



УДК 37.0

КОНТЕКСТНОЕ ОБУЧЕНИЕ В КОМПЕТЕНТНОСТНОМ ФОРМАТЕ. (Компетентностный подход как новая образовательная парадигма)

*А.А. Вербицкий, д-р. пед. наук
МГГУ им.Шолохова, Москва*

В статье представлен вариант перехода к компетентностному формату в образовании на основе теории контекстного обучения. Раскрыта суть необходимых изменений в процессе перехода к новой образовательной парадигме. Доказана необходимость опоры на психолого-педагогическую теорию контекстного обучения при осуществляемом переходе. Представлены основные положения теории контекстного обучения и трудности при разработке основных образовательных программ для направлений бакалавриата. Показано, что структура компетенций представителя любой профессиональной деятельности должна составлять инвариант, который, имея жесткую сердцевину для любых специалистов, специфицируется в зависимости от вида профессиональной деятельности.

Ключевые слова: контекстное обучение, компетентностное образование, теоретический базис образования, принципы контекстного обучения, профессионально-подобные проблемные ситуации, предметный и социальный контекст профессиональной деятельности, образовательный модуль, инвариантная структура компетентности

Системная реализация компетентностного подхода в масштабах всей страны будет означать смену результативно-целевой основы образования (И.А. Зимняя), 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 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 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 уровне финансового, материально-технического, организационного и кадрового обеспечения деятельности реформируемой системы образования.

Главная проблема здесь в том, что реформирование образования в рамках страны не опирается на какую-либо психолого-педагогическую теорию и осуществляется, перефразируя известную поговорку советских времен, по логике «Министерство сказала – образовательные учреждения ответили «Есть!» Однако 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.) за-

кономерности развития его личности и индивидуальности.

Требования к психолого-педагогической теории как концептуальной основе реализации компетентностного подхода. Известно, что в основе традиционного, объяснительно-иллюстративного обучения лежит ассоциативно-рефлекторная теория, в основе программированного обучения – бихевиоризм, компьютерного – когнитивная психология, проблемного – психология мышления и т. п. Что же должно явиться теоретическим базисом образования компетентностного типа? 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 про-

считается 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;

– 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.

Теория контекстного обучения как концептуальная основа реализации компетентностного подхода. Перечисленным требованиям отвечает психолого-педагогическая теория контекстного (знаково-контекстного) обучения, развиваемая уже более 30 лет нашей научно-педагогической школой. 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 контекстном 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:

– 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 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;

– 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;

– учета кросскультурных 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 компетентностного 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;

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 процедуры контроля освоения образовательного модуля.

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

Концепция разработки основных образовательных программ контекстно-компетентностного формата. При раз-

работке основных образовательных программ (ООП) компетентностного формата вузы страны получили свободу в определении содержания документов: компетентностной модели выпускника, учебных планов, рабочих программ учебных курсов, дисциплин, модулей, практик, системы оценки качества выпускников и др. Каждому вузу страны нужно построить профессиональные компетенции с учетом потребностей регионального рынка труда, своих научных традиций и достижений.

Практически на каждом этапе разработки документов возникают вопросы методологического, методического и организационного характера, требующие квалифицированных решений команды разработчиков на четкой научной основе. Начать с того, что в ФГОС ВПО, как и в методических рекомендациях для разработчиков ООП, отсутствует научно обоснованная *инвариантная структура* компетентности субъекта профессиональной деятельности, которая позволила бы задавать общую «рамку» принимаемых проектных решений, унифицировать, упорядочивать, координировать и тем самым экономить усилия не только конкретного вуза, но и всех вузов страны.

В исследовании докторанта М.Д. Ильязовой показано, что структура компетенций представителя любой профессиональной деятельности должна составлять *инвариант*, который обустраивается, обретая свою определенность и вариативность в зависимости от вида профессиональной деятельности. Термин «инвариант» широко используется в науке и обозначает некую неизменяемую форму; конкретный смысл термина зависит от предметной области, где он используется.

Инвариант – это интегральное качество личности выпускника вуза (бакалавра, магистра), имеющее определенную структуру и функциональные связи между ее компонентами.

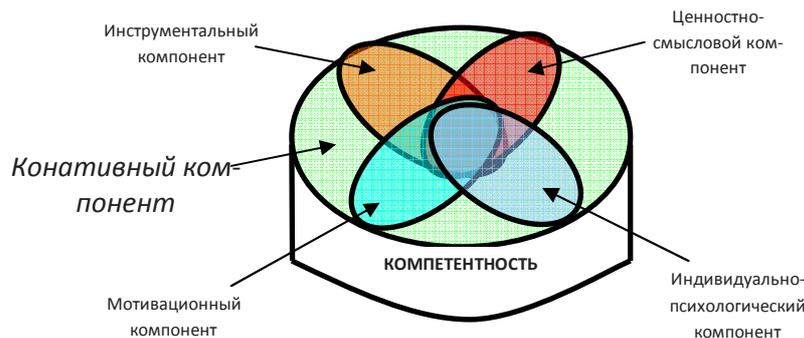


Рис. 1. Компоненты инварианта компетентности выпускника вуза
(по М.Д. Ильязовой).

Система конкретных общекультурных и профессиональных компетенций с инвариантной структурой и должна выступить предметом формирования в образовательном процессе вуза.

Таким образом, компетентность – это реализованная в деятельности компетенция; интегральная, проявленная в ситуации профессиональной деятельности характеристика личности, определяющая успех и ответственность за ее результаты.

Инвариантная структура компетентности выпускника вуза представляет собой систему устойчивых связей между ее компонентами: ценностно-смысловым, мотивационным, инструментальным, индивидуально-психологическим и конативным, обладающую основными признаками ее конкретных реализаций в различных видах компетентности – общей профессиональной, специальной профессиональной, общей социально-психологической, специальной социально-психологической.

Ценностно-смысловой компонент представляет собой направленность личности, позитивное отношение к общечеловеческим ценностям «человек», «жизнь», «здоровье», «общество», «труд», которое воплощается в чувстве ответственности за результаты деятельности. Не менее важен мотивационный компонент; мотив – движущая сила, побуждение, стремление к деятельности. Инструментальный компонент составляют знания, умения, навыки; индивидуально-психологический – качества личности, определяющие быстроту освоения дея-

тельности и ее качество; конативный представлен механизмами саморегуляции деятельности личности (рис. 1).

Компетентность как готовность и стремление к продуктивной деятельности с полным осознанием ответственности за ее результаты реализуется в деятельности с помощью механизмов саморегуляции, определяя успех деятельности и проявляясь в виде компетентности студента. Именно профессиональные ситуации и развитые механизмы самоуправления и саморегуляции выступают факторами, определяющими действительность всех этих компонентов.

Описанная инвариантная структура компетентности может быть положена в основу разработки ООП. Такой инвариант как некоторый теоретический конструкт получает свою конкретную определенность в зависимости от выполняемых специалистом функций и решаемых им задач профессиональной деятельности.

Литература

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высш. школа, 1991. 207 с.
2. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подход в образовании: проблемы интеграции. М.: Логос, 2009. 336 с.
3. Вербицкий А.А., Калашников В.Г. Категория «контекст» в психологии и педагогике. М.: Логос, 2010. 320 с.

4. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования // Высшее образование в России. 2010. № 5. С.32-37.

5. Ильязова М.Д. Инварианты профессиональной компетентности: сущность и структура // Вестн. МГГУ им. М.А. Шо-

лохова. Сер. Психология и педагогика. 2011. Вып. 1. С.46-52.

6. Нечаев В.Д. Вербицкий А.А. Через контекст – к модулям: опыт МГГУ им. М.А.Шолохова // Высшее образование в России. 2010. № 6. С.3-10.

7.

УДК 81

ГРАММАТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ КАТЕГОРИИ НЕОБХОДИМОСТИ (на материале англоязычных текстов)

*И.П. Жарникова, соискатель
БрГУ, Братск*

Статья посвящена грамматическим способам выражения категории необходимости. Предлагается рассмотреть данную категорию с позиций когнитивного и межкультурного подходов. Категория необходимости рассматривается как когнитивная структура, влияющая на механизмы выбора лингвистических средств, предпочтительности и частотности их употребления в тех или иных ситуациях.

Ключевые слова: когнитивный и межкультурный подходы, категория необходимости, когнитивная структура.

С нарастанием влияния принципа антропоцентричности ряд аспектов традиционного описания языка теории получает новую глубину анализа и интерпретации, раздвигая границы лингвистики в стремлении объяснить устройство и функционирование языка на основе знания, которым обладает человек говорящий. Знакомство с любой лингвокультурой всегда сопряжено с изучением и пониманием особенностей менталитета носителей данной культуры и данного языка, а глубинное знакомство с семантикой чужого языка предполагает овладение языковой картиной мира именно этого национального языка как системы видения мира [6].

Речевое поведение имеет свои национально-специфические особенности из-за различий в механизме выбора лингвистических средств, предпочтительности и частотности их употребления в тех или

иных ситуациях. Такого рода вариативность связана с нормативно-регулятивными и коммуникативными механизмами той или иной лингвокультуры, с отношением человека к окружающей его действительности со всей субъективностью его взглядов и оценок. Модальность называют межличностным аспектом грамматики, который является основой речевой интерпретации восприятия мира, отражающей субъективную квалификацию сообщаемого [Ларина, 2009].

Среди всего разнообразия подходов к изучению модальности, на наш взгляд, основными являются: коммуникативный, логико-понятийный и функционально-семантический. При коммуникативном подходе модальность понимается следующим образом: если условно выделить в общении два момента – то, что сообщается, и то, как сообщается – то второй момент и есть модальность в широком