

А.А. ВЕРБИЦКИЙ, профессор,
член-корр. РАО
МГГУ им. М.А. Шолохова

Контекстно- компетентностный подход к модернизации образования

В статье обсуждаются возможности плодотворного синтеза принципов контекстного обучения и компетентностного подхода для обеспечения процессов модернизации отечественного образования.

Ключевые слова: *теория контекстного обучения, методология компетентностного подхода, образовательный модуль.*

Концептуальным основанием ФГОС ВПО избран компетентностный подход. При этом компетенция трактуется как система ценностей и личностных качеств, знаний, умений, навыков и способностей человека, обеспечивающая его готовность к компетентному выполнению профессиональной деятельности. Соответственно, компетентность – это реализованная на практике компетенция. Нужно сказать, что со времени нашей предыдущей публикации на эту тему (Высшее образование в России. 2006. № 11) ситуация с определением исходных понятий изменилась незначительно.

Удивительно: еще не договорились о терминах, а уже объявлено о тотальном переходе к «компетентностному образованию». В любом случае понятно, что реализация компетентностных стандартов требует разработки компетентностной же модели подготовки специалиста (бакалавра, магистра). При этом нужно иметь в виду, что общекультурные и профессиональные компетенции бакалавра (указание на эти две группы содержится в проектах ФГОС) многоаспектны и сложны по структуре (системны, надпредметны, межпредметны, интегративны, практико-ориентированы и т.п.). Поэтому их формирование невозможно в рамках и средствами традиционного объяснительно-иллюстративного

типа обучения, настроенного на передачу преимущественно академических образцов знаний, умений, навыков.

Компетентностный подход рассматривается государством как один из главных путей повышения качества не только профессионального, но и общего среднего образования, как ключевая методология его модернизации. Новое поколение государственных стандартов общего образования нацелено на формирование у учащегося базовых компетентностей: информационной, коммуникационной, самореализации, самообразования. Речь идет о новом качестве субъекта деятельности, проявляющемся «в способности системного применения знаний, умений, ценностных установок и позволяющем успешно разрешать различные противоречия, проблемы, практические задачи в социальном, профессиональном и личностном контексте» [1, с. 5]. Подчеркивается системно-деятельностный характер компетентностного подхода, характеризуются те практические задачи, которые предстоит решать выпускнику общеобразовательной школы.

«Забавно», однако, что между системами общего среднего и профессионального образования, которые выстраиваются на компетентностной основе, вклинили ЕГЭ. Между тем он никак не может рассматриваться в каче-

стве органичного переходного мостика от одной ступени образования к другой, преемственно обеспечивая его непрерывность. Представляется, что очень скоро придется решать дилемму: сохранить ЕГЭ и отказаться от компетентностного подхода, либо наоборот...

Системная реализация компетентностного подхода в масштабах всей страны будет означать смену результативно-целевой основы образования, а вместе с ней – смену ЗУНовской образовательной парадигмы на компетентностную. Речь идет о появлении исторически нового типа обучения и воспитания – неважно, понимают ли это инициаторы реформ российского образования или нет. И это будет именно реформа, а не просто косметическая модернизация.

Переход к компетентностному образованию потребует существенных изменений во всех звеньях педагогической системы, а значит, в ней самой как целостности. Изменения произойдут:

– *в ценностях, целях и результатах обучения и воспитания* (от усвоения ЗУНов – к формированию базовых социальных и предметных компетенций современного специалиста);

– *в содержании обучения* (от предметно разбросанной абстрактной теоретической информации, мало связанной с практикой, – к системной ориентировочной основе компетентных практических действий и поступков);

– *в педагогической деятельности учителя, преподавателя* (от монологического изложения учебного материала – к педагогике творческого сотрудничества и диалогу преподавателя и обучающегося);

– *в деятельности школьника, студента* (от репродуктивной, «ответной» позиции, пассивного приема и запоминания учебной информации – к созиданию образа мира в себе самом посредством активного полагания себя в мир интеллектуальной, духовной, социальной и предметной культуры);

– *в технологическом обеспечении образовательного процесса* (от традиционных «сообщающих» методов – к инновационным педагогическим технологиям, реализующим принципы совместной деятельности и творческого взаимодействия педагога и обучающихся, единства познавательной, исследовательской и будущей практической деятельности);

– *в образовательной среде* как системе влияний и условий формирования и развития личности, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении образовательного заведения (внутренний контекст деятельности педагогического коллектива и администрации школы, колледжа, вуза);

– *в отношениях с внешней средой*: с семьей, социальным окружением города или деревни, своей национально-культурной общностью, производственными предприятиями, средствами массовой информации, учреждениями культуры, отдыха и спорта, страной и миром в целом (внешний контекст образовательной деятельности);

– *в отношениях с внешней средой*: с семьей, социальным окружением города или деревни, своей национально-культурной общностью, производственными предприятиями, средствами массовой информации, учреждениями культуры, отдыха и спорта, страной и миром в целом (внешний контекст образовательной деятельности);



– в уровне финансового, материально-технического, организационного и кадрового обеспечения деятельности реформируемой системы образования.

Никому не придет в голову строить новые инженерные устройства, машины, космические корабли без опоры на физическую теорию, создавать новые полимерные материалы без знания законов химии и т.п. Точно так же при переводе образования на качественно новый уровень, при его реформировании на компетентностной основе нельзя не опираться на комплекс наук о человеке, не учитывать в процессах образования психологические (социологические, культурологические и т.д.) закономерности развития его личности и индивидуальности.

Известно, что в основе традиционного, объяснительно-иллюстративного обучения лежит ассоциативно-рефлекторная теория знания, в основе программированного обучения – бихевиоризм, компьютерного – когнитивная психология, проблемного – психология мышления и т.п. Что же должно явиться теоретическим базисом образования компетентностного типа¹?

Очевидно, что без опоры на мощную психолого-педагогическую теорию компетентностный подход не может быть чисто административно-механически интегрирован в имеющую глубокие научные и исторические корни систему традиционного обучения. Иначе рано или поздно он может быть поглощен этой традицией, как это бывало уже не раз и не два: достаточно вспомнить опыт учителей-новаторов 1980-х гг. Но и потери образовательной системы могут стать невосполнимыми.

Отдавая дань уважения всем известным теориям, концепциям и методическим системам, разработанным в отечественной психолого-педагогической науке, при оценке их возможностей стать концептуальной основой «компетентностного образования» нужно иметь в виду следующее:

а) наиболее развитые из них разработаны применительно к общему среднему образованию, прежде всего – к его начальному звену;

б) по своей методологии они исходят из противоположной идеи – обеспечить овладение обучающимися «основами наук», развить их теоретическое мышление, а не сформировать компетенции, необходимые в повседневной жизни и профессиональной деятельности человека;

в) обучение в них фактически отделено от воспитания: решаются в основном задачи овладения предметно-технологическими знаниями, умениями, навыками (обучение), и лишь неким фоном просматривается развитие социальной компетентности обучающихся (воспитание);

г) все они носят в основном экспериментальный характер и имеют локальную представленность в образовательной практике;

д) мощности каждой из этих теорий недостаточно, чтобы служить основой реформирования на компетентностной основе всей системы непрерывного образования.

Психолого-педагогическая теория, на которую может опираться процесс перехода всей системы образования на компетентностную модель, должна отвечать целому ряду требований:

- быть признанной научным и педагогическим сообществом;

¹ В проектах компетентностных образовательных стандартов второго поколения в школе и третьего в вузе есть упоминание о том, что образовательный процесс должен строиться на системно-деятельностном подходе к усвоению социального опыта. Однако это не более чем декларация.

- обладать необходимой мощностью в понимании и объяснении широкого круга эмпирических данных и фактов;

- обеспечивать возможности прогнозирования, научного обоснования и продуктивной реализации практических шагов по реформированию всего образования на компетентностной основе;

- «схватывать» предметно-технологическую (обучение) и социально-нравственную (воспитание) стороны деятельности обучающихся, обеспечивать достижение целей их обучения и воспитания в одном потоке социальной по своей сути образовательной деятельности;

- обладать свойством технологичности, чтобы через ее «очки» просматривались конкретные способы проектирования и осуществления инновационного образовательного процесса.

Перечисленным требованиям отвечает психолого-педагогическая *теория контекстного* (знаково-контекстного) обучения, развиваемая уже более 30 лет нашей научно-педагогической школой [2–7].

Контекстным является такое обучение, в котором на языке наук с помощью всей системы традиционных и новых педагогических технологий в формах учебной деятельности, все более приближающихся к формам профессиональной деятельности, динамически моделируется предметное и социальное содержание профессионального труда. Тем самым обеспечиваются условия трансформации учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста. В таком обучении преодолевается главное противоречие профессионального образования, которое состоит в том, что овладение деятельностью специалиста должно быть обеспечено в

рамках и средствами качественно иной – учебной – деятельности.

Концептуальными предпосылками теории и технологий контекстного обучения являются: 1) деятельностная теория усвоения знаний и социального опыта; 2) теоретическое обобщение многообразного опыта инновационного обучения; 3) смыслообразующая категория «контекст», отражающая влияние предметных и социальных условий будущей профессиональной деятельности студента на смысл учебной деятельности, его процесс и результаты.

Основной *единицей задания содержания образования* в контекстном обучении выступает проблемная ситуация во всей своей предметной и социальной неоднозначности и противоречивости (для привычных задач и заданий также есть место). Система таких ситуаций позволяет развертывать содержание образования в динамике путем задания сюжетной канвы моделируемой профессиональной деятельности и создает возможности интеграции знаний разных дисциплин, необходимых для разрешения этих ситуаций.

Основной *единицей деятельности студента* в контекстном обучении является поступок, посредством которого будущий специалист не только выполняет предметные действия в соответствии с профессиональными требованиями и нормами, но и получает нравственный опыт, поскольку действует в соответствии с нормами, принятыми в данном обществе и в данном профессиональном сообществе. Тем самым решается проблема единства обучения и воспитания.

В контекстном обучении реализуются следующие принципы:

- принцип психолого-педагогического обеспечения личностного включения студента в учебную деятельность;
- последовательного моделиро-

вания в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов;

- проблемности содержания обучения в ходе его развертывания в образовательном процессе;
- адекватности форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования;
- ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов, студентов между собой);
- педагогически обоснованного сочетания новых и традиционных педагогических технологий;
- принцип открытости – использования для достижения конкретных целей обучения и воспитания любых педагогических технологий, предложенных в рамках других теорий и подходов;
- единства обучения и воспитания личности профессионала;
- принцип учета кросс-культурных особенностей обучающихся.

Традиционное обучение черпает свое предметное содержание главным образом из одного источника – соответствующей научной дисциплины. А в контекстном обучении, наряду с дидактически преобразованным содержанием научных дисциплин, используется еще один источник – будущая профессиональная деятельность. Она представлена в виде модели деятельности специалиста: описания основных функций, проблем и задач, которые он должен компетентно решать с использованием системы теоретических знаний. Это и позволяет проектировать комплексы предметных и социально-личностных компетенций, подлежащих формированию и развитию в процессах образования.

С помощью системы задач, учебных проблем и профессионально-подобных проблемных ситуаций выстраивается сюжетная канва усваиваемой профессиональной деятельности, превращая статичное содержание образования в динамично развертываемое. Овладевая нормами компетентных предметных действий и отношений людей в ходе индивидуального и совместного анализа и разрешения «профессионально-подобных» ситуаций, студент развивается как личность, профессионал, член общества.

Воссоздание предметного и социального контекстов профессиональной деятельности добавляет в образовательный процесс целый ряд новых моментов, дает дополнительные возможности содержательной реализации компетентного подхода, а именно:

- обеспечивает системность и межпредметность знания;
- позволяет дать динамическую развертку содержания обучения, которое обычно представлено в статичном виде;
- позволяет составить сценарный план деятельности специалистов в соответствии с технологией производства;
- знакомит с должностными функциями и обязанностями;
- обеспечивает ролевую «инструментовку» действий и поступков;
- учитывает должностные и личностные интересы будущих специалистов;
- задает пространственно-временной контекст «прошлое – настоящее – будущее».

Технология проектирования содержания основных образовательных программ принимает тогда следующий вид:

- 1) в сотрудничестве с работодателем выявляется перечень основных

функций специалиста того или иного профиля по направлению подготовки;

2) определяется необходимый и достаточный для реализации этих функций набор общекультурных и профессиональных компетенций;

3) проектируется перечень типичных профессиональных задач, проблем и ситуаций, которые студент должен уметь решать, опираясь на теоретические знания как ориентировочную основу практических действий и поступков;

4) разрабатывается система образовательных модулей, в которые «защиты» цели, содержание обучения и воспитания, способы его усвоения и диагностика уровня усвоения;

5) из определенного набора модулей проектируются основные образовательные программы;

е) разрабатываются критерии определения уровня сформированности общекультурных и профессиональных компетенций и соответствующие процедуры контроля.

Образовательный модуль – это автономная единица представления целей, содержания образования (обучения и воспитания), включающая рекомендации по их усвоению и контролю и обеспечивающая формирование одной или нескольких компетенций, либо части какой-либо сложной компетенции.

Таким образом, в структуру образовательного модуля входят: а) цель (цели) обучения и воспитания в совокупности с объективными критериями, показателями и индикаторами их достижения; б) содержание обучения,

обеспечивающее формирование одной, нескольких компетенций, либо части какой-либо сложной компетенции; в) методические указания по освоению содержания образовательного модуля посредством выбора адекватных целям и содержанию педагогических технологий; г) средства, методы и процедуры контроля освоения образовательного модуля.

Интеграция объяснительных возможностей теории контекстного обучения и методологии компетентностного подхода позволяет говорить о контекстно-компетентностном подходе к реформированию образования.

Литература

1. Федеральный государственный стандарт общего образования. Макет. Вариант № 2. М., 2007. URL: <http://www.standart.edu.ru>.
2. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991.
3. *Вербицкий А.А., Дубовицкая Т.Д.* Контексты содержания образования. М.: РИЦ МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2003.
4. *Вербицкий А.А.* Компетентностный подход и теория контекстного обучения. М.: ИЦ ПКПС? 2004.
5. *Бакшаева Н.А., Вербицкий А.А.* Психология мотивации студентов. М.: Логос, 2006.
6. *Тенищева В.Ф.* Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции: Автореф. дисс. ... д. п. н. М., 2008. 45 с.
7. *Вербицкий А.А., Ларионова О.Г.* Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М.: Логос, 2009.

VERBITSKY A. CONTEXT AND COMPETENCE APPROACH TO MODERNIZATION OF EDUCATION

Potentialities of productive synthesis of context education theory and competence-based approach principles providing the modernization of Russian educational system are discussed.

Keywords: context education theory, competence-based approach, educational module.

