

# Т е о р и я

## Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования<sup>1</sup>

**Андрей Вербицкий,**  
*академик РАО, доктор педагогических наук,  
профессор, МГГУ им. М.А. Шолохова*

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: ещё 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

<sup>1</sup> Этот же подход может стать научным основанием и для модернизации педагогической диагностики. (*Примеч. ред.*)

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 идёт 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]. Подчёркивается 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 качестве органичного переходного мостика от одной ступени образования к другой, преимущественно обеспечивая его непрерывность. Представляется, что очень скоро придётся 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

идёт 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 попредметно 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 приёма 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 пространст-

венно-предметном окружении образовательного заведения (внутренний контекст деятельности педагогического коллектива и администрации школы, колледжа, вуза);

- *в отношениях с внешней средой:* с семьёй, 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 придёт 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 типа<sup>2</sup>?

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 поглощён 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.

<sup>2</sup> 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.

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;
- 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 её «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, всё 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 со-

стоит 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 развёртывать содержание образования в динамике путём задания сюжетной канвы моделируемой профессиональной деятельности и создаёт 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 моделирования в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов;
- проблемности содержания обучения в ходе его развёртывания 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 учёта кросс-культурных особенностей обучающихся.

Традиционное обучение черпает своё предметное содержание главным образом из одного источника — соответствующей научной дисциплины. А в контекстном обучении, наряду с дидактически преобразованным содержанием научных дисциплин, используется ещё 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 пробных ситуаций выстраивается сюжетная канва усваиваемой профессиональной

длемнеятельности, превращая статичное содержание образования в динамично развёртываемое. Овладение 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, даёт дополнительные возможности содержательной реализации компетентностного подхода, а именно:

- обеспечивает системность и межпредметность знания;
- позволяет дать динамическую развёртку 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;
- задаёт 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, опира-

ясь 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 определённого набора модулей проектируются основные образовательные программы;

6) 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 проце-

дуры 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. *Вербцкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991.
3. *Вербцкий А.А., Дубовицкая Т.Д.* Контексты содержания образования. М.: РИЦ МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2003.
4. *Вербцкий А.А.* Компетентностный подход и теория контекстного обучения. М.: ИЦ ПКПС, 2004.
5. *Бакшаева Н.А., Вербцкий А.А.* Психология мотивации студентов. М.: Логос, 2006.
6. *Тенищева В.Ф.* Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции: автореф. дис. ... докт. пед. наук. М., 2008. 45 с.
7. *Вербцкий А.А., Ларионова О.Г.* Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М.: Логос, 2009.