

УДК 378

СМЫСЛООБРАЗУЮЩАЯ КАТЕГОРИЯ «КОНТЕКСТ» КАК ИНСТРУМЕНТ ЛИЧНОСТНОГО САМОРАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Э. П. Комарова

Воронежский государственный технический университет

С. А. Бакленева

*Военный учебно-научный центр Военно-Воздушных Сил
«Военная Воздушная Академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина»
(Воронеж)*

А. С. Фетисов

Воронежский государственный педагогический университет

Поступила в редакцию 17 марта 2022 г.

Аннотация: в статье представляется теоретическое и научно-методическое обоснование теории и технологии контекстного образования, раскрывается понятие «контекст», характеризуются модификации контекстного подхода, разработанные различными учеными.

Ключевые слова: смыслообразующая категория, контекст, личностное саморазвитие, система высшего педагогического образования.

Abstract: the article presents the theoretical and scientific-methodological substantiation of the theory and technology of contextual education, reveals the concept of "context", modifications of the contextual approach developed by various scientists are characterized.

Key words: sensemaking category, context, personal self-development, system of higher pedagogical education.

С начала 80-х годов прошлого века в России успешно работает научная школа под руководством академика А. А. Вербицкого. Самое главное его достижение – теоретико-методологическое и научно-методическое обоснование теории и технологии контекстного образования, которое может служить концептуальной основой модернизации высшего образования и новой образовательной парадигмой типа обучения. Смена парадигмы происходит под влиянием двух составляющих: внешней по отношению к образованию (развитие науки, техники) и внутренней (появление новых технологий обучения, процесс саморазвития обучающихся). Введенный Т. Куном термин «смена парадигм» знаменует собой научную революцию [1]. Примером служит разработанная Ч. Дарвином

теория развития и эволюции человека путем естественного отбора.

Переход к новой образовательной парадигме обозначает не только принятие новой концептуальной основы педагогики, психологии и смежных наук, но и новую модель организации образовательной практики. Базовой категорией контекстного обучения является «контекст». Он представляет собой систему внутренних и внешних факторов и условий поведения и деятельности человека в конкретной ситуации, которая определяет смысл и значение этой ситуации как целого и входящих в него компонентов. Контекст делится на два вида: внутренний (составляет совокупность индивидуальных особенностей, знаний и опыта человека) и внешний (социокультурные, предметные и иные характеристики ситуации и поступка). Контекст наполняет познавательную деятельность студентов личностным смыслом, что способствует повы-

шению уровня их мотивации и учебно-профессиональной активности.

Цель статьи – раскрыть понятие «контекст», различные его модификации в контекстном подходе, в котором реализуются личностные функции обучающихся.

Деятельностная модель подготовки бакалавра, магистра, специалиста, максимально приближенная к реальной профессиональной деятельности, – суть контекстного подхода в образовании. Вся система подготовки будущих специалистов в вузе должна быть профессионально сообразной, интегрирующей целевые установки, содержание и организационные основы, а также типичные профессиональные установки и ситуации. Доказанная широкой практикой состоятельность контекстного подхода подтверждается не только его активным использованием с 1980-х годов, но и фактами постоянного развития. Многочисленные исследования обогащают и расширяют базовую концепцию, разработанную А. А. Вербицким и представителями его научно-педагогической школы, в том числе на область подготовки педагогов в вузах [2; 3 и др.]. Идея «...включения учебной деятельности (решения учебных задач) в контекст других более «мотивированных» видов деятельности (проект, игра, исследование и др.)» [4, с. 160], обеспечения «движения и взаимопереходов» типов деятельности и соответствующей мотивации (от познавательной к профессиональной), воссоздания в формах и методах образовательного процесса связей и отношений осваиваемой профессии находит сегодня широкую поддержку [5]. Закономерным следствием выступает появление модификаций базовой контекстной теории:

– системно-контекстный подход, акцентирующий необходимость образования целостности, интегрирующей все компоненты контекстного обучения как системы (Ю. В. Шмарион [6]);

– доминантно-контекстный подход, развивающий идею системообразующих возможностей отдельной учебной информации, в итоге организующий достаточно большие массивы случайного, неупорядоченного знания и опыта (А. А. Касатиков [7]);

– компетентностно-контекстный подход, интегрирующий возможности контекстного подхода (единство и динамика собственно учебной деятельности, квазипрофессиональной деятельности, учебно-профессиональной и профессиональной деятельности) с научно обоснованными представлениями о сущности и механизмах формирования профессиональной компетентности – в единстве когнитивной, мотивационной, деятельностной и личностной составляющих (Л. В. Львов [8]);

– социально-контекстный подход, акцентирующий социальную составляющую осваиваемой профессиональной деятельности (Е. Н. Сухоленцева [9]). С этой целью моделируется осваиваемое предметное и социальное содержание; используется потенциал внутреннего и внешнего контекста. «Благодаря контексту человек знает, что ему следует ожидать, и может осмысленно интерпретировать поступающую информацию. Человек стремится собрать всю возможную контекстную информацию о настоящем и будущем; знание о том, что произойдет в будущем, позволяет осмысленно воспринимать настоящее» [10, с. 32];

– ситуационно-контекстный подход, предполагающий реализацию контекстного обучения через систему различных ситуаций (М. Д. Ильязова [11]). Так, рассматриваются интеллектуальные, эмоционально-личностные, регулятивно-поведенческие ситуации. Внимание исследователя сосредоточено на «моделировании, проектировании и конструировании учебных профессионально-ориентированных ситуаций» [11, с. 26]. Именно контекст придает многочисленным ситуациям, которые могут быть использованы в образовательном процессе, смысл и значение.

Таким образом, модель любого труда, педагогического в том числе, объединяет три слоя деятельности: техника и технология, социально-психологический контекст, этические и эстетические аспекты профессии. Личностный контекст, построенный с использованием модели контекстного обучения, с одной стороны, усиливает личностный компонент профессионального роста и свидетельствует о важности формирования профессиональной идентичности, заключающейся не только в профессиональном поведении, но и в сугубо личностном или личностно-профессиональном развитии. С другой стороны, целый ряд дополнительных требований предъявляется к педагогу не только как к профессионалу, но и как к личности, демонстрирующей примеры личностно-профессиональной позиции. Для педагога важен профессиональный контекст, наполняющий деятельность личностным смыслом.

Метод контекстного обучения является, на наш взгляд, универсальным подходом к решению задач высшего педагогического образования, цель – овладение инструментом решения определенных профессиональных задач. Контекстный подход моделирует образовательную ситуацию, в которой учебная деятельность студента оказывается «встроенной» в структуру квазипрофессиональной деятельности. Контекст выступает как системообразующая категория, когда предмет-

ные и социальные условия влияют на смысл профессиональной деятельности. В исследованиях А. А. Вербицкого в роли контекста, порождающего «новый смысл учения», выступило личностное развитие обучающегося, осознание и принятие учебной деятельности как пространства личностной самореализации. В контексте, порождающем новый смысл учения, развивается личность, способная конструировать свое будущее. При этом контекст создает систему условий, в которых личность может развивать свои творческие способности, умение действовать в трудных нестандартных ситуациях, приобрести нужный жизненный опыт, в том числе для преодоления разных барьеров.

Таким образом, исходя из контекстного подхода, можно утверждать, что следует создавать такие педагогические условия, в которых учебная деятельность для обучающегося выступила бы инструментом саморазвития.

Для целей высшего педагогического образования контекстный подход рассматривается как психолого-педагогический механизм смыслообразования. В соответствии с логикой подхода А. А. Вербицкого, учебная деятельность обретает для обучающегося новый смысл, в личностном контексте становится инструментом личностного саморазвития. Построение учебного процесса актуализирует у обучающегося «личностный контекст», создаются условия, при которых требуются личностные ресурсы: выбор индивидуального маршрута и стратегии учения, саморегуляция, развитие волевого механизма учебной деятельности, креативность и другие, – проявление которых осознается как смысл и основное содержание жизни человека, его субъектности как интегрирующего начала личности с целью строительства собственного контекста жизнедеятельности.

Пути создания личностного контекста в учебном процессе исследовались В. И. Данильчуком [11]. Выделяя способы создания образовательной ситуации, которая актуализирует смысловую позицию учащихся, автор указывает на ведущую роль контекстности. Исследование В. И. Данильчука было продолжено В. М. Симоновым, который исходил из того, что актуализация ценностно-смыслового контекста при изучении, в частности, естественно-научных дисциплин, требует изменения и самой цели их изучения. «Целью естественно-научного образования является целостное представление о месте, роли и ответственности человека за последствия своей преобразовательной деятельности в космическом масштабе – космогенезе...» [12, с. 14]. Примером реализации «личностного контекста» в процессе

обучения служит исследование В. В. Зайцева [13], проведенное с целью поиска путей формирования у учащихся опыта самостоятельного целеполагания, свободного выбора, принятий решений. Чтобы придать такую направленность обучению («контекст личностной свободы»), В. В. Зайцев проектирует систему педагогических ситуаций, которые обеспечивают переход обучающихся «от совместности к автономности». Изучение путей применения контекстного подхода при решении различных образовательных задач было продолжено М. С. Бейтугановой, С. В. Беловой и другими [14 и др.].

Таким образом, интегрирующим компонентом современного высшего педагогического образования является не набор основополагающих профессиональных знаний, как это традиционно понималось, а опыт реализации субъектной позиции студента в своем профессиональном пространстве. Освоение этого опыта основывается на актуализации механизма смыслопорождения – «переживания актуальных учебных ситуаций в контексте образа профессионального будущего как источника смыслов [15, с. 16]. Такой подход к содержанию объясняет доминирующую роль субъектности в структуре профессиональной готовности к педагогической деятельности. Этот вывод вполне соответствует идее А. А. Вербицкого о том, что контекстное образование предусматривает моделирование и реализацию в единстве предметного, социального и морально-нравственного содержания осваиваемой студентами будущей профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кун Т. Структура научных революций. С вводящей статьей и дополнениями 1969 г. / Т. Кун. – Москва : Прогресс, 1977. – 300 с.
2. Вербицкий А. А. Контекстное образование в России и США : монография / А. А. Вербицкий. – Москва ; Санкт-Петербург : Нестор-История, 2019. – 316 с.
3. Вербицкий А. А. Профессионально-предметное развитие педагога на основе контекстно-сетевой технологии / А. А. Вербицкий, Э. П. Комарова, С. А. Бакленева, А. С. Фетисов // Язык и культура. – 2020. – № 52. – С. 123–139.
4. Сериков В. В. Модель реализации культурологического подхода при изучении учебного предмета / В. В. Сериков, А. П. Сильченко // Вестник Тверского государственного университета. Сер.: Педагогика и психология. – 2018. – № 3. – С. 159–166.
5. Гураль С. К. Цели, задачи, принципы и содержание индивидуальных иноязычных образовательных траекторий с учетом латентных характеристик студентов / С. К. Гураль, Т. О. Краснопеева, В. М. Смо-

котин, С. Н. Сорокоумова // Язык и культура. – 2019. – № 47. – С. 179–196. DOI 10.17223/19996195/47/10.

6. Шмарион Ю. В. Системно-контекстный подход к социальному проектированию комплексов непрерывного профессионального образования / Ю. В. Шмарион // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2003. – № 2(4). – С. 190–191.

7. Касатиков А. А. Доминантно-контекстный подход как основание организации содержания учебной информации в системе повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. А. Касатиков. – Краснодар, 2007. – 22 с.

8. Львов Л. В. Проектирование модели образовательной компетентностно-контекстной технологии на основе принципа «теория-практика-теория» / Л. В. Львов // Вестник ФГОУ ВПО МГАУ. – 2009. – № 5. – С. 111–116.

9. Сухоленцева Е. Н. Детские общественные объединения как институт воспитания : социально-контекстный подход / Е. Н. Сухоленцева // Педагогика и психология образования. – 2014. – № 2. – С. 29–33.

10. Данильчук В. И. Теоретические основы гуманитаризации физического образования в средней

школе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В. И. Данильчук. – Санкт-Петербург, 1997. – 50 с.

11. Ильязова М. Д. Метод проектов как способ реализации принципов ситуационно-контекстного подхода к формированию профессиональной компетентности студентов / М. Д. Ильязова, В. Л. Битюк // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 11. – С. 26–31.

12. Симонов В. М. Дидактические основы естественнонаучного образования : теория и практика реализации гуманитарной парадигмы : дис. ... д-ра пед. наук / В. М. Симонов. – Волгоград, 2000. – 403 с.

13. Зайцев В. В. Теория и практика развития личностной свободы учащихся в системе начального образования : дис. ... д-ра пед. наук / В. В. Зайцев. – Волгоград, 1999. – 413 с.

14. Белова С. В. Текстуально-диалогический принцип в проектировании гуманитарного образования : дис. ... д-ра пед. наук / С. В. Белова. – Волгоград, 2006. – 333 с.

15. Лескова И. А. Субъектоцентрированный подход к построению содержания высшего образования : дис. ... д-ра пед. наук / И. А. Лескова. – Москва, 2019. – 437 с.

Воронежский государственный технический университет

Комарова Э. П. – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков и технологии перевода

E-mail: vivtkmk@mail.ru

Тел.: 8-919-245-05-44

Военный учебно-научный центр Военно-Воздушных Сил «Военная Воздушная Академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (Воронеж)

Бакленева С. А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков

E-mail: svetlana_baklene@mail.ru

Тел.: 8-915-581-70-29

Воронежский государственный педагогический университет

Фетисов А. С. – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры социальной педагогики

E-mail: asfet@mail.ru

Тел.: 8-905-051-14-19

Voronezh State Technical University

Komarova E. P. – Dr. Sc. (Education), Professor, Professor of the Foreign Languages and Translation Technology Department

E-mail: vivtkmk@mail.ru

Tel.: 8-919-245-05-44

Military Educational Scientific Center of the Air Force «N. E. Zhukovsky and Y. A. Gagarin Air Force Academy» (Voronezh)

Bakleneva S. A. – PhD, Associate Professor of the Foreign Languages Department

E-mail: svetlana_baklene@mail.ru

Tel.: 8-915-581-70-29

Voronezh State Pedagogical University

Fetisov A. S. – Dr. Habil. in Pedagogy, Associate Professor, Professor of the Social Pedagogy Department

E-mail: asfet@mail.ru

Tel.: 8-905-051-14-19