УДК 37.022

Янкелевич Елена Владимировна
магистрант
Факультет педагогики и психологии
Московский Государственный Педагогический Университет
Россия, г. Москва

ПАРАДИГМА КОНТЕКСТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ «МЕТОДА ПРОЕКТОВ»

Аннотация: *Статья посвящена способам повышения эффективности внедрения в образование «метода проектов». В статье дан краткий обзор текущих проблем внедрения «метода проектов» и основных принципов теории контекстного образования, после чего проведен анализ «метода проектов» на соответствие этим принципам. По результатам анализа сделан вывод, что использование контекстного образования может существенно повысить эффективность внедрения «метода проектов» в образовательный процесс, рассмотрены основные механизмы достижения этой цели. Сформулированы основополагающие требования к применению «метода проектов» в рамках парадигмы контекстного образования и рассмотрены ключевые проблемы, которые могут при этом возникнуть.*

Ключевые слова: *системно-деятельностный подход, метод проектов, контекстное образование, инновационные педагогические модели, «обучение посредством делания», Дж. Дьюи, А.А. Вербицкий.*

Annotation: *The article is devoted to improving the effectiveness of the implementation of the project method in education. The author is observing current problems of implementation of the «project method» and the basic principles of The Contextual Education Theory, after that, he analyzes the «project method» for compliance with these principles. According to the results of the analysis the conclusion is made that using of The Contextual Education Theory as a*

methodological framework can substantially increase the effectiveness of the implementation of the «project method» in the educational process. The main mechanisms of achieving this goal are considered. The fundamental requirements for the application of the «project method» within the framework of The Contextual Education Theory are formulated. The key problems that may arise in this case are observed.

Key words: *system-activity approach, project method, Contextual Education, innovative pedagogical models, «learning by doing», J. Dewey, A.A. Verbitskiy.*

Как известно, действующие Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) предлагают использование проектов и проектной деятельности (начиная со ступени основного общего образования) в качестве одного из механизмов реализации системно-деятельностного подхода [1, 2, 3]. Однако на практике внедрение метода проектов зачастую сталкивается с серьезными трудностями и вызывает негативные отзывы от многих участников образовательного процесса.

Так, А.А. Вербицкий [7, с. 216] констатирует, что в отсутствие научно обоснованных педагогических условий внедрения «метода проектов» в образовательную практику «все сводится к приобретению узкоспециальных знаний в конкретных вопросах жизни и труда человека: по истории типов сельскохозяйственного оборудования; социальной структуре жилого района; распространенности видов бабочек в данной местности и др.». А в отзывах педагогов, родителей и самих учащихся можно услышать такие характеристики «метода проектов», как «абсолютно бесполезная дополнительная нагрузка на детей», «лишняя работа для педагогов», «непонятно, как с этим работать» и даже «очередной бред внедрился в школу» [7, с. 213].

Контекстное образование (контекстное обучение) - психолого-педагогическая теория, развиваемая с 1981 года в одноименной научно-

педагогической школе и базирующаяся на единстве трех основных принципов:

1. Деятельностная теория усвоения социального опыта.
2. Теоретическое обобщение эмпирического опыта и инновационных педагогических моделей с позиций теории деятельности.
3. Использование психологической категории «контекста» в ее смыслообразующем влиянии на процесс и результаты образовательной деятельности.

«Сверхзадача» контекстного образования состоит в том, чтобы кардинально сократить существующую в традиционной образовательной парадигме дистанцию между «усваиваемой» информацией и реальными знаниями, а в конечном итоге – личным опытом обучающегося. В этом смысле контекстное образование развивает и закрепляет общую закономерность всех практико-ориентированных педагогических инноваций, из чего следует вывод, что при использовании контекстного образования внедрение таких инноваций должно существенно облегчиться. Возникает естественный вопрос: относится ли данный вывод к внедрению «метода проектов» (или, говоря более корректно, проектных технологий обучения)?

Для того чтобы ответить на этот вопрос, проанализируем основные принципы «метода проектов», которые были изложены в работах Дж. Дьюи, У.Х. Килпатрика и их последователей, с помощью таблицы, аналогичной той, которую А.А. Вербицкий использовал для сравнения контекстного образования и традиционной образовательной парадигмы [7].

Таблица 1.

Анализ метода проектов с точки зрения принадлежности к образовательной парадигме

Критерий	«Метод проектов»
1. Основная миссия образования (подготовка к жизни и труду VS обеспечение условий самоопределения и самореализации личности)	Обеспечение индивидуального развития личности, воспитание личности, умеющей «приспособиться к различным ситуациям». «Образование должно начинаться с психологического понимания возможностей ребёнка, его интересов и привычек. Это необходимо контролировать в каждой точке педагогической работы» [5]
2. Основной способ познания (передача уже известных образцов знаний, умений, навыков VS созидание собственного образа мира посредством активного «моделирования» желаемой будущей среды)	Обучение и воспитание - процесс накопления и реконструкции личного опыта, теоретические знания необходимы только для «осмысления» информации, полученной при решении практических задач. Необходимо предоставлять для изучения максимально широкий выбор тех или иных аспектов человеческой деятельности.
3. Основной источник знаний (прошлое, «кладовые знаний» VS будущие вероятные проблемные ситуации)	Отрицание традиционной школы, основанной на передаче учащимся готовых знаний вне связи с реальными запросами и жизненными потребностями детей - учащиеся должны сами проектировать то, чем им нужно заниматься, материалы для обучения берутся из повседневной жизни
4. Отношение к ученику (объект педагогического воздействия, «обучаемый» VS субъект познавательной и будущей социальной и профессиональной деятельности, «обучающийся»)	«Центром учебного процесса является ребенок» [6]. Учебная деятельность не требует принуждения со стороны учителя. Ученики сами выбирают то, что должно стать содержанием учебной работы; учитель лишь оказывает им помощь в исполнении задуманного.
5. Характер отношений педагога и ученика (субъект - объектные, монологические VS субъект - субъектные, диалогические)	«Дети выступают активными участниками образовательного процесса наравне со взрослыми» [4].
6. Характер основной деятельности ученика («ответная», реактивная VS активная, творческая)	«Обучение посредством делания» (learning by doing) - активные действия ученика, направленные на достижение конкретного результата, в котором ученик лично заинтересован

Даже самый беглый анализ данной таблицы позволяет сделать вывод о том, что «метод проектов» по всем пунктам больше соответствует новой, а не классической образовательной парадигме. По мнению автора, это является одной из основных причин, объясняющих низкую эффективность внедрения «метода проектов» в существующую традиционную образовательную

систему. Таким образом, можно сделать однозначный вывод о том, что ответ на поставленный вопрос должен быть утвердительным: использование контекстного образования как методологической основы внедрения «метода проектов» (проектно-контекстное образование) может существенно повысить эффективность внедрения «метода проектов» в образовательный процесс. В качестве основных механизмов достижения этой цели можно обозначить следующие аспекты.

1. **Выделение проектов в контексте будущей профессиональной деятельности**

Поскольку понятие «контекстного образования» неразрывно связано с будущей профессиональной деятельностью обучающегося, то в его рамках возможен переход от реализации «проектов» в рамках отдельных учебных предметов к «проектам» в реальных профессиональных областях. Соответственно, проработка тех или иных «учебных» бизнес-кейсов (case study) в данной профессиональной области стала бы самым естественным путем выполнения «проектов» в образовательной деятельности. Дополнительно стоит отметить, что решение case study в настоящее время является очень распространенным способом тестирования кандидатов при приеме на работу, соответственно, выполняя такие проекты, ученик получает не только профессиональные навыки в конкретной области, но и общие профессиональные навыки решения case study.

2. Упрощение разграничения проектной деятельности и иных форм обучения при использовании контекстного образования

Разработанная А.А. Вербицким в рамках теории контекстного образования модель динамического движения образовательной деятельности показывает, как можно эффективно сочетать в динамике различные формы академической, квази-профессиональной и учебной профессиональной деятельности в высшем образовании. Применяя ее (по аналогии) к школьному образованию, можно успешно совместить в расписании традиционные

«академические» часы по учебным предметам и «квази-профессиональные» часы на выполнение «проектов». Однако поскольку это не отменяет необходимости соблюдения ограничений СанПиН на общую учебную нагрузку школьников, то введение в расписание квази-профессиональной деятельности на равных правах с академическими предметами, очевидно, потребует сокращения академической нагрузки, что невозможно без пересмотра ФГОС в сторону дальнейшей индивидуализации образовательных траекторий (сокращение общей части академической нагрузки, обязательной для всех обучающихся).

3. Изменение характера отношений «педагог – ученик»

Одной из обязательных составляющих парадигмы контекстного образования является отказ от традиционного «сообщающего» обучения. По мнению автора, это является одним из ключевых факторов успеха для внедрения «метода проектов», позволяя изначально предотвратить появление двух проблем: навязывание ученикам тем проектов со стороны педагогов и «сообщающий» характер выполнения самих проектов. Обе эти проблемы противоречат самой сути «метода проектов»: первая проблема не позволяет обеспечить личностную вовлеченность ученика в проект, а вторая не позволяет ученику получить личный опыт в ходе выполнения проекта. Причем с этой точки зрения неважно, навязывает ли ученику способы выполнения проекта педагог, или проект выполняется «под чутким руководством» (читай – руками) родителей. В любом случае вместо «знаний» (пропущенного через себя опыта выполнения проекта) ученик получает лишь «информацию» о том, как «надо» выполнять подобные проекты, которую ему затем нужно каким-то образом трансформировать в необходимые «знания». Очевидно, что такую «технологическую цепочку» получения знаний вряд ли можно назвать эффективной.

Из вышеизложенного следуют основополагающие требования к применению «метода проектов» в рамках парадигмы контекстного образования (проектно-контекстное образование):

1. Введение межпредметной проектной деятельности как части «основной» учебной нагрузки на всех уровнях обучения.

Это требование позволит устранить сразу несколько существующих недостатков применения «метода проектов»: во-первых, уйти от выполнения «проектов» в рамках отдельных предметов (что сегодня делается далеко не во всех школах); во-вторых, обеспечить возможность выполнения проектов без нарушения существующих санитарных норм по учебной нагрузке учеников (введение проектной деятельности в учебную нагрузку неизбежно приведет к необходимости корректировки учебных планов по остальным предметам, о чем будет сказано далее); в-третьих, облегчить (при необходимости) привлечение внешних специалистов к проектной деятельности, если существующий педагогический состав не обладает необходимыми компетенциями в соответствующей профессиональной области (что вполне возможно с учетом разносторонних интересов современных учеников).

2. Углубленное и расширенное изучение дисциплин по выбору при одновременном сокращении нагрузки по «общеобразовательным» предметам

С одной стороны, это требование позволяет обеспечить глубокое теоретическое обобщение эмпирического опыта, полученного учениками в ходе выполнения тех или иных проектов. С другой стороны, его неизбежным следствием является необходимость сокращения нагрузки по «общеобразовательным» учебным предметам вплоть до их полного исключения из программы (сохранения только в качестве дисциплин по выбору). Это нельзя рассматривать как недостаток предлагаемой системы - сегодня информация быстро устаревает, при этом любая актуальная информация доступна в режиме «24/7», поэтому нет ни малейшей

необходимости пытаться вложить в учеников заданный объем знаний по всем предметам (даты конкретных исторических событий, строение того или иного биологического организма, знания о свойствах отдельных химических элементов и т.п.). Сегодня с самых высоких трибун российского образования только начинает (хотя и робко) звучать мысль, что, например, одновременно усвоить в виде реальных знаний полный объем сегодняшних школьных курсов по физике, химии и биологии могут только ученики, ориентированные на естественные науки, в то время как для «гуманитариев» такая задача является абсолютно нереальной.

3. Ориентация теоретического обучения на освоение базовых навыков и понимание системных принципов вместо усвоения конкретного объема знаний

Это требование логически вытекает их двух предыдущих. Поскольку общий объем учебной нагрузки ограничен СанПиН, то при наличии развитой проектной деятельности и углубленно изучаемых предметов по выбору на изучение «общеобразовательных» предметов останется не так много времени, чтобы пытаться вложить в него максимально возможные объемы знаний по данным предметам (например, изучить все многостороннее богатство классической русской литературы). В этом случае логичным выходом является отказ от «освоения знаний» (которое, как было показано выше, правильнее было бы называть «усвоением информации»... которая имеет свойство быстро забываться после получения итоговой школьной оценки по предмету) в пользу «освоения базовых навыков». Причем, по мнению автора, в первую очередь это должны быть навыки работы с информацией (поиск, отбор, анализ и систематизация и т.п.), которые могли бы осваиваться учениками в рамках базового изучения естественнонаучных и гуманитарных общеобразовательных предметов. Таким образом, в их преподавании произошел бы переход от усвоения «готовой» информации к заданию учителем «системы координат» (в химии - периодическая таблица

Менделеева, в биологии - классификация растений и животных и т.д.) и ограничений по темам и объему, в рамках которых ученики самостоятельно ищут и усваивают информацию по предмету. Такой переход в полной мере соответствует основным принципам новой образовательной парадигмы и, таким образом, смог бы повысить эффективность изучения базовых предметов, несмотря на сокращение уровня нагрузки. В результате такого обучения ученик может не обладать знаниями по какой-то конкретной теме, но, понимая общий подход к изучению предмета, сможет быстро найти и изучить любую информацию, если у него возникнет в ней реальная необходимость.

Основной возможной проблемой такой системы обучения, очевидно, может стать «вовлечение» в работу учеников с низкой образовательной активностью. Однако, как показывают многочисленные исследования, современные ученики «поколения Z» характеризуются высокой готовностью к непрерывному и постоянному обучению, если понимают, каким образом получаемые знания могут пригодиться им в жизни. Таким образом, практико-ориентированный характер обучения в рамках описанных выше требований позволит в значительной степени снизить остроту этой проблемы.

Другой серьезной проблемой может стать планирование учебной нагрузки в условиях значительно повысившейся индивидуализации образовательных траекторий, включая расширение набора теоретических дисциплин по выбору под потребности обучающихся и углубление их изучения. Очевидно, что намного проще планировать расписание, когда 30 из 32 разрешенных часов еженедельной учебной нагрузки занимает федеральный компонент государственного образовательного стандарта и значительно тяжелее, когда значительную часть предметов (в старших классах - до 50%) выбирают сами ученики. Однако разносторонние интересы сегодняшних школьников позволяют с достаточно большой вероятностью предположить, что при большом количестве детей (в том числе, с учетом текущих процессов

объединения образовательных учреждений) найдется хотя бы несколько учеников, которые выберут конкретный учебный предмет в качестве курса по выбору. В таком случае общий набор изучаемых предметов в рамках образовательного учреждения останется практически без изменений, изменится только принцип распределения обучающихся по предметам по выбору (вместо постоянного класса – группа заинтересованных учеников, выбравших данный предмет). Это упростит решение проблемы планирования расписания – достаточно будет ставить в один временной слот предметы по выбору с непересекающимися наборами обучающихся. Представляется, что современные инструменты менеджмента позволяют решать и более сложные задачи планирования деятельности, таким образом, вопрос только в том, чтобы система образования обеспечивала надлежащий (то есть соответствующий новой образовательной парадигме) уровень управленческих компетенций школьных администраций.

Использованные источники

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. URL: https://fgos.ru/ (дата обращения 26.11.2019).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: https://fgos.ru/ (дата обращения 26.11.2019).
3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [Электронный ресурс]. URL: https://fgos.ru/ (дата обращения 26.11.2019).
4. Бабинова, Н.В. Субъект-субъектные отношения как условие организации проектной деятельности детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] / Н.В. Бабинова // Педагогическое образование в России. – 2015. – №5. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/subekt-subektnye-

otnosheniya-kak-uslovie-organizatsii-proektnoy-deyatelnosti-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta.

5. Вербицкий, А.А. Деловая игра как метод активного обучения [Текст] / А.А. Вербицкий // Современная высшая школа. - 1982. - №3 (39). – с. 129 - 141.

6. Вербицкий, А.А., Ларионова, О.Г. Личностный и компетентностный подходы к образованию: проблемы интеграции [Текст] / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. - М.: Логос, 2009. - 336 с.

7. Вербицкий, А.А. Теория и технологии контекстного образования: учебное пособие [Текст] / А.А. Вербицкий. - М.: МПГУ, 2017. - 268 с.