
Статьи

ЯВНЫЕ И СКРЫТЫЕ КОНТЕКСТЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

В.Г. КАЛАШНИКОВ



Калашников Виталий Григорьевич — доцент Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета, кандидат психологических наук, доцент.
Контакты: transmeta1@yandex.ru

Резюме

В статье раскрыта контекстуальная природа образовательной среды и продемонстрировано соотношение в ней явных и скрытых (неосознаваемых) субъектами образования контекстов. В качестве методологической основы выступили контекстный подход и теория знаково-контекстного обучения А.А. Вербицкого. По нашему мнению, использование контекстного подхода к анализу образовательного процесса и образовательной среды обеспечивает регулирование процесса их функционирования с учетом влияния на состояние и поведение всех субъектов образования как явных, институционализированных, так и скрытых, неосознаваемых субъектами контекстов. В работе описана психологическая сущность феномена контекста, понимаемого как теоретический психологический конструкт. Как психическое явление контекст представляет собой психический механизм семантизации, т.е. формирования значения и смысла некоторого фрагмента психического содержания в его взаимосвязи с другими фрагментами. На основе сопоставления с понятием «среда» понятие «контекст» представляется как базовое для понимания сущности и функционирования образовательной системы. С позиций разрабатываемого автором контекстного подхода к психологическому исследованию и в развитие контекстного подхода к образованию дано определение контекстной образовательной среды. Показано концептуальное преимущество понятия «неявный контекст образования» перед ставшим уже традиционным понятием «скрытый куррикулум», которое обычно понимается как «скрытое содержание образования». Понимание контекстуальной природы всех явлений образовательного процесса в целостной образовательной среде требует учета всех возможных контекстов их интерпретации, оказывающих влияние на состояние и поведение субъектов образования. Результаты исследования могут использоваться в процессе конструирования образовательной среды и управления образовательным процессом, они могут быть применены как в работе теоретиков и практиков в сфере образования, так и в обучении будущих педагогов.

Ключевые слова: среда, контекст, контекстный подход, образовательная среда, образовательная среда контекстного типа, неявный контекст образования.

XX в. в науке прошел под знаком системного подхода, который прямо или косвенно определял методологию исследований во многих сферах — от физики до лингвистики и психологии. На рубеже веков системный подход принял форму *средового подхода*, что в психологической науке проявилось в возникновении таких направлений, как *энвайроментальная* (от англ. *environment* — «среда», «окружение») и *экологическая* психология, которые во многом пересекаются с энвайроментальными направлениями в биологии и экологии, географии и философии. Центральным термином средового подхода является понятие «среда», которое в последнее время все чаще соотносится с понятием «контекст».

Если обратиться к этимологии слова, то в русском языке слово «среда» буквально означает «середина» — то, что находится *между* какими-либо другими объектами («посредине») и/или является *посредником* между ними (среда как проводник). Так, в «Толковом словаре русского языка» слово «среда» определяется как «вещество, заполняющее пространство», «тела, окружающие что-нибудь» и «окружающие природные и социально-бытовые условия, обстановка», а также «совокупность людей, связанных общностью этих условий», кроме того, «условия, благоприятные для существования, порождения чего-нибудь» (Ожегов, Шведова, 1999, с. 759). Сходные значения приводятся и в толковом словаре под редакцией Д.Н. Ушакова.

В специфической научной трактовке этого понятия во всех изучающих среду дисциплинах она понима-

ется как окружение, обеспечивающее существование «погруженных» в нее объектов, в том числе и живых существ, оказывая на них активное воздействие — позитивное, негативное или нейтральное. При этом большинство исследователей, рассматривавших среду с философско-методологических (А.А. Богданов, Э. Гуссерль, П.А. Флоренский, Л. Френк, Г.П. Щедровицкий) и конкретно-научных позиций в биологии и экологии (Р. Айткин, Б. Коммонер, А. Нейс, У. Фокс), географии (Д.Н. Замятин, И.И. Митин, И.-Ф. Туан), социологии (Г.Э. Дебор, А. Шюц), а также психологии (Р. Баркер, Дж. Гибсон, С.К. Нартова-Бочавер, В.А. Панов, Ф. Перлз), утверждают неразрывную связь, плавный взаимопереход и взаимоналожение, в конечном итоге — условность выделения «внутренней» и «внешней» сред какого-либо объекта (прежде всего — живого организма, включая человека или социальную группу). Многие из указанных исследователей подчеркивают, что среда определяется лишь по отношению к некоторому объекту (а в особенности — к человеку-субъекту), т.е. она не существует как самостоятельное явление, но возникает лишь как результат *взаимодействия* объекта (предмета, животного, человека) с целостным миром.

Так, обобщая современные взгляды на понимание среды, С.К. Нартова-Бочавер подчеркивает «радикальный отход от ее понимания как объективной реальности к решающему участию субъекта в создании того образа мира, жизненной среды или психологического пространства, который возникает, основываясь на его потребностях, и включает его

самого как часть среды» (Нартова-Бочавер, 2008, с. 55–56). В свою очередь, В.А. Панов утверждает, что среда как понятие — это абстракция человеческого мышления, поскольку среда (средовые условия) не существует сама по себе. Она существует только во взаимодействии к перцептивным и поведенческим потребностям и возможностям данного живого существа. Это означает, что одна и та же среда для разных видов живых существ и для разных индивидов предстает различной (Панов, 2004).

Все изложенное не только утверждает творческий (конструктивный) характер отношений человека и его среды, но и сближает понятие «среда» с понятием «контекст». Как отмечает С.К. Нартова-Бочавер, «основная идея средового подхода — контекстуальность психических проявлений, динамично меняющихся в зависимости от среды» (Нартова-Бочавер, 2008, с. 58). Более того, когнитивисты Э.Е. Бехтель и А.Э. Бехтель отождествляют понятие «контекст» (рассматривая его именно в психологическом смысле) с понятием «среда»: «Контекст — та общая среда, в которую вкраплено конкретное воспринимаемое явление» (Бехтель, Бехтель, 2005, с. 103). Соглашаясь в целом с таким пониманием, проведем некоторую дополнительную его конкретизацию.

Термин «контекст» этимологически возводят к латинскому *contextus* — «сплетение», «соединение», «связь», «ряд», «цепь». Следовательно, можно выделить основную исходную семантику этого слова — служить указателем *связи* между некоторыми явлениями. Причем

данное понятие подчеркивает, что соотносятся между собой не равноправные элементы некоторой системы, а некоторый *центральный* (собственно объект рассмотрения) и *периферические* (окружающие его, фоновые).

Однако в мире не существует объективно выделенных центральных объектов и их окружения — подобная дихотомия всегда субъективна и определяется потребностями существа, в психике которого только и возможно подобное деление. Поэтому следует рассматривать контекст не как некоторый фрагмент материального мира (например, текст в его письменной форме, а тем более — любую совокупность предметов, окружающих кого- или что-либо), но прежде всего как *теоретический конструкт*, который позволяет исследователю описать *психологический процесс* порождения и функционирования значения и смысла. В работах лингвистов (К. Бюлер, Дж.Р. Фёрс, В.Г. Колшанский и др.), философов (Дж. Сёрль, Н.А. Никифоров, И.Т. Касавин и др.), психологов (Э.Е. Бехтель, А.Э. Бехтель, Дж. Брунер, У. Найссер, С.М. Морозов, Д.А. Леонтьев и др.) была продемонстрирована важнейшая семантическая роль контекста в осмыслении информации человеком.

С этих позиций контекст — это не просто «окружение» или «среда» некоторого объекта, но именно *процесс функционирования психического механизма*, имеющего *реляционный характер*, т.е. формирующего семантику любого фрагмента содержания психики путем установления его отношения с некоторыми другими фрагментами, отбираемыми по

определенным алгоритмам (их успешно изучают такие междисциплинарные направления исследования, как когнитивная наука и психосемантика).

Это означает, что в качестве «контекста» для субъекта выступает любой фрагмент психического содержания, становящийся своеобразной «системой координат» для понимания некоторого другого фрагмента (Вербицкий, Калашников, 2010, 2011). Как среда создает условия для жизни любого существа, так и контекст создает условия для возникновения и «жизни» смыслов. Поэтому можно утверждать, что в психологическом отношении среда и есть контекст данного объекта, придающий ему значение и смысл (физический, биологический, социальный и пр.) для наблюдателя и деятеля.

Итак, понятия «среда» и «контекст» имеют множество точек пересечения, хотя и не могут быть признаны вполне тождественными. Прежде всего, остановимся на сходстве между ними.

1. И среда, и контекст представляют собой «окружение» («фон», в терминах гештальтпсихологии) некоторого «центрального объекта», в отношении которого они только и могут быть выделены; в качестве центрального объекта может выступать любой материальный или идеальный объект.

2. Верно и обратное: и среда, и контекст создают условия и саму возможность существования этого «центрального объекта»; как человек немислим вне некоторой среды (от материальной до информационно-семантической), так и любой знак (объект или процесс, понимаемый

как знак) обретает значение и смысл лишь в определенном контексте.

3. При этом как «центральный объект», так и границы сфер контекста или среды одинаково условны и задаются наблюдателем по некоторым критериям, и поэтому возможно расширение этих границ с переходом на более высокий системный уровень — от непосредственного до более глобального окружения «центрального объекта».

Различие же этих понятий заключается в том, что термин «среда» изначально нагружен физикалистскими коннотациями, т.е. даже при описании психической и социальной реальности среда метафорически воспринимается как совокупность материальных объектов и связанных с ними факторов, тогда как термин «контекст» изначально указывает на семиотическую (а по сути — психическую) природу данного явления.

Следовательно, говоря о среде существования некоторого объекта (как живого, так и неживого) как *контексте*, мы тем самым подчеркиваем, что речь идет не столько о предметном окружении, сколько об операциях над психическими репрезентациями этих предметов, т.е. о *процессах* означивания и осмысления данного объекта некоторым человеком-наблюдателем.

Такой подход близок к методологии *аналитической философии* и *структурализма*, а также выросших на ее основе методологии *постмодернизма* и *радикального конструктивизма*, которые игнорируют физический аспект любых явлений, акцентируя лишь его значение и смысл для человека или сообщества. Однако это неизбежно, если речь

идет о гуманитарном исследовании — психология, например, имеет дело не с самими объектами предметного или социального мира, но лишь с их психическими репрезентациями (что ярко подчеркнул в своей теории поля еще К. Левин).

В психологическом аспекте акцент смещается со структурного на процессуальное понимание контекста, трактуемого как механизм соотнесения фрагментов человеческого опыта, в результате чего и происходит их осмысление субъектом, в то время как среда традиционно рассматривается преимущественно статически-структурно. В том же случае, когда возникает понимание среды человека как освоенной им через означивание и осмысление, эта среда уже выступает как психический контекст его жизнедеятельности.

Именно понимание семиотической природы контекста привело А.А. Вербицкого к созданию *теории знаково-контекстного (контекстного) обучения* (Вербицкий, 1987, 1991; Психология и педагогика..., 1981), которая стала основой научной школы контекстного подхода (А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева, Т.Д. Дубовицкая, Н.В. Жукова, М.Д. Ильязова, Н.Б. Лаврентьева, О.Г. Ларионова, Е.Г. Трунова, О.А. Шевченко, Ю.В. Шмарион, О.И. Щербакова и др.), развивающейся с начала 1980-х гг. Следует отметить, что возрастание интереса к феномену контекста в конце XX в. привело к осознанию эвристической роли контекста в обучении многими исследователями и за пределами школы контекстного подхода — как в нашей стране, так и за рубежом.

Так, автор обобщающей монографии в области контекстуального обучения Е. Джонсон указывает, что термин «контекстное преподавание и учение» возник в США в 1990 г. в результате утверждения, что мышление обучающегося должно быть обращено к опыту: когда идеи проверяются на практике, усваиваются в контексте действия, они приобретают для обучающегося смысл (Johnson, 2002). Однако за рубежом так и не была создана целостная методология контекстного обучения, сколько-нибудь приближающаяся по степени разработанности к отечественному контекстному подходу.

В России на рубеже веков также происходит повторное «открытие» эвристической роли контекста в образовании. В частности, в работе А.Н. Кимберга указывается, что «при взаимодействии с контекстом или средой работает еще один механизм — бессознательного вывода или (в иных терминах) *нерефлексивного умозаключения*» (Кимберг, 2007). Результатом этого, по утверждению автора, становится *личностное знание*, которое во многом «вычерпывается» именно из контекста сообщения (однако, на наш взгляд, именно рефлексивность обучения необходимо повышать во избежание влияния скрытых контекстов, о чем речь впереди).

И.Д. Фрумин под *контекстом в образовании* понимает все «слои педагогической реальности», которые в совокупности задают смысл образовательному процессу. Он говорит об *институциональном контексте*, понимаемом как система явных и неявных факторов и условий образовательного процесса. И.Д. Фрумин

описывает их как характеристики среды, окружающей учебные институты, и делит на *макросоциальные* и *микросоциальные* по масштабу охвата (Фруммин, 1999, с. 15).

Другими словами, эти исследователи отмечают смыслообразующую роль контекста в образовательном процессе и фактически указывают на то, что информация никогда не воспринимается человеком изолированно, но всегда вплетенной в определенный контекст; «кристаллизация знания» происходит из контекста. Впрочем, эти тезисы являются основополагающими в теории знаково-контекстного обучения и были отчетливо сформулированы А.А. Вербицким еще в середине 1980-х гг. и затем подробно раскрыты в его многочисленных работах, а также в работах его последователей. Однако важным является указание И.Д. Фрумина на многослойность педагогической реальности, образованной взаимопересечением множества контекстов, что позволяет говорить о формирующемся *контекстном понимании* образовательной среды. Причем этот исследователь акцентирует наличие не только явных, но и *неявных контекстов* образования.

В настоящее время термин «образовательная среда» является весьма популярным и активно используется исследователями для описания системной целостности образовательной деятельности в контексте различных социокультурных факторов (В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, О.Г. Тринитатская, И.М. Улановская, А.В. Хуторской, В.А. Ясвин и др.). Под «образовательной средой» отечественные ученые понимают некоторую часть социокультурного про-

странства, функционирующую в качестве области взаимодействия образовательных систем и субъектов образовательных процессов.

Так, В.А. Ясвин полагает, что термином «образовательная среда» следует обозначать «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» (Ясвин, 2001, с. 5). Соответственно, среди основных характеристик образовательной среды О.Г. Тринитатская выделяет, в частности, ее *социальную контекстуальность* — «включенность субъектов образовательного процесса в решение социально значимых проблем не только образовательного характера, но и в более широком плане – микро-, мезо- и макросоциума» (Тринитатская, 2009, с. 30).

Существуют различные концепции образовательной среды, акцентирующие ее личностные, коммуникативные, инновационные, информационные и другие аспекты и функции. По нашему убеждению, на базе методологии контекстного подхода можно сформулировать концепцию образовательной среды особого типа, акцентирующей контекстную природу всех процессов, касающихся человека, в том числе в сфере образования, — *контекстной образовательной среды*. Впервые это понятие применила (по предложению А.А. Вербицкого) О.И. Щербакова в своих работах по психологии конфликтологической культуры. В ее определении «...контекстная образовательная среда представляет собой систему пространственно-предметного, социально-психологического и

деятельностного компонентов, моделирующих социально-профессиональный контекст деятельности будущего специалиста» (Щербакова, 2011, с. 4).

Однако можно дать и более общее определение контекстной образовательной среды с указанием не столько структуры, сколько оснований ее построения. *Образовательная среда контекстного типа* — это совокупность методов и приемов организации образовательной деятельности, основанная на методологии контекстного подхода, что предполагает явное использование концепции психологического контекста в теоретическом и практическом аспектах — опору на принципы контекстного подхода и применение методов контекстного анализа и моделирования (Калашиников, 2012).

Следовательно, образовательная среда контекстного типа представляет собой особым образом организованные *средства образовательной деятельности*, которые организуются в соответствии с принципами контекстного подхода и с использованием методов *знаково-контекстного обучения*. Поэтому к *специфическим характеристикам образовательной среды контекстного типа* относятся следующие: 1) опора на принципы контекстного подхода: контекстуальности, системности, расширения, взаимосвязи, дополнительности контекстов (Там же); 2) широкое использование метода моделирования контекстов: предметного — содержание профессиональной деятельности и социального — профессиональное взаимодействие (Вербицкий, 1991); 3) повышение рефлексивности образовательной деятельности: актуализация

внутреннего контекста субъектов образования посредством средств рефлексивной парадигмы образования М. Липмана (Lipman, 1991); 4) специфические методы и методики обучения (Вербицкий, 1987, 1991), в том числе контекстный анализ: совокупность принципов, приемов и процедур, направленная на систематическое выделение и описание контекстов изучаемого явления, что позволяет сформировать матрицу контекстов, образующую многомерное псевдопространство системного представления информации во всех возможных контекстах (Калашиников, 2011б); 5) использование учебника контекстного типа: педагогической системы, в процессе обучения целостно увязывающей между собой текст, контекст и подтекст (Шевченко, 2006); 6) ориентация на развитие самоопределения личности и личностной культуры в кросс-культурном контексте, представляющем собой систему вложенных сред образования (Жукова, 2005).

Вслед за А.А. Вербицким (2005), О.И. Щербаковой (2011) в качестве *общих контекстов* функционирования конкретной образовательной среды можно назвать два основных: 1) *внутренний* — охватывающий внутриспихические явления, опосредующие образовательную деятельность ее субъектов (индивидуально-типологические характеристики, возрастные особенности и психическая динамика и т.п.) и 2) *внешний* — указывающий на различные факторы, воздействующие на образовательную среду (социокультурные, экономические, политические и др.).

Каждый из этих контекстов может включать более конкретные

разновидности. Так, в составе внутреннего контекста это собственно *психологический контекст*, описанный выше; *смысловой контекст* — субъективная осмысленность содержания образования в рамках текущей жизненной ситуации субъекта образования; *экзистенциальный контекст* — осмысление образовательной ситуации как средства самореализации субъекта образования, реализации его «жизненного проекта».

В свою очередь, к группе внешнего контекста относятся: *социальный контекст* — социокультурные факторы образования: социальный заказ, социально-экономическая ситуация и вызовы ближайшего будущего; *функциональный контекст* — соотношение всех образовательных действий с внутренней логикой будущей профессиональной и социальной деятельности обучающихся; *методический контекст* — соотношение процесса и результата образовательной деятельности с образовательными стандартами и технологиями.

Следует подчеркнуть, что образовательная среда, построенная на любых методологических основаниях (а не только на основе контекстного подхода), обязательно является контекстной, поскольку, как было показано, контекст представляет собой универсальный семантический механизм психики. Следовательно, организация и функционирование такой среды неизбежно будут задействовать механизмы контекстной обусловленности восприятия и интерпретации информации всеми участниками образовательного процесса. Разумеется, лучше делать это осознанно, ибо только сознательный контроль процесса обеспечивает его

корректируемую целеориентированность в сложных многофакторных и изменчивых условиях. При этом следует учитывать как явные, так и *скрытые контексты образования*, которые в равной мере важны для формирования и функционирования образовательной среды.

Описывая «контексты обучения и учения», И.Д. Фрумин обращается к исследованию, проведенному английскими педагогами и социологами, которые выявили, что одни и те же прямые действия учителя ведут иногда к совершенно разным результатам в разных школах. Из этого был сделан логичный вывод, что существует некоторая общешкольная «вторая реальность» как некая опосредующая среда, которая и доносит то или иное педагогическое действие до учащегося (ее исследователи назвали «этос» от греч. «характер», «нрав», «привычка» и описали как «контекст обучения и учения») (Фрумин, 1999). При этом И.Д. Фрумин подчеркивает, что зарубежными авторами «упускается из виду контекстуальный характер скрытых реальностей, их зависимость от тех задач, которые решает школа». Контекстуальность описанных неявных реальностей означает, по его мнению, что образуемое ими «пространство» относительно каждой задачи должно быть уникальным, поэтому следует «...рассмотреть различные аспекты неявной реальности школы в целом — различные элементы институционального контекста, а уже после этого искать их соотношенность. Такими элементами институционального контекста в школе являются: формальная и неформальная организация, социально-психологические и

эмоциональные характеристики, инструментально-символическая реальность школы, реализуемые антропологические представления и ожидания» (Там же, с. 34). Здесь «институциональным контекстом» Фруммин называет всю совокупность факторов, формирующих образовательную среду, придающую ей форму определенного социального института (образовательного учреждения).

В западной педагогической теории проблематика неявных реальностей процесса образования (англ. *hidden curriculum* — «скрытое содержание образования») выделилась в самостоятельную область исследований в 1960-е гг. в связи с реакцией на засилье в теории и практике обучения бихевиористских моделей. В настоящее время этот феномен изучается многими исследователями как за рубежом, так и в нашей стране (П. Бурдые, Дж. Гато, Дж. Генри, П. Джексон, И. Иллич, Д.Г. Левитес, Л.А. Окольская, А.А. Полоников, А.Н. Тубельский, И.Д. Фруммин, Т. Хайнц, Д. Холт и др.).

Под этим термином обычно понимают те аспекты обучения, которые имеют неожиданные или не замечаемые педагогами последствия, а также практики и результаты обучения, которые не обозначены явно в учебных программах или правилах, однако являются важной частью образовательного опыта (особенности взаимодействия между учащимися, организации их деятельности со стороны педагогов и т.п.). При этом некоторые исследователи (П. Джексон, Д.Г. Левитес, И.Д. Фруммин и др.) включают в этот «неявный» компонент не только собственно *содержа-*

тельный компонент (т.е. конкретную информацию — цели и задачи, нормы поведения, учебный материал, содержание общения и пр.), но и *процессуальный* (стилистические особенности деятельности педагогов и учащихся, связанные с их личностными качествами, количественные показатели взаимодействий и т.п.).

Отсюда вытекает, что точнее будет говорить не о «скрытом содержании» (тем более что его никто намеренно не скрывает), а о «неявном контексте» образования, образовательного процесса, образовательной деятельности и т.д., выступающем существенным и при этом неконтролируемым фактором образовательной среды. Неявным же этот контекст остается только потому, что не рефлексруется участниками образовательного процесса.

Следовательно, «неявный контекст образования» — это совокупность факторов, не осознаваемых участниками образовательного процесса, но оказывающих на него существенное воздействие путем специфического когнитивного опосредования и соответствующей трансформации действий его участников. Как показывает практика, если некоторые факторы не осознаются, то они не только выходят из-под контроля, но и сами начинают контролировать ситуацию, нередко навязывая субъекту неконструктивные формы поведения (как происходит, например, с психологическими защитными механизмами).

Понятие «неявного контекста образования» является «рабочим инструментом» для описания тех переменных среды, которые в настоящий момент не осознаются

ником из участников образовательного процесса, но оказывают существенное влияние на их понимание ситуации и поведение в ней. Средством для выявления скрытых контекстов образования и образовательной среды должен быть *контекстный анализ* — процедура выявления всех контекстов (в том числе «скрытых»), воздействие которых может существенно трансформировать смысл любого фрагмента образовательной среды.

Приведем несколько примеров из экспериментальных исследований, проведенных под руководством основателя и бессменного руководителя научной школы знаково-контекстного (контекстного) обучения А.А. Вербицкого, подтверждающих практическую значимость контекстного подхода к решению проблем образования.

В одной из серий экспериментов М.И. Каргина, выполненных в рамках его диссертационного исследования, изучалось влияние семантического контекста речевой инструкции на восприятие и оценку того или иного наблюдаемого испытуемыми события. Согласно гипотезе, предполагалось, что разные контексты, задаваемые речевой инструкцией, порождают и разные образы, которые изменяют смысл одного и того же воспринятого события. Экспериментальные данные в исследовании М.И. Каргина не только выявили влияние лингвистического контекста на усвоение обучающимися содержания обучения, но и показали высокую «цену» каждого слова преподавателя (текста учебника, пособия), обуславливающего понимание и усвоение обучающимися смысла

даже отдельного фрагмента учебной информации, не говоря уже обо всей системе знаний в целом (Каргин, 1998).

Целью диссертационного исследования Н.В. Жуковой (Жукова, 2000) выступило теоретико-экспериментальное обоснование высказанной А.А. Вербицким (Вербицкий, 1991) идеи о том, что психологическим механизмом регуляции мыслительной деятельности являются процессы антиципации и рефлексии в их взаимосвязанном единстве. Проведенный Н.В. Жуковой анализ литературы показал: в психологии сложилось так, что исследования в этой проблемной области ведутся раздельно. Получается, что целостный процесс мышления трактуется как обусловленный либо прошлой интеллектуальной активностью человека (рефлексия), либо прогнозируемыми условиями его деятельности (антиципация). В эмпирической части исследования положение о единстве этих двух психологических механизмов было доказано. На достоверном уровне подтверждена гипотеза о том, что интеграция антиципации и рефлексии в единый механизм регуляции мыслительного процесса студента обеспечивается в условиях контекстного обучения, где предметное и социальное содержание его познавательной деятельности развертывается в пространственно-временном контексте «прошлое — настоящее — будущее» (Там же).

Докторская диссертация Т.Д. Дубовицкой была посвящена исследованию условий развития самоактуализирующейся личности будущего учителя с позиций контекстного подхода

в психологии и педагогике. Одним из значимых результатов исследования, направленных на выявление показателей личностно-смыслового отношения студентов к учебному процессу и собственной деятельности, явилась разработка комплекса диагностических методик, в который вошли: тест-опросник, направленный на диагностику значимости учебных предметов для профессиональной подготовки специалиста и развития профессиональной мотивации; тест-опросник для диагностики направленности учебной мотивации; тест-опросник, диагностирующий значимость учебных предметов для развития личности учащегося; тест-опросник для диагностики уровня профессиональной мотивации студентов; полярная шкала для диагностики ситуативной самоактуализации личности; анкета, построенная по принципу репертуарных решеток, предназначенная для диагностики степени реализации ценностных характеристик образовательного процесса. Все эти тесты и анкета прошли

необходимую психометрическую проверку и используются в качестве диагностического инструментария, который позволяет не только получать обратную связь об уровнях достижения ожидаемых результатов, но и обеспечить рефлексивную регуляцию и саморегуляцию педагогической и познавательной деятельности субъектов образовательной деятельности (Дубовицкая, 2004).

Итак, формирующийся в отечественной психологии контекстный подход обеспечивает возможность посмотреть на образовательную среду с нетрадиционной точки зрения, выделяя как явные, так и скрытые контексты, определяющие ее восприятие и деятельность субъектов образования, описать особый вид образовательной среды контекстного типа, систематизировать многочисленные характеристики образовательной среды и разработать соответствующие критерии ее качества, равно как и качества образования как результата ее активности (Калашиников, 2011а).

Литература

- Бехтель, Э. Е., Бехтель, А. Э. (2005). *Контекстуальное опознание*. СПб.: Питер.
- Вербицкий, А. А. (1987). Концепция знаково-контекстного обучения в вузе. *Вопросы психологии*, 5, 31–39.
- Вербицкий, А. А. (1991). *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход*. М.: Высшая школа.
- Вербицкий, А. А. (2005). Контекст (в психологии). В кн. А. В. Петровский (Ред.), *Общая психология. Словарь* (с. 137–138). М.: Пер Сэ.
- Вербицкий, А. А., Калашиников, В. Г. (2010). *Категория «контекст» в психологии и педагогике*. М.: Логос.
- Вербицкий, А. А., Калашиников, В. Г. (2011). Контекст как психологическая категория. *Вопросы психологии*, 6, 3–15.
- Дубовицкая, Т. Д. (2004). *Психологическая диагностика в контекстном обучении*. М.: МГОПУ им. М.А. Шолохова.

- Жукова, Н. В. (2000). *Единство антиципации и рефлексии как психологический механизм регуляции мышления студента в контекстном обучении* (Кандидатская диссертация, Москва, Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов).
- Жукова, Н. В. (2005). Личная культура обучающегося как результат влияния кросс-культурных контекстов. В кн. А. А. Вербицкий, Т. Д. Дубовицкая (Ред.), *Контекстное обучение: теория и практика. Межвузовский сборник научных трудов* (вып. 2, с. 26–29). М.: МГОПУ им. М.А. Шолохова.
- Калашников, В. Г. (2011а). Контекстный подход к выработке критериев качества образовательных систем. *Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова*, 4, 11–14.
- Калашников, В. Г. (2011б). Система психологических контекстов как методологическая основа контекстного подхода. В кн. А. А. Вербицкий, В. Г. Калашников (Ред.), *Контекстный подход в психологии, педагогике и менеджменте: Межвузовский сборник научных трудов* (с. 20–26). М.: МГГУ им. М.А. Шолохова.
- Калашников, В. Г. (2012). Образовательная среда контекстного типа. *Высшее образование в России*, 4, 92–97.
- Каргин, М. И. (1998). *Влияние контекста на усвоение студентами учебного материала как средства регуляции профессиональной деятельности* (Кандидатская диссертация, Москва, Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов).
- Кимберг, А. Н. (2007). Субъект в мире контекста. *Школьные технологии*, 6, 7–13.
- Нартова-Бочавер, С. К. (2008). *Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии*. СПб.: Питер.
- Ожегов, С. И., Шведова, Н. Ю. (1999). *Толковый словарь русского языка* (4-е изд., доп.). М.: Азбуковник.
- Панов, В. И. (2004). *Экологическая психология: Опыт построения методологии*. М.: Наука.
- Психология и педагогика высшей школы: проблемы, результаты, перспективы. Круглый стол. (1981). *Вопросы психологии*, 3, 20–21.
- Тринитатская, О. Г. (2009). *Управление развивающей средой инновационного образовательного учреждения* (Автореферат докторской диссертации, Москва, Федеральный институт развития образования).
- Фруммин, И. Д. (1999). *Тайны школы: заметки о контекстах*. Красноярск: Красноярский государственный университет.
- Шевченко, О. А. (2006). *Педагогические характеристики учебника контекстного типа: на материале иностранного языка в техническом вузе* (Кандидатская диссертация, Москва, Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов).
- Щербакова, О. И. (2011). *Психология конфликтологической культуры личности специалиста: формирование в контекстной образовательной среде* (Докторская диссертация, Москва, МГГУ им. М.А. Шолохова).
- Ясвин, В. А. (2001). *Образовательная среда – от моделирования к проектированию*. М.: Смысл.
- Johnson, E. V. (2002). *Contextual teaching and learning: what it is and why it's here to stay*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. New York: Cambridge University Press.

Explicit and Implicit Context of Education in Educational Environment

Vitaly G. Kalashnikov

Associate Professor, Branch of the State University of Bashkortostan (Sterlitamak)

E-mail: transmeta1@yandex.ru

Address: 49 Lenin av., Sterlitamak, Republic of Bashkortostan, 453103, Russian Federation

Abstract

The article discloses the contextual nature of educational environment and demonstrates the proportion of explicit and implicit (unconscious for the subjects of education) contexts. The methodological basis of the article is the contextual approach and the theory of symbolical-contextual education by A.A. Verbitsky. We believe that the contextual approach in the analysis of educational process and educational environment provides regulation of the process of their functioning with due account of influence on the condition and behavior of all the subjects of education of both explicit, institutional, and implicit, unconscious for subjects contexts. The article describes the psychological essence of the phenomenon of context, understood as the theoretical psychological construct. As a psychic phenomenon context is a psychic mechanism of semantization, i.e. forming of meaning and sense of some fragment of psychic content in its relationships with other fragments. On the basis of comparison with the notion "environment" the notion "context" is seen as a basic one for understanding the essence and the functioning of the educational system. From the positions of the developed by the author contextual approach to psychological research and education the definition of contextual educational environment is given. The conceptual advantage of the notion "implicit context of education" over the traditional notion "hidden curriculum", which is usually understood as a "hidden content of education", is shown. The understanding of the contextual nature of all the phenomena of educational process in the integral educational environment demands consideration of all possible contexts of their interpretation that influence the condition and behavior of the subjects of education. The results of the study may be used in the process of construction of educational environment and management of educational process, they may be applied both in the work of the theoreticians and the practitioners in the sphere of education, as well as in education of the future pedagogues.

Keywords: environment, context, the contextual approach, the contextual approach of education, the educational environment of contextual type, implicit context of education.

References

- Bekhtel', E. E., & Bekhtel', A. E. (2005). *Kontekstual'noe opoznanie* [Contextual recognition]. Saint Petersburg: Piter.
- Dubovitskaya, T. D. (2004). *Psikhologicheskaya diagnostika v kontekstnom obuchenii* [Psychological diagnostics in contextual education]. Moscow: Sholokhov Moscow State University for Humanities.

- Frumin, I. D. (1999). *Tainy shkoly: zametki o kontekstakh* [School secrets: Notes on contexts]. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State University.
- Johnson, E. B. (2002). *Contextual teaching and learning: what it is and why it's here to stay*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Kalashnikov, V. G. (2011a). Kontekstnyi podkhod k vyrabotke kriteriev kachestva obrazovatel'nykh sistem [Contextual approach to development of quality criteria of educational systems]. *Vestnik MGGU im. M.A. Sholokhova*, 4, 11–14.
- Kalashnikov, V. G. (2011b). Sistema psikhologicheskikh kontekstov kak metodologicheskaya osnova kontekstnogo podkhoda [System of psychological contexts as a methodological basis for contextual approach]. In A. A. Verbitsky, & V. G. Kalashnikov (Eds.), *Kontekstnyi podkhod v psikhologii, pedagogike i menedzhmente* [Contextual approach in psychology, education and management] (pp. 20–26). Moscow: Sholokhov Moscow State University for Humanities.
- Kalashnikov, V. G. (2012). Obrazovatel'naya sreda kontekstnogo tipa [Educational Environment of a Contextual Type]. *Higher Education in Russia*, 4, 92–97.
- Kargin, M. I. (1998). *Vliyaniye konteksta na usvoenie studentami uchebnogo materiala kak sredstva regulyatsii professional'noi deyatel'nosti* [Influence of context on acquirement of educational material by students as a means to regulation of professional activity] (PhD dissertation, Moscow, Issledovatel'skii Tsentri Problem Kachestva Podgotovki Spetsialistov).
- Kimberg, A. N. (2007). Sub"ekt v mire konteksta [Subject in the world of context]. *Shkol'nye Tekhnologii*, 6, 7–13.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. New York: Cambridge University Press.
- Nartova-Bochaver, S. K. (2008). *Chelovek suverennyi: psikhologicheskoe issledovanie sub"ekta v ego bytii* [Homo independens: Psychological study of a subject in its being]. Saint Petersburg: Piter.
- Ozhegov, S. I., & Shvedova, N. Yu. (1999). *Tolkovyi slovar' russkogo yazyka* [The dictionary of the Russian language] (4th ed.). Moscow: Azbukovnik.
- Panov, V. I. (2004). *Ekologicheskaya psikhologiya: Opyt postroeniya metodologii* [The ecological psychology: The experience of building a methodology]. Moscow: Nauka.
- Psikhologiya i pedagogika vysshei shkoly: problemy, rezul'taty, perspektivy. Kruglyi stol [Psychology and education of the higher school: Problems, results, perspectives. Roundtable discussion]. (1981). *Voprosy Psikhologii*, 3, 20–21.
- Trinitatskaya, O. G. (2009). *Upravlenie razvivayushchei sredoi innovatsionnogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya* [Management of the developmental environment of an innovational educational institution] (Extended abstract of Doctoral dissertation, Moscow, Federal'nyi Institut Razvitiya Obrazovaniya).
- Shevchenko, O. A. (2006). *Pedagogicheskie kharakteristiki uchebnika kontekstnogo tipa: na materiale inostrannogo yazyka v tekhnicheskoy vuzey* [Educational characteristics of a textbook of contextual type: On the material of foreign language in a technical university] (PhD dissertation, Moscow, Issledovatel'skii Tsentri Problem Kachestva Podgotovki Spetsialistov).
- Shcherbakova, O. I. (2011). *Psikhologiya konfliktologicheskoy kul'tury lichnosti spetsialista: formirovaniye v kontekstnoi obrazovatel'noi srede* [The psychology of conflictological culture of the specialist's personality: Development in the contextual educational environment] (Doctoral dissertation, Moscow, Sholokhov Moscow State University for Humanities).
- Verbitsky, A. A. (1987). Kontseptsiya znakovoy-kontekstnogo obucheniya v vuzey [The conception of the symbolic-vontextual education in university]. *Voprosy Psikhologii*, 5, 31–39.

- Verbitsky, A. A. (1991). *Aktivnoe obuchenie v vysshei shkole: kontekstnyi podkhod* [Active education in the higher school: The contextual approach]. Moscow: Vysshaya Shkola.
- Verbitsky, A. A. (2005). Kontekst (v psikhologii) [Context (In psychology)]. In A. V. Petrovsky (Ed.), *Obshchaya psikhologiya* [General psychology]. *Dictionary* (pp. 137–138). Moscow: Per Se.
- Verbitsky, A. A., & Kalashnikov, V. G. (2010). *Kategoriya "kontekst" v psikhologii i pedagogike* [The category "context" in psychology and education]. Moscow: Logos.
- Verbitsky, A. A., & Kalashnikov, V. G. (2011). Context as a psychological category. *Voprosy Psikhologii*, 6, 3–15.
- Yasvin, V. A. (2001). *Obrazovatel'naya sreda – ot modelirovaniya k proektirovaniyu* [Educational environment: From modeling to designing]. Moscow: Smysl.
- Zhukova, N. V. (2000). *Edinstvo antitsipatsii i refleksii kak psikhologicheskii mekhanizm regulyatsii myshleniya studenta v kontekstnom obuchenii* [The unity of anticipation and reflection as a psychological mechanism of student's cognition regulation in contextual education] (PhD dissertation, Moscow, Issledovatel'skii Tsentr Problem Kachestva Podgotovki Spetsialistov).
- Zhukova, N. V. (2005). Lichnaya kul'tura obuchayushchegosya kak rezul'tat vliyaniya kross-kul'turnykh kontekstov [Personal culture of a student as a result of influence of the cross-cultural contexts]. In A. A. Verbitsky, & T. D. Dubovitskaya (Eds.), *Kontekstnoe obuchenie: teoriya i praktika* [Contextual education: Theory and practice] (Iss. 2, pp. 26–29). Moscow: Sholokhov Moscow State University for Humanities.