

УДК: 378
ВВК: 74.58

Педагогические науки

6

Теория контекстного образования как концептуальная основа реализации компетентностного подхода.

© А.А. Вербницкий

Вербницкий А.А. - д.пед.н., к.психол.н., профессор, академик Российской академии образования, профессор кафедры психологии труда и психологического консультирования ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (МПГУ)

E-mail: asson1@rambler.ru

Адрес: Малый Сухаревский переулок, дом 6, город Москва, 127051.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются проблемы реализации реформы образования, основным направлением которой является компетентностный подход. Обсуждается вопрос о психолого-педагогической теории, которую можно положить в основу реализации этого подхода. Приводятся аргументы в пользу того, что в качестве такой теории может выступить теория контекстного образования. Дается ее краткая характеристика.

Ключевые слова: Реформа образования, компетентностный подход, теория и технологии контекстного образования.

Компетентностный подход как основное направление реформы профессионального образования, является системным, междисциплинарным, В нем есть личностные и деятельностные аспекты, прагматическая и гуманистическая направленность. Усиливая ориентацию образования на формирование практических компетенций будущего специалиста, необходимо сохранять фундаментальность содержания образования, ориентацию не только на профессиональное, но и на общекультурное развитие личности обучающегося, его морально-нравственных качеств как гражданина своей страны и мира. Возникает необходимость в такой современной психолого-педагогической теории, которая может стать концептуальной основой реализации компетентностного подхода.

В отечественной психолого-педагогической науке разработан целый ряд теорий обучения, наиболее известными среди которых являются теории и технологии проблемного обучения (А.М. Матюшкин, Т.В. Кудрявцев М.И. Махмутов и др.), поэтапного формирования умственных действий и понятий (П.Я. Гальперин и его научно-педагогическая школа), развивающего обучения (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и их последователи), развивающая дидактическая система Л.В. Занкова. Однако они не смогут стать концептуальной основой реализации компетентностного подхода в системе непрерывного образования, поскольку: а) все они разработаны применительно к школьному образованию и преимущественно к его начальному звену; б) по своей методологии они исходят из противоположной идеи – развития теоретического мышления, что тоже, конечно, важно; в) ориентированы на реализацию в рамках отдельных учебных предметов, а не во всей системе образования; г) в них решаются в основном задачи овладения предметно-технологическими знаниями, умениями,

навыками, развития мышления и лишь некоторым фоном просматриваются задачи формирования социальной компетентности обучающихся.

Психолого-педагогическая теория, которую можно положить в основу реализации компетентностного подхода, формирования и развития социальных по своей сути компетенций школьников, студентов и взрослых, должна «схватывать» не только предметно-технологическую, но и социально-нравственную стороны деятельности обучающихся, реализовывать цели как обучения, так и воспитания в одном потоке социальной по своей сути образовательной деятельности. Необходимым потенциалом в этом отношении обладают теория и технологии контекстного образования.

Контекстным является такое образование, в котором на языке наук и с помощью всей системы педагогических технологий, традиционных и новых, последовательно моделируется предметное и социальное содержание будущей практической и профессиональной деятельности обучающихся.

Общее и профессиональное развитие личности осуществляется в контекстном образовании как процесс последовательного движения деятельности субъекта образовательной деятельности от учебной деятельности академического типа через квазипрофессиональную и учебно-профессиональную деятельности к практической и профессиональной деятельности посредством трех взаимосвязанных обучающих моделей: семиотической, имитационной и социальной.

Источниками теории и технологий контекстного образования являются: 1) деятельностная теория усвоения социального опыта, развитая в отечественной психологии; 2) теоретическое обобщение многообразного эмпирического опыта использования педагогических

технологий инновационного обучения; 3) понимание будущим выпускником смыслообразующего влияния предметного и социального контекстов жизни и предстоящей профессиональной деятельности на процесс и результаты его познавательной деятельности. Кратко рассмотрим эти составляющие.

Теория контекстного образования является одним из направлений развития *деятельностной теории усвоения социального опыта*, развитого в трудах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова и многих других. В соответствии с этой теорией усвоение содержания обучения осуществляется не путем передачи обучающемуся информации об «основах наук», а в процессе его собственной, внутренне мотивированной активности, направленной на предметы и явления окружающего мира и на себя самого.

Посредством активной, «пристрастной» деятельности человека, писал А.Н. Леонтьев, осуществляется овладение социальным опытом, развитие его психических функций и способностей, систем отношений с объективным миром, другими людьми и самим собой [6]. С этих позиций основная цель студента состоит не просто в усвоении знаний, умений и навыков, когнитивных компетенций, а в овладении целостной профессиональной деятельностью специалиста. Знания

выступают при этом ее необходимой ориентировочной основой.

Общая структура любой деятельности человека изображена на рисунке 1. Ее отличия от структуры, представленной в работах А.Н. Леонтьева и его последователей, состоят в следующем.

1. В кольцевую структуру деятельности входит больше звеньев, и все они взаимосвязаны. Это позволяет направленно воздействовать на всю структуру деятельности посредством изменения любого ее звена. Изменение, скажем, цели, мотива или средства закономерно приведет к определенным изменениям и во всех других звеньях. Этот системный эффект позволяет преподавателю посредством прямых или косвенных воздействий на любое из звеньев помогать студенту в овладении целостной профессиональной деятельностью.

2. Основной единицей деятельности человека является предметное действие, как принято в классической теории деятельности, а поступок. Как форма личностной активности человека по своему внешнему рисунку он также является действием (или бездействием), но обладающим особым качеством, собственно и делающим его поступком.

Поступок – это социально обусловленное и морально нормированное действие, имеющее как предметную,

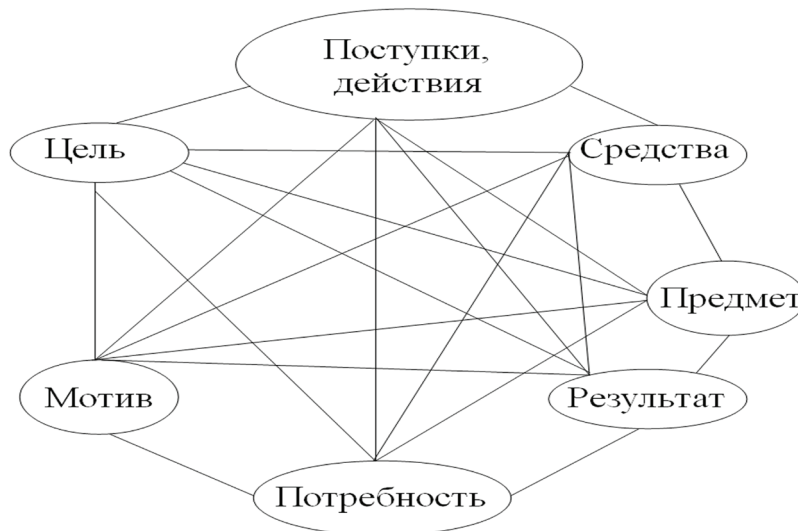


Рисунок 1. Общая структура деятельности человека.

так и социокультурную составляющие, предполагающее отклик другого человека и коррекцию собственного поведения и деятельности с учетом этого отклика. В поступке выражается система отношений человека к природе, обществу, другим людям и к самому себе.

Таким образом, поступок как особое ценностное действие обладает одновременно качеством предметности и социальности. Любое предметное действие, даже выполняемое в одиночку, совершается в социокультурном контексте, поэтому имеет морально-нравственную составляющую. Это обуславливает дополнительные качества предметного действия, его смысл для самого действующего субъекта других людей, актуально или опосредованно представленных в любой социальной ситуации жизни и профессиональной деятельности.

Социально-культурный компонент поступка означает его оценку другими людьми с позиций соответствия принятым в данном обществе и профессиональном сообществе норм морали и нравственности, что и делает предметное действие поступком. Как только такая оценка уходит, поступок становится правильным предметным действием, выполняемым по технологически заданным нормам и требованиям.

Принятие поступка в качестве единицы деятельности является важным шагом в направлении обеспечения единства обучения и воспитания как двух сторон одной «медали» – образования в едином потоке учебно-познавательной деятельности школьника, студента, повышающего квалификацию взрослого.

3. В структуре деятельности нет отдельного «знаниевого» блока (в классическом варианте он представлен обычно в виде задачи). Знания важны, но они не самоцель (скажем, усвоить, чтобы знать или «сдать» экзамен). Знания содержатся в каждом из структурных звеньев, составляя в своей совокупности ориентировочную основу

деятельности, средство ее компетентного осуществления.

Теперь несколько слов о *контексте как смыслообразующей психологической и педагогической категории*. Контекст – это отраженная в психике и сознании человека система внутренних и внешних условий его жизни и деятельности, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование им конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации как целому и ее компонентам. Внутренний контекст представляет собой индивидуально-психологические особенности, знания и опыт человека; внешний контекст – предметные, социокультурные, пространственно-временные и иные характеристики ситуации, в которых он действует [4].

В психологической литературе есть масса данных о смыслообразующем влиянии разного рода контекстов на процессы психики, сознания и деятельности человека – от иллюзий восприятия и семантизации иноязычной лексики по контексту до творческого мышления. Благодаря контексту человек знает, что ему следует ожидать, и может его осмысленно интерпретировать; прежде, чем действовать, он стремится собрать всю возможную контекстную информацию; знание о том, что произойдет в будущем, позволяет легче воспринимать настоящее.

Без сохранения в памяти контекста, в котором протекает целенаправленное поведение, оно нарушается, и организм находится во власти мгновенных состояний, которые он не может регулировать. Внутренний и внешний мир «даны» человеку не сами по себе, а в тех или иных предметных и социальных контекстах; объяснение любого психического явления требует изучения как контекста, в котором оно происходит, так и внутренней природы самого явления.

Таким образом, «контекст» является смыслообразующей психологической категорией, наряду с такими признанными

категориями, как «деятельность», «образ», «мотив» и др. Моделирование предметного и социального (социокультурного) контекстов предстоящей студенту профессиональной деятельности в формах его познавательной деятельности придает учению личностный смысл, порождает интерес к «присвоению» содержания профессионального образования.

Что касается третьего компонента теории и технологий контекстного образования, то педагогические технологии инновационного («активного», проблемного, чуть позже компьютерного и др.) обучения появлялись на протяжении многих лет, а особенно интенсивно стали разрабатываться с середины 70-х годов 20-го века. Это проблемные методы, анализ конкретных производственных ситуаций, решение ситуационных задач, методы имитационного моделирования, разыгрывание ролей, деловые игры, самостоятельная работа студентов, новые информационные технологии, учебно- и научно-исследовательскую работа студентов (УИРС, НИРС), производственная практика, «реальное» дипломное проектирование и т.п.

В настоящее время все они так или иначе представлены в доминирующей практике традиционного обучения, она ими буквально «беременна». Мешает ей «разродиться» новым типом обучения *четыре фактора*: 1) традиционное педагогическое сознание большинства педагогов-практиков, с «подозрением» относящееся к инновациям; 2) нормативно-правовая основа организации традиционного учебного процесса, делающая все инновации «незаконными»; 3) появившиеся во множестве педагогические инновации являются результатом преимущественно эмпирических разработок (кроме проблемных методов) и не имеют под собой какой-либо научной основы; 4) отсутствие признанной психолого-педагогической теории, способной обобщить всю эту эмпирику, выработать единый язык общения педагогов-практиков и создать научную

основу принятия решений по реализации компетентностного подхода и шире – реформы образования.

Большинство инноваций нашло «пристанище» даже в государственных образовательных стандартах под названием «активное обучение», поскольку в его состав входят «активные методы», «активные формы», «интерактивное обучение», даже «интерактивные дидактические материалы» и «интерактивные доски». Ни один из этих терминов не может быть признан научным, поскольку активным может быть только человек, а метод не может быть активным или пассивным, по определению. Любой метод «активен», если с его помощью достигаются определенные цели, иначе это попросту не метод. Форма тоже не бывает активной, она может быть только адекватной или неадекватной заключенному в ней содержанию. И уж совсем странно звучат словосочетания «интерактивные дидактические материалы» и «интерактивные доски».

К этому же ряду относится и слова «активизация обучения» или «активизация познавательной деятельности», которые выполняют роль своего рода допинга «пассивной» объяснительно-иллюстративной или традиционной системы обучения. Рано или поздно, скорее рано, хорошо обустроенная в нормативно-правовом и методическом отношениях педагогическая традиция ассимилирует без следа подобные «инновации». Хотя для разного рода чиновничьих проверок они могут звучать убедительно. Не лучше ли сразу создать такую образовательную среду, в которой обучающийся просто не может не быть активным?

В отличие от «активного обучения» методы проблемного обучения достаточно хорошо теоретически обоснованы с позиций психологии мышления, доказавшей, что мышление человека рождается в проблемной ситуации. В силу ряда причин (учитель должен быть немного психологом, при отборе содержания нужно выстраивать его проблемно, готовить не задачки, а «проблемники»,

неясны критерии оценки качества обучения и др.) проблемное обучение не станет особым типом обучения.

Однако результаты исследований утверждают необходимость реализации принципа проблемности в содержании обучения и в процессе его развертывания в диалоге (внешнем и внутреннем) субъектов образовательного процесса.

Психолого-педагогическая теория, которая способна обобщить многообразный эмпирический опыт педагогических инноваций и стать основой нового типа образования должна отвечать целому ряду требований:

- быть признанной научным и педагогическим сообществом;
- способной включать личностный потенциал каждого обучающегося, этот неисчерпаемый источник его творческой активности;
- быть адекватной целям, содержанию и условиям профессионального образования;
- обладать необходимой мощностью в понимании и объяснении всего 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;
- служить основой определения и разработки наборов деятельностных модулей.

Всем этим требованиям и отвечает психолого-педагогическая теория контекстного образования, развиваемая

в течение 35 лет в одноименной научно-педагогической школе [1-5].

Основные принципы контекстного образования.

Педагогический принцип – это система исходных теоретических положений и требований к проектированию, организации и осуществлению целостного образовательного процесса, вытекающих из его закономерностей и реализуемых во всех звеньях педагогической системы: целях, содержании, педагогических технологиях, деятельности преподавателей и деятельности студентов.

Основными принципами контекстного образования являются:

- 1) принцип психолого-педагогического обеспечения личностно-смыслового включения студента в учебную деятельность;
- 2) последовательного моделирования в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов;
- 3) проблемности содержания обучения и процесса его развертывания в образовательном процессе;
- 4) адекватности форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования;
- 5) ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов, студентов между собой);
- 6) педагогически обоснованного сочетания новых и традиционных педагогических технологий;
- 7) принцип открытости – использования для достижения конкретных целей обучения и воспитания в образовательном процессе контекстного типа любых педагогических технологий, предложенных в рамках других теорий и подходов.
- 8) учёта кросс-культурных особенностей каждого обучающегося, сложившихся в его когнитивном,

социальном и духовно-нравственном опыте;

9) единства обучения и воспитания личности профессионала.

Педагогические технологии контекстного образования выбираются исходя из указанных принципов, целей и содержания обучения и воспитания, педагогических условий,

контингента обучающихся, направлений их профессиональной подготовки, индивидуальных предпочтений преподавателя. В комплекс конкретных технологий могут входить как известные формы и методы обучения, традиционные и новые, так и создаваемые самим преподавателем. Это сфера его педагогического творчества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вербицкий А.А. Контекстно-компетентный подход к модернизации образования / А.А. Вербицкий // Высшее образование в России. - № 5. - 2010. - С. 32-37.

2. Вербицкий А.А. Личностный и компетентный подходы в образовании / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. - СПб. : Логос, 2010. - 334 с.

3. Вербицкий А.А. Инварианты профессионализма: проблемы формирования : монография / А. А. Вербицкий, М.Д. Ильязова. - М.: Логос, 2011. - 288 с.

4. Вербицкий, А. А. Категория "контекст" в психологии и педагогике : монография / А. А. Вербицкий, В. Г. Калашников. - М.: Логос, 2010. - 300 с.

5. Вербицкий А.А. Воспитание в современной образовательной парадигме // Педагогика. - № 3. - 2016. - С. 3-16.

6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. - М.: Политиздат, 1975. - 304 с.

THE THEORY OF THE CONTEXT OF EDUCATION AS A CONCEPTUAL FRAMEWORK FOR THE IMPLEMENTATION OF THE COMPETENCE APPROACH

Andrey A. Verbitsky

Verbitsky Andrey A. — Professor of Psychology of work and psychological counseling Department, Moscow State Pedagogical University.

E-mail: asson1@rambler.ru

Address: 11/1 M. Pirogovskaya Str., Moscow, 119991, Russian Federation

Abstract

The article deals with problems of implementation of the education reform, the main focus of which is the competence approach. The question of the psychological and pedagogical theory, which can form the basis of the implementation of this approach. Arguments in favor of the fact that, as such a theory can serve contextual theory of education. It gives a brief description of its.

Keywords: reform of education, competence-based approach, the theory and context of education technology.

REFERENCE

1. Verbitskiy A.A. Kontekstno-kompetentnostnyiy podhod k modernizatsii obrazovaniya / A.A. Verbitskiy // Vyisshee obrazovanie v Rossii. - N 5. - 2010. - S. 32-37.

2. Verbitskiy A.A. Lichnostnyiy i kompetentnostnyiy podhodyi v obrazovanii / A.A. Verbitskiy, O.G. Larionova. - SPb. : Logos, 2010. - 334 s.

3. Verbitskiy A.A. Invariantyi professionalizma: problemyi formirovaniya : monografiya / A. A. Verbitskiy, M.D. Ilyazova. - M.: Logos, 2011. - 288 s.

4. Verbitskiy, A. A. Kategoriya "kontekst" v psihologii i pedagogike : monografiya / A. A. Verbitskiy, V. G. Kalashnikov. - M.: Logos, 2010. - 300 s.

5. Verbitskiy A.A. Vospitanie v sovremennoy obrazovatelnoy paradigme // Pedagogika. - # 3. - 2016. - S. 3-16.

6. Leontev A.N. Deyatel'nost. Soznanie. Lichnost / A.N. Leontev. - M.: Politizdat, 1975. - 304 s.