

# Теория контекстного обучения: сущность и практическое значение

*Андрей Александрович Вербицкий, заведующий кафедрой социальной и педагогической психологии Московского открытого педагогического университета им. М.А. Шолохова, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор*

## Постановка проблемы

Известны два основных источника повышения качества образования: педагогический опыт и педагогическая (психолого-педагогическая) теория. При этом со времён К.Д. Ушинского известно, что передовой или, как сейчас принято говорить, инновационный опыт может быть признан таковым только посредством какой-либо теории. Одного без другого не бывает.

Между тем попытки встроить в систему объяснительно-иллюстративного типа обучения, теоретически обоснованного ещё в XVII веке великим Я.А. Коменским и последующими поколениями учёных, инновационные педагогические модели (школы М. Монтессори, вальдорфской педагогики, развивающего, проблемного, программированного, компьютерного обучения и т.п.) не оправдывают возлагаемых на них надежд. Традиционная педагогическая система либо «с порога» отвергает их, либо рано или поздно ассимилирует, оставаясь незыблемой в своих основаниях.

Главная причина в том, что ни одна из известных инновационных моделей не обладает такой мощностью, универсальностью, простотой и качеством воспроизводимости, как классическая модель «передачи знаний». Нельзя же всерьёз полагать, что вырастить личность можно на теоретическом фундаменте, скажем, модульного обучения, о котором много пишут в педагогической литературе.

Анализ свидетельствует, что та или иная инновационная модель (тип обучения) может получить широкое распространение в образовательной практике и повысить её качество при выполнении целого ряда условий:

— в обществе и в образовании сложилась потребность в новой модели (типе) обучения и готовность принять её;

— в образовательной практике накоплен обширный инновационный опыт, на который опирается и который обобщает психолого-педагогическая теория;

— в основе предлагаемой модели обучения лежит психолого-педагогическая теория, обладающая свойством технологичности, в противном случае она не будет эффективной;

— новая модель обучения опирается на предшествующие модели, «снимает» их в себе, органично сочетаясь с лучшими традиционными образцами, а не «отменяет» их;

— инновация затрагивает все звенья педагогической системы, предполагая «переналадку» их целей, содержания, форм, методов и средств обучения и контроля, способов деятельности обучающихся и обучающихся;

— новая модель решает те же образовательные задачи, что и в предшествующей модели, и к тому же решает новые задачи;

— определены, понятны границы применимости модели обучения, поскольку ни одна из них не может быть универсальной;

— новый тип, вид, модель обучения имеет свой учебник, отражающий содержание обучения и логику его развёртывания;

— теоретические и научно-методические основы новой модели обучения понятны массовому педагогу, а конкретные педагогические технологии успешно им осваиваются.

На мой взгляд, многим из этих условий в наибольшей мере отвечают теория и технологии контекстного обучения, уже в течение более 25 лет разрабатываемые в нашей научно-педагогической школе (А.А. Вербицкий). С начала своего зарождения в 1980 году это направление исследований и разработок было ориентировано на высшее и дополнительное профессиональное образование. С появлением компетентностного подхода при некоторой адаптации оно может быть продуктивно использовано и в системе общего среднего образования.

## Контекстное обучение: понятие и содержание

### Три источника теории контекстного обучения

В основе теории и технологий контекстного обучения лежат:

- деятельностная теория учения, развитая в отечественной психологии;
- теоретическое обобщение многообразного опыта использования, форм и методов «активного обучения»;
- осознание студентом смыслообразующего влияния предметного и социального контекстов будущей профессиональной деятельности на процесс и результаты его учебной деятельности.

*О деятельности.* Посредством активной, «пристрастной» деятельности человек присваивает социальный опыт, развивает свои психические функции и способности, устанавливает систему отношений с объективным миром, другими людьми и самим собой (А.Н. Леонтьев). С этих позиций основная цель студента как будущего специалиста должна состоять в том, чтобы овладеть целостной профессиональной деятельностью специалиста, а не только усвоить знания, умения и навыки, компетенции.

Однако можно ли, делая одно, овладеть чем-то принципиально иным? В этом и состоит *основное противоречие профессионального образования*: овладение профессиональной деятельностью должно быть обеспечено в рамках качественно иной — по личностной позиции, содержанию, формам, методам, средствам, процессу и результатам — учебной деятельности.

Из этого общего противоречия вытекают *частные*:

- учебная деятельность предполагает познавательную мотивацию, тогда как практическая — профессиональную;
- предмет учения — информация, а предмет деятельности учителя — душа (психика) ребёнка, инженера — вещество природы и т.п.;
- содержание обучения «рассыпано» по множеству не связанных между собой учебных дисциплин, а содержание труда системно;
- у обучающегося «эксплуатируется», прежде всего, внимание, восприятие, память, реже — моторика, тогда как в жизни человек — целостная личность, триединство тела, души и духа;
- студент занимает «ответную» позицию, активен лишь в ответ на управляющие воздействия преподавателя (отвечает на вопросы, выполняет задания, решает поставленные преподавателем задачи, и т.п.), тогда как в профессиональной деятельности от него требуется активность и инициатива;

— студент получает статичную учебную информацию, а в труде она используется динамично во времени и пространстве в соответствии с технологией производства, в том числе духовного;

— в обучении школьник, студент — принципиально одиночка (принцип индивидуализации), тогда как всякий производственный процесс совершается в формах совместной деятельности специалистов;

— искусственные формы организации учебной деятельности (урок, лекция и т.п.), специально когда-то придуманные для «передачи» данных, сведений, информации, не являются формами жизни и профессиональной деятельности людей.

Образование предстаёт как искусственная модель реальной жизни и профессиональной деятельности: по содержанию и формам обучения; по той деятельности, которую выполняет студент, чтобы усвоить это содержание; по укладу жизни образовательного учреждения, ответственности и т.п.

Студент, а раньше школьник, пребывает в виртуальном мире знаковых систем и искусственных форм организации учебной деятельности. Он делает что-то принципиально отличное от специалиста, напоминая находящегося на берегу реки человека, которому сообщают теорию плавания и требуют отработать какие-то его элементы, не заходя в воду. Поэтому задача «вернуться» в реальную действительность обогащённым её теоретическим видением по плечу далеко не каждому выпускнику.

*Об «активном обучении».* «Активное обучение» появляется с середины 1970-х годов. В число его форм и методов, кроме информационной лекции, включались все: проблемные, игровые, имитационные и т.п. Между тем в основном все они — результат эмпирических разработок преподавателей. Без соответствующей теоретической основы, в качестве которой может выступить теория контекстного обучения, они, будучи чуждыми существующей традиции, не делают «погоды» в образовании и используются преимущественно для активизации учения школьников и студентов.

*О контексте.* Контекст — это система внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование им конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации как целому и её компонентам. Внутренний контекст — это индивидуально-психологические особенности, знания и опыт человека; внешний — предметные, социокультурные, простран-



— должностные и личностные интересы будущих специалистов.

С помощью системы учебных проблем, проблемных ситуаций и задач в контекстном обучении выстраивается сюжетная канва усваиваемой профессиональной деятельности, превращая статичное содержание образования в динамично развёртываемое. Основной единицей содержания контекстного обучения выступает проблемная ситуация, хотя и для привычных информации, задач и заданий есть достаточно места. Овладевая нормами компетентных предметных действий и отношений людей в ходе индивидуального и совместного анализа и разрешения «профессионально-подобных» ситуаций, студент развивается и как специалист, и как член общества.

#### **Принципы контекстного обучения:**

- психолого-педагогическое обеспечение личностно-смыслового включения студента в учебную деятельность;
- последовательное моделирование в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов;
- проблемность содержания обучения и его развёртывания в образовательном процессе;
- адекватность форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования;
- ведущая роль совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов, студентов между собой);
- педагогически обоснованное сочетание новых и традиционных педагогических технологий;
- открытость — использование для достижения конкретных целей обучения и воспитания любых педагогических технологий, предложенных в рамках других теорий и подходов.
- единство обучения и воспитания личности профессионала.

#### **Модель динамического движения деятельности в контекстном обучении**

В контекстном обучении выделены 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 служит информационная лекция; здесь происходит передача и усвоение информации. Однако уже на проблемной лекции или семинаре-дискуссии намечаются предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности: моде-

лируются действия специалистов, обсуждающих теоретические, противоречивые по своей сути вопросы и проблемы;

— *квазипрофессиональная деятельность*, моделирующая в аудиторных условиях и на языке наук условия, содержание и динамику производства, отношения занятых в нём людей, как, например, в деловой игре и других игровых формах контекстного обучения.

— *учебно-профессиональная деятельность*, где студент выполняет реальные исследовательские (УИРС, НИРС, подготовка дипломной работы) или практические функции (производственная практика). Оставаясь учебной, работа студентов оказывается по своим целям, содержанию, формам и технологиям фактически профессиональной деятельностью; ранее полученные знания выступают здесь её ориентировочной основой. На этом этапе завершается процесс трансформации учебной деятельности в профессиональную.

В качестве *промежуточных* могут выступать любые формы, обеспечивающие поэтапную трансформацию одной базовой формы деятельности студентов в другую. Это проблемные лекции, семинары-дискуссии, групповые практические занятия, анализ конкретных производственных ситуаций, разного рода тренинги, спецкурсы, спецсеминары и т.п.

Находясь с самого начала в деятельностной позиции, студенты получают в контекстном обучении всё более развитую практику использования учебной информации в функции средства регуляции собственной деятельности. Это обеспечивает органичное вхождение молодого специалиста в профессию, значительно сокращает период его адаптации на производстве.

#### **Обучающие модели**

Базовым формам деятельности студентов в контекстном обучении соответствуют три обучающие модели: семиотическая, имитационная, социальная.

*Семиотическая обучающая модель* представляет собой вербальные или письменные тексты, содержащие теоретическую информацию о конкретной области профессиональной культуры и предполагающие её индивидуальное присвоение каждым студентом (лекционный материал, традиционные учебные задачи, задания и т.п.). Единица работы студента — речевое действие.

*Имитационная модель* — это моделируемая ситуация будущей профессиональной деятельности, требующая анализа и принятия решений на основе теоретической информации. Единица работы студента — предметное действие; ос-

