Moscow; 2009. 401p. (In Russ.)

7. Verbitsky A. A., Trunova E. G., Kalashnikov V. G., et al. Psihologija i pedagogika kontekstnogo obrazovanija = Psychology and pedagogy of contextual education. Ed. by A. A. Verbitsky. Moscow; Saint Petersburg: Nestor-Istorija; 2018. 416 p. (In Russ.)

8. Kapterev P. F. Novaja russkaja pedagogika, ee glavnye idei, napravlenija i dejateli = New Russian pedagogy, its main ideas, directions and actors [Internet]. St. Petersburg; 1914 [cited 2020 Dec 01]. 117 p. Available from: <http://elib.gnpbu.ru/> (In Russ.)

9. Smirnov I. P. Cycle of essays “Philosophy of Education”. *Uchitel'skaja gazeta = Teacher's Newspaper*. 2020–2021; 42–61. (In Russ.)

10. Tsurulnikov A. M. Kalmykija. Strana mezhdu dvumja beregami = Kalmykia. A country between two shores [Internet]. [cited 2020 Dec 01]. 214 p. Available from: <http://rusacademedu.ru/news/neopoznannaya-pedagogika-proekt-anatoliya-cirulnikova-akademika-rao/> (In Russ.)

11. Blonsky P. P. Izbrannye pedagogicheskie proizvedeniya. Institut teorii i istorii pedagogiki = Selected pedagogical works. Institute of Theory and History of Pedagogy [Internet]. Moscow: Publishing House APN RSFSR; 1961. 182 p. Available from: http://elibrn.gnpbu.ru/text/blonsky_izbrannye-proizvedeniya_1961/ (In Russ.)

12. Tolstoy L. N. Izbrannye publicisticheskie stat'i = Selected publicistic articles. In: Vospitanie i obrazovanie. Sobr. soch. v 22 tomah = Upbringing and education. Collection of essays in 22 volumes [Internet]. Vol. 16. [cited 2020 Dec 01]. p. 34. Available from: https://modernlib.net/books/tolstoy_lev_nikolaevich/tom_16_izbrannye_publicisticheskie_stati/read_1/ (In Russ.)

13. Balandina A. Marionetka chekistov: za chto borolsja Pavlik Morozov = Chekist puppet: What Pavlik Morozov was fighting for. Gazeta.ru [Internet]. 2018 Nov 14 [cited 2020 Dec 01]. Available from: <https://www.gazeta.ru/social/2018/11/13/12057637.shtml> (In Russ.)

14. Ushinsky K. D. Chelovek kak predmet vospitanija. Opyt pedagogicheskoj antropologii = Man as a subject of education. Experience in pedagogical anthropology. Collection of essays. 1867 Dec 7. Vol. 8. Moscow–Leningrad; 1950. p. 329. (In Russ.)

15. Wentzel K. N. Teorija svobodnogo vospitanija i ideal'nyj detskij sad = The theory of free education and the ideal kindergarten. 4th ed. St. Petersburg–Moscow: Knigoizdatel'stvo "Golos truda"; 1923. p. 9. (In Russ.)

16. Ushinsky K. Stat'i v "Syne otechestva" = Articles in "Son of the Fatherland". In: Pedagogicheskie stat'i 1857–1861 gg. = Pedagogical articles 1857–1861. Moscow: Publishing House APN RSFSR; 1948. p. 254. (In Russ.)

Информация об авторе:

Смирнов Игорь Павлович – доктор философских наук, профессор, член-корреспондент РАО; ORCID 0000-0003-0752-3755; Москва, Россия. E-mail: ips2@list.ru

Информация о конфликте интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 06.01.2021; принята в печать 10.03.2021.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author:

Igor P. Smirnov – Dr. Sci. (Philosophy), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education; ORCID 0000-0003-0752-3755; Moscow, Russia. E-mail: ips2@list.ru

Conflict of interest statement. The author declares that there is no conflict of interest.

Received 06.01.2021; accepted for publication 10.03.2021.

The author has read and approved the final manuscript.