

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

УДК 316.6

КОНТЕКСТНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Вербицкий А.А.

Россия, г. Москва, Московский педагогический государственный университет

Резюме. В статье раскрываются проблемы, связанные с многочисленными реформами, с их стремлением к повышению качества образования, которые стали внешним фоном. А «внутренний контур» – технологии «передачи знаний, умений, навыков» – остался на уровне XVII века, потому что реформа не опирается на какую-либо современную, признанную исследователями и практиками психолого-педагогическую теорию. Одной из таких теорий является теория контекстного образования, развиваемая автором, его учениками и последователями в одноименной научно-педагогической школе на протяжении уже более 35-ти лет.

Ключевые слова. Контекстное образование, прогнозирование, научное обоснование, и продуктивная реализации, инновационный образовательный процесс.

CONTEXT EDUCATION: THEORY AND PRACTICE

Verbitskii A.A.

Moscow State Pedagogical University

Summary. The article reveals the problems associated with numerous reforms, with their desire to improve the quality of education.

Keywords. Contextual education, forecasting, scientific justification, and productive implementation, innovative educational process.

Основной парадокс длящейся вот уже четверть века реформы образования состоит в том, что «внешний контур» системы образования кардинально изменился (введены ЕГЭ в школе, многоуровневая система «бакалавриат-магистратура-аспирантура», основным направлением повышения качества образования стал компетентностный подход, ряд вузов стали исследовательскими и т.п.), а «внутренний контур» – технологии «передачи знаний, умений, навыков» – остался на уровне XVII века. И это закономерно, поскольку реформа не опирается на какую-либо современную, признанную исследователями и практиками психолого-педагогическую теорию. В результате учитель, преподаватель идет в основном по формальному пути – пишет горы методических документов «для комиссии из Минобрнауки», а когда закрывает дверь аудитории преподает привычными методами.

В то же время в многолетней мировой образовательной практике накоплен огромный опыт педагогических инноваций. Рождение новой, отвечающей современным требованиям образовательной системы возможно при условии встречи педагогической традиции, «беременной» масштабными педагогическими инновациями, с адекватной психолого-педагогической теорией, обобщающей этот опыт, делающей его научным фактом, предлагающей единый язык общения всех субъектов образования и показывающей пути создания эффективной образовательной практики.

Такая теория должна отвечать целому ряду **требований:**

- быть признанной научным и педагогическим сообществом;
- способной включать личностный потенциал каждого обучающегося – этот неисчерпаемый источник его творческой активности;
- обладать необходимой мощностью в понимании и объяснении широкого круга эмпирических инноваций;
- «схватывать» предметно-технологическую (обучение) и морально-нравственную (воспитание) стороны деятельности обучающихся, обеспечивая достижение целей обучения и воспитания в одном потоке социальной по своей сути образовательной деятельности;
- обеспечивать возможности прогнозирования, научного обоснования и продуктивной реализации практических шагов по реформированию всего образования;
- обладать свойством технологичности, чтобы через ее «очки» просматривались конкретные способы проектирования и осуществления инновационного образовательного процесса;
- служить основой определения и разработки наборов деятельностных модулей, из которых создаются основные образовательные программы.

Всем этим требованиям отвечает теория контекстного образования, развиваемая автором, его учениками и последователями в одноименной научно-педагогической школе на протяжении уже более 35-ти лет [1-8]. В течение долгого времени исследования по теории и технологиям контекстного образования велись главным образом на материале профессионального образования,

прежде всего вузовского. В последние годы они затрагивают и школу как органичное звено системы непрерывного образования [7].

Исследования показали также, что в теории и практике контекстного образования речь идет о единстве обучения и воспитания, реализуется и соответствующий принцип. Поэтому речь должна идти не о контекстном обучении, а о контекстном образовании. Его сущность будет показана ниже на материале высшего профессионального образования.

Три источника теории и технологий контекстного образования, составляющие интегративное единство:

- деятельностная теория усвоения социального опыта, развитая в отечественной психологии и педагогике и несколько переосмысленная автором статьи;
- теоретическое обобщение с ее позиций эмпирического инновационного опыта и педагогических моделей как результатов лабораторных исследований;
- психологическая категория «контекст» в ее смыслообразующем влиянии на процесс и результаты образовательной деятельности ее субъектов.

Категория «контекст» широко представлена в лингвистической, педагогической, психологической и иной литературе. Ни один механизм психического отражения на разных его уровнях – бессознательном, восприятия, памяти, мышления, ценностных ориентаций, социальной активности – не описывается без его привлечения [5].

Контекст – это отраженная в сознании и психике человека система внутренних и внешних условий его жизни, поведения и деятельности, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование субъектом конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации как целому и ее компонентам. Соответственно, *внутренним контекстом* являются индивидуально-психологические особенности, знания и опыт человека; *внешним* – предметные, социокультурные, пространственно-временные и иные характеристики

Контекст жизни и деятельности, предметно-технологический, социальный и морально-нравственный контексты профессионального будущего, заданные с помощью соответствующих психологических, дидактических и педагогических методов, средств и приемов наполняет учебно-познавательную деятельность обучающихся личностным смыслом, обуславливает меру включенности в процессы познания и будущего преобразования действительности, превращение информации в знание.

Эмпирический и научный опыт педагогических инноваций. Во всем мировом образовательном пространстве, включая российское, появилось великое множество педагогических моделей и инновационных педагогических технологий. Их можно условно распределить по двум «корзинам»: «лабораторные модели» как результаты научных исследований, скажем, «развивающее обучение» Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова или проблемное обучение; эмпирические разработки «под флагом» активного обучения, основывающиеся на творческом воображении и педагогическом опыте их авторов. Но без опоры на адекватную направлениям реформы психолого-педагогическую теорию те и другие рано или поздно превращаются лишь в один из элементов традиционной системы.

Теория деятельности как один из источников теории контекстного образования. Путем «пристрастной» (А.Н. Леонтьев), деятельности человек присваивает социальный опыт, развивает свои психические функции и способности, систему отношений с объективным миром, другими людьми и самим собой. Для того, чтобы сформировать способность выполнения любой деятельности, нужно совершить деятельность, адекватную той, которая объективно существует в социальной и профессиональной культуре [9].

Значит, цель студента состоит не только в усвоении знаний, умений, навыков, компетенций, – они необходимы, но недостаточны, – а в овладении целостной профессиональной деятельностью специалиста (бакалавра, магистра). Любая деятельность имеет кольцевую структуру, все звенья которой взаимосвязаны, а единицей деятельности является не предметное действие, как принято считать, а поступок, несущий в себе возможности как обучения, так и воспитания, их единства в целостном образовательном процессе.

Противоречия профессионального образования с позиций теории деятельности и идея их разрешения. Основное противоречие традиционного образования: выполняя учебную деятельность, предметом которой является абстрактная информация, студент должен овладеть принципиально иной по целям, содержанию, формам, методам, средствам, процессу, условиям и результату профессиональной деятельностью. Однако сделать это практически невозможно. Нельзя ожидать, что, учась плавать, человек научится летать. Этим обусловлен длительный период технологической и социальной адаптации выпускника вуза на производстве, если он туда вообще попадает.

Это основное противоречие обуславливает множество *конкретных противоречий*:

- Учебная деятельность предполагает развитую познавательную мотивацию, тогда как практическая – профессиональную;
- предметом учения является абстрактная информация, а предметом труда – реальные природные, технические, биологические, социальные объекты;
- содержание обучения «рассыпано» по множеству не связанных между собой учебных дисциплин, а в труде оно применяется системно;
- в обучении студенты решают в основном стандартные задачи, а жизнь и труд имеют вероятностный, проблемный характер;

- обучение опирается главным образом на процессы внимания, восприятия, памяти человека («школа памяти») и моторики, а в жизни он – личность, триединство тела, души и духа («школа мысли и активного социального действия и поступка»);
- обучающийся находится в пассивной, «ответной» позиции, а в жизни и на производстве от него требуется активность и инициатива;
- студент накапливает статичную учебную информацию, а в труде она динамично развертывается во времени и пространстве;
- учебная деятельность организуется в одних формах, а практическая – в других (за исключением педагогической деятельности);
- в обучении действует принцип индивидуализации, а в труде – совместной деятельности всех участников производственного процесса;
- традиционный «абстрактный методы школы» приводит к обособлению обучения и воспитания, выводя последнее за рамки класса и студенческой аудитории.

Как в этих условиях перейти от учения к труду? Нужно создавать педагогические условия динамического движения деятельности студента от учебной к профессиональной, трансформации первой во вторую с соответствующей сменой потребностей и мотивов, целей, поступков, действий, средств, предмета и результатов. В этих условиях учебная информация приобретет для студентов личностный смысл, становясь знанием, ориентировочной основой практической деятельности.

Основная идея контекстного образования и состоит в том, чтобы наложить усвоение обучающимся теоретических и иных знаний на «канву» усваиваемой им профессиональной деятельности и тем самым разрешить отмеченные противоречия. Для этого необходимо последовательно проектировать (моделировать) в разнообразных формах учебной деятельности студентов будущую профессиональную деятельность со стороны ее предметно-технологических (предметный контекст) и социальных составляющих, включающих морально-нравственные требования к действиям и поступкам обучающихся (социальный и морально-нравственный контексты). Образно говоря, нужно обеспечить условия превращения «личинки» студента в «бабочку» специалиста (бакалавра, магистра).

Формирование и развитие способности студента к выполнению целостной профессиональной деятельности как будущего специалиста и гражданина страны и составляет **основную цель контекстного образования**. Эта главная цель предполагает множество конкретных целей, достижение которых обеспечивает динамику формирования общекультурных, социальных и собственно профессиональных компетенций.

Три источника содержания контекстного образования. В отличие от традиционного обучения, единственным источником содержания которого является дидактически адаптированное содержание наук, содержание контекстного образования как единства обучения и воспитания отбирается из трех источников: 1) содержание наук; 2) содержание предстоящей студенту профессиональной деятельности в виде описания основных профессиональных функций, решаемых специалистом проблем и задач; 3) морально-нравственные требования к человеку как профессионалу и гражданину страны.

Содержание и логика профессиональной деятельности, моделирование ее предметного и социального контекстов добавляют к содержанию образования целый ряд необходимых свойств, которые как бы вынесены за скобки традицией передачи информации:

- системность и межпредметность знаний;
- возможности пространственно-временной развертки содержания (обычно она дается в статике); развертывания его сценарного плана;
- параметр времени «прошлое-настоящее-будущее»;
- ролевая «инструментовка» содержания профессиональных действий и поступков;
- должностные функции и обязанности;
- должностные и личные интересы будущих специалистов;
- морально-нравственные нормы, правила, требования, социокультурные основания деятельности специалиста.

В контекстном образовании теоретическое знание впервые становится для студента осмысленным, превращаясь из «культурных консервов», пригодных лишь для сдачи экзаменов, в живое знание, в ориентировочную основу предстоящей профессиональной деятельности, которая формируется «здесь и теперь» в моделируемых ситуациях компетентного предметного действия и поступка.

Тем самым студент как бы разворачивается из прошлого через настоящее в будущее, действует в целостном пространственно-временном контексте «прошлое-настоящее-будущее». Он понимает, что было («ставшие» образцы теории и практики), что есть (выполняемая им познавательная деятельность) и что будет (моделируемые ситуации профессиональной деятельности). Все это мотивирует его учебную деятельность, делает ее осмысленной и продуктивной.

Основные принципы контекстного образования:

- принцип психолого-педагогического обеспечения личностного включения студента в учебную деятельность;
- принцип единства обучения и воспитания личности обучающегося в одном потоке его образовательной деятельности.
- принцип последовательного моделирования в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов;

- принцип проблемности содержания обучения и процесса его развертывания в образовательном процессе;
- принцип адекватности форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования;
- принцип ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов, студентов между собой);
- принцип педагогически обоснованного сочетания новых и традиционных педагогических технологий;
- принцип учета «встречного» смыслообразующего влияния на поступающую студенту информацию кросс-культурных особенностей обучающихся: психологических, национально-культурных, морально-нравственных, гендерных и др.

Модель динамического движения деятельности. В контекстном образовании выделено три базовые формы деятельности студентов и множество промежуточных, переходных от одной базовой формы к другой. К *базовым* относятся:

- учебная деятельность *академического типа*, классическим примером которой является информационная лекция;
- *квазипрофессиональная деятельность*, наиболее яркими представителями которой являются имитационно-игровые ее формы, ролевая, деловая игра и т.п.;
- *учебно-профессиональная деятельность*, где студент, оставаясь в позиции обучающегося, выполняет реальные практические или исследовательские функции, как это происходит, скажем, на производственной практике или при подготовке диплома.

В качестве *промежуточных* выступают любые конкретные формы деятельности студентов, в которых все больше проступают (по целям, содержанию и по формам) черты профессиональной деятельности специалистов и которые обеспечивают переход от одной базовой формы деятельности студентов к другой. Это проблемные лекции, семинары-дискуссии, групповые лабораторно-практические занятия, анализ конкретных производственных ситуаций, спецкурсы и т. п.

Предмет деятельности студента в контекстном образовании трансформируется от абстрактной учебной информации (в процессе собственно учебной деятельности) к моделируемым реальным ситуациям (в квазипрофессиональной деятельности), далее – к реальным производственным ситуациям на производственной практике, ситуациям научного исследования при подготовке выпускной квалификационной работы.

Находясь с самого начала в деятельностной позиции, студенты получают в рамках этих базовых форм все более развитую практику использования учебной информации в функции средства регуляции собственной деятельности. Это обеспечивает «естественное» вхождение выпускника вуза в профессию без длительных трудностей, связанных с предметной и социальной адаптацией на производстве.

Педагогические модели контекстного образования. Названным базовым формам деятельности студентов в контекстном образовании поставлены в соответствие три *педагогические модели*: семиотическая, имитационная, социальная.

Семиотическая педагогическая модель представляет собой вербальные или письменные учебные тексты, содержащие, как и в традиционном обучении, теоретическую информацию о конкретной области профессиональной культуры и предполагающие ее индивидуальное присвоение каждым студентом (лекционный материал, традиционные учебные задачи, задания и т.п.). Единицей работы студента является *речевое действие*.

Имитационная педагогическая модель – моделируемые ситуации будущей профессиональной деятельности, требующие практического использования теоретической информации в процессе их анализа и принятия соответствующих решений. Это вызывает необходимость самостоятельного мышления студента и его личностного включения в предметную область профессиональной деятельности, которая выполняет функцию смыслообразующих контекстов. Единицей работы студента становится «профессиональноподобное» *предметное действие*, основная цель которого – практическое преобразование имитируемых профессиональных ситуаций.

Социальная педагогическая модель – это типовые для профессиональной деятельности проблемные ситуации и их комплексы, которые получают свою динамическую развертку в совместных формах деятельности студентов. Как результат общих усилий в процессе диалогического общения и межличностного взаимодействия у каждого студента складывается новый теоретический и практический опыт. Работа в интерактивных группах как социальных моделях профессиональной среды приводит к формированию не только предметной, но и социальной компетентности будущего специалиста.

В социальных обучающих моделях в полной мере задается предметно-технологический и социокультурный контексты будущей деятельности специалиста. Основной единицей активности студента являются *поступки*. Личностные смыслы преобразуются в социальные ценности, в систему отношений студента к обществу, труду, к самому себе, происходит приобщение к профессии как части культуры.

Различия между описанными формами достаточно размыты, в рамках одной подготавливается переход к другой, а поступок не отрицает ни речевого, ни предметного действия, он вбирает их в себя по принципу матрешки, как бы диалектически снимает. Но это позволяет лучше увидеть сущ-

ность трансформации учебной деятельности в профессиональную и проектировать соответствующие педагогические технологии контекстного образования.

Таким образом, в соответствии с теорией контекстного образования модель деятельности специалиста получает отражение в деятельностной модели его подготовки. Предметное содержание деятельности студента проектируется как система учебных проблемных ситуаций, проблем и задач, постепенно приближающихся к профессиональным, к своему прототипу, заданному в модели деятельности специалиста. Социальное содержание «втягивается» в учебный процесс через формы совместной деятельности студентов, предполагающие учет личностных особенностей каждого, его интересов и предпочтений, следование нравственным нормам учебного и будущего профессионального коллектива, общества.

Определив цели, содержание обучения и формы организации деятельности студентов, можно перейти к выбору адекватных методов обучения, понимаемых как способы их включения в совместную с преподавателем деятельность по достижению главной цели – формированию целостной профессиональной деятельности будущих специалистов (бакалавров, магистров). Выбор методов определяется также предпочтениями преподавателя, конкретными условиями обучения, особенностями контингента студентов. То же относится и к средствам обучения, будь то учебное пособие, аудиовизуальное средство или компьютер.

На протяжении всего обучения должен осуществляться контроль процесса трансформации учебной деятельности в профессиональную, становления студента как молодого специалиста (бакалавра, магистра). Такой контроль также должен быть деятельностным: отслеживается не столько уровень усвоения знаний, сколько ход и результаты практических действий и поступков студента на их основе, уровень сформированности отдельных фрагментов деятельности и деятельности в целом. Одними из средств контроля могут, наряду с привычными, служить аттестационные производственные ситуации и деловые игры.

Процесс трансформации учебной деятельности в профессиональную должен отслеживаться и контролироваться как преподавателем, так и самим студентом по четким, понятным ему и лично значимым критериям. Только при этих условиях можно рассчитывать на личностную активность студента, порождение познавательной мотивации и ее трансформацию в профессиональную, на заинтересованное участие будущего специалиста в реализации процессе его перехода от учения к труду.

Преимущества контекстного образования:

- студент находится в деятельностной позиции, поскольку учебные предметы представлены в виде предметов деятельности (учебной, квазипрофессиональной, учебно-профессиональной) с конкретными сценариями их развертывания;
- включается весь потенциал активности студента – от уровня восприятия до уровня социальной активности по принятию совместных решений;
- знания усваиваются студентами в контексте разрешения моделируемых профессиональных ситуаций, что обуславливает также развитие познавательной и профессиональной мотивации, личностный смысл образовательного процесса;
- используется обоснованное сочетание индивидуальных, групповых и совместных, коллективных форм работы студентов; это позволяет каждому делиться своим интеллектуальным и личностным содержанием с другими, приводит к развитию не только деловых, но и нравственных качеств личности, обеспечивает единство обучения и воспитания в одном потоке образовательной деятельности;
- студент накапливает опыт использования учебной информации в функции средства регуляции своей деятельности, все более приобретающей черты профессиональной, что обеспечивает превращение объективных значений, содержащихся в этой информации, в личностные смыслы, т.е. в собственно знание как личностное достояние будущего специалиста;
- логическим центром педагогического процесса становится развивающаяся личность и индивидуальность будущего специалиста (а не «передача» информации, как в традиционном обучении), что составляет реальную гуманизацию образования;
- в контекстном образовании как «школе деятельности и мышления» в модельной форме отражается сущность процессов, происходящих в науке, на производстве и в обществе; тем самым содержательно-педагогически решается проблема интеграции учебной, научной и профессиональной деятельности студентов;
- из объекта обучающих и воспитательных воздействий студент превращается в субъект познавательной, будущей профессиональной и социокультурной деятельности, не только «потребляет» интеллектуальную и духовную культуру, но и обогащает ее уже самим фактом своего творческого развития;
- в контекстном образовании при должном научно-методическом обосновании их возможностей в достижении конкретных образовательных целей могут найти свое органичное место любые педагогические технологии – традиционные и новые, предложенные в рамках других научных теорий и подходов.

Литература

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991.
2. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

3. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. – М.: Логос, 2009.
4. Вербицкий А.А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования // Высшее образование в России. 2010. № 5. С. 32–37.
5. Вербицкий А.А., Калашников В.Г. Категория «контекст» в психологии и педагогике. – М.: Логос, 2010.
6. Вербицкий А.А., Ильязова М.Д. Инварианты профессионализма: проблемы формирования. – М.: Логос, 2011.
7. Вербицкий А.А., Рыбакина Н.А. Методологические основы реализации новой образовательной парадигмы // Педагогика. 2014. № 2. С. 3–14.
8. Вербицкий А.А. Воспитание в современной образовательной парадигме // Педагогика. 2016. № 3. С. 3–16.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл: Академия, 2005.

УДК 151.923

СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОГО ПОДХОДА: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Подлиняев О.Л.

Россия, г. Иркутск, Иркутский государственный университет

Резюме. В статье рассматривается сущность экзистенциального подхода, его роль и место в пространстве современного образования. Анализируются основные группы экзистенциальных проблем, а также принципы, лежащие в основе проектирования образовательной среды.

Ключевые слова. Экзистенциализм; образовательная среда, методология образования.

THE MODERN EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE EXISTENTIAL APPROACH: METHODOLOGICAL ASPECTS

Podlinyaev O.L.

Russia, Irkutsk, Irkutsk State University

Summary. The article regards the main point of the existential approach; its role and place in the space of modern education and the principles in the basis of project of educational environment.

Keywords. Existentialism, educational environment, methodology of education.

Появление экзистенциального направления связывают с именем датского философа С. Кьеркегора [10], провозгласившего понятие «экзистенция» (лат. *existentia* – существование) как глубинную сущность «человеческого Я». Согласно С. Кьеркегору, экзистенция является фундаментом каждой конкретной человеческой личности, определяющим ее уникальность, неповторимость и отличие от остальных людей. Причем, с позиции С. Кьеркегора, экзистенция – это не определенная и изначально заданная человеку сущность, а наоборот – «открытая возможность»; человеческое существование предшествует человеческой сущности – человек не рождается человеком, а становится им.

Наибольшее влияния экзистенциализм как философское направление достигает к середине XX века; к этому же периоду он разводится на религиозный (наиболее известными представителями которого являются русский философ Н. А. Бердяев; немецкий философ, психиатр К. Ясперс; французский философ Г. Марсель и др.) и секулярный (французские философы Ж.-П. Сартр; С. Де Бовуар; лауреат Нобелевской премии А. Камю; немецкие философы М. Хайдеггер, П. Тиллих и др.).

Одной из ключевых категорий экзистенциальной философии является свобода. Свобода – это главное, что отличает человека от всего нечеловеческого. Обретая себя как экзистенцию, человек обретает и свободу, которая является основным источником и движущей силой его существования. Человек может отказаться от свободы, поскольку, по словам Н. А. Бердяева, быть свободным гораздо труднее, чем быть рабом – «Свобода порождает страдание. Можно уменьшить страдание, отказавшись от свободы» [2, 16]; однако отказ человека от свободы – это также частный случай свободы.

Согласно экзистенциализму, смысл свободы состоит в том, что человек не является объектом, формирующимся под воздействием социума, равно как и не является «продуктом» биологического, животного начала, а «выбирает» самого себя, создает себя своими действиями и поступками в каждый момент своей жизни. Таким образом, человек свободен в творении собственной жизни, несет полную ответственность за все в ней совершенное и не может оправдывать себя, ссылаясь на внешние обстоятельства. «Свобода есть не право, а обязанность» [2, 325].

Экзистенциализм оказал сильное влияние на искусство, культуру, философию; особую значимость он приобрел в психолого-педагогической науке. Идеи экзистенциализма прошли через работы Э. Фромма, К. Хорни, Ф. Перлза, С. Л. Рубинштейна (который за «преклонение перед