



Труды методологического семинара

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ СЕМИНАР

**«Россия в Болонском
процессе:
проблемы, задачи,
перспективы»**

А.А. Вербицкий

**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ
ПОДХОД
И ТЕОРИЯ КОНТЕКСТНОГО
ОБУЧЕНИЯ**

МОСКВА

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР
ПРОБЛЕМ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ
Московского государственного института стали и
сплавов
(технологического университета)**

**Кафедра психолого-педагогических
и социально-философских основ образования**

**Серия: Труды методологического семинара
«Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи,
перспективы»**

А.А. Вербицкий

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД И ТЕОРИЯ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ

**МАТЕРИАЛЫ
к четвертому
заседанию
методологического
семинара
16 ноября 2004 г.**

МОСКВА — 2004

О методологическом семинаре
«РОССИЯ в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы»

Решением Ученого совета Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов, начиная с 20 мая 2004 г. организован постоянно-действующий *методологический семинар «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы»*.

Основная тема методологического семинара на 2004–2005 гг.: **«Компетентностный подход в современном профессиональном образовании: проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ГОС ВПО)»**.

Четвертое заседание методологического семинара состоится **16 ноября 2004 г. в 14 час. 00 мин. по адресу:** Москва, Измайловское шоссе, дом 4, зал заседаний Ученого совета Исследовательского центра (проезд: М. «Семеновская»).

Программа четвертого заседания методологического семинара:

Доклад заведующего кафедрой психолого-педагогических и социально-философских основ образования, доктора педагогических наук, члена-корреспондента РАО, профессора **Вербицкого Андрея Александровича** на тему: *«Компетентностный подход и теория контекстного обучения»*.

Доклад проректора Московского государственного университета природообустройства, кандидата технических наук, профессора **Галяминой Ирины Геннадьевны** на тему: *«Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентностного подхода (на примере направления подготовки специалистов 656400 «Природообустройство»)»*.

Содокладчики-эксперты по докладу И.Г. Галяминой:

- доктор педагогических наук, профессор **Татур Юрий Геннадьевич**.
- первый проректор Московского государственного текстильного университета имени А.Н. Косыгина, кандидат технических наук, профессор **Максимов Николай Иванович**.

Организаторы методологического семинара приглашают Вас принять участие в его работе. Вы можете также направить в адрес Исследовательского центра свои доклады (статьи) и проекты образовательных стандартов с использованием компетентностного подхода для их обсуждения и последующего издания в трудах методологического семинара.

Контактное лицо: Протопопова Елена Сергеевна;
Телефоны для справок: (8-095)369-67-73; 369-59-51; 369-42-83.
Факс: (8-095)369-58-13.
E-mail: rc@rc.edu.ru;

Материалы Методологического семинара размещаются на веб-сайте www.rc.edu.ru.

УДК 378

ББК 74.202

А.А. Вербицкий

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД и теория контекстного обучения: Материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.

Текст представлен в авторской редакции.

- © Вербицкий А.А., 2004.
- © Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004

СОДЕРЖАНИЕ

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД: ПРОБЛЕМЫ И УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ.....	5
Источники нового в образовании и состояние образовательной системы.....	5
Основания внедрения компетентностного подхода в образовании.....	10
Проблемы реализации идеи компетентностного подхода.....	13
Условия перехода к новой образовательной модели.....	14
Основные выводы.....	25
КАЧЕСТВО ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА.....	26
КОНТЕКСТНОЕ ОБУЧЕНИЕ: ПОНЯТИЕ И СОДЕРЖАНИЕ.....	33
Виртуальный мир образования.....	33
Информация и знание.....	34
Задачный и проблемный подходы к обучению.....	34
Противоречия профессионального образования.....	37
Три источника контекстного обучения.....	38
<i>Общая структура деятельности человека.....</i>	<i>38</i>
<i>Опыт разработки «активного обучения».....</i>	<i>40</i>
<i>Контекст как смыслообразующая категория.....</i>	<i>41</i>
Два источника выбора содержания контекстного обучения.....	42
Основные принципы контекстного обучения.....	43
Модель динамического движения деятельности в контекстном обучении.....	44
Обучающие модели	45
Педагогические технологии контекстного обучения.....	46
Определение.....	49
Обобщение.....	49
ПРИМЕР РЕАЛИЗАЦИИ ТЕОРИИ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ В РАЗВИТИИ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ.....	51
КОНТЕКСТНОЕ ОБУЧЕНИЕ В США.....	56
ГЛОССАРИЙ ПОНЯТИЙ И ТЕРМИНОВ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ.....	60
ЛИТЕРАТУРА.....	82

1. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД: ПРОБЛЕМЫ И УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ

1.1. Источники нового в образовании и состояние образовательной системы

В связи с внедрением в систему образования компетентностного подхода стоит обсудить более широкий вопрос об источниках нового – эволюционного, либо революционного, реформаторского (модернизация окажется где-то «посередине»). Известны *три источника нового* в образовании:

- 1) эмпирический опыт воспитателей, учителей, преподавателей;
- 2) развитая педагогическая (психолого-педагогическая) теория;
- 3) решения органов власти и управления.

Система общего и профессионального образования исторически развивается соответственно изменениям производства, общества и самого человека, а также в результате процессов саморазвития образовательной системы. Непосредственными источниками выступают инновационный педагогический опыт и соответствующая ей педагогическая теория. При этом нормальным развитием образовательной системы является эволюционное: непрерывные небольшие изменения в том или ином ее звене носят количественный характер и не затрагивают ее основания. Постепенно изменяясь, система сохраняет свою целостность.

Эмпирический инновационный опыт (прежде он более точно, на мой взгляд, назывался передовым педагогическим опытом) накапливается каждым учителем, преподавателем, кафедрой, учебным заведением и, так или иначе, распространяется. Это процесс неспешный, растягивающийся на годы, десятилетия, а то и столетия, однако он все же значительно опережает разработку психолого-педагогической теории, объясняющей его и делающей научным фактом.

Инновационный опыт неизбежно оказывается в оппозиции традиционной теории, поскольку через ее «очки» он выглядит как «незаконный», противоречащий установленным наукой

закономерностям, принципам и требованиям. Невозможно и педагогическому опыту на понятийном уровне доказать, что он и есть та перспектива, к которой нужно стремиться.

Если в периоды «нормального», эволюционного развития (13) образовательной системы ведущую роль играет передовой педагогический опыт, то в определенные моменты истории на фоне усиления своей значимости он должен уступить пальму первенства и «обрести» педагогическую (психолого-педагогическую) теорию, призванную научно обосновывать и программировать новые, перспективные направления развития образовательной практики, повышения ее качества.

Еще К.Д. Ушинский писал: “Передается мысль, выведенная из опыта, но не самый опыт” (19). В этой же связи В. Краевский отмечает, что передовой опыт должен быть осмыслен педагогом-исследователем или учителем в понятиях и терминах педагогической науки, в системе педагогических знаний раньше, чем этот опыт можно будет воспроизвести или передать другим (12). Инновационный опыт как бы заинтересован в теории, а теория – в опыте. Как писал А. Эйнштейн, теория нужна для того, чтобы отбирать и оценивать факты.

Итак, инновационный (передовой педагогический) опыт и развитая педагогическая (психолого-педагогическая) теория являются теми двумя органичными источниками, которые питают эволюционное развитие всей образовательной системы, обеспечивают становление новой образовательной парадигмы, ее замену прежней, переставшей удовлетворять потребности личности, общества и государства.

Однако в определенные периоды истории страны и мира, развития производства и общества, революций, кризисов, реформ, смены социально-экономического уклада жизни общества на первый план часто выходит административный ресурс органов власти и управления. Что он несет в себе позитивного, и какие могут быть отрицательные последствия того или иного решения государства по отношению к такой огромной сфере социальной практики, как образование, с которым имеет дело каждый гражданин страны?

Позитивное в нем то, что, обладая властными полномочиями и некоторыми финансовыми возможностями, хотя всегда и недостаточными, государство поддерживает исследовательские коллективы и образовательные учреждения в их работе по реализации намеченных им же решений. Именно за счет административного ресурса за последние полтора десятилетия многое изменилось в российском образовании в результате принятия Закона РФ «Об образовании» и других нормативно-правовых актов, организационно-управленческих, экономических и политических нововведений, изменившими основы функционирования системы образования в России. Фактически это уже другая система, чем до начала 90-х годов прошлого уже века.

В числе чисто административных решений: введение многоуровневой системы подготовки кадров (бакалавр, магистр, дипломированный специалист); государственных образовательных стандартов; лицензирования, аттестации и аккредитации образовательных учреждений; федерального, регионального и школьного (вузовского) компонентов содержания обучения; «вверное», введение в российское образовательное пространство Единого Государственного Экзамена (ЕГЭ); попытки обоснования перехода на 12-летний срок обучения в общеобразовательной школе; подключение России в последнее время к общеевропейскому Болонскому процессу и др.

Насколько все они научно обоснованны и ожидаемы образовательной практикой и обществом в целом? Привели ли и приведут ли они к повышению качества образования на всех его уровнях? Способствуют ли они достижению провозглашенных в тех же официальных документах и научных публикациях гуманистических целей образования, развитию творческой, способной к эффективной деятельности в условиях динамично изменяющегося мира, самоактуализирующейся личности выпускника любого образовательного учреждения?

Приходится констатировать, что все инициированные государством и поддержанные им нововведения последних пятнадцати лет по отдельности и вместе взятые не привели к

повышению качества образования. Скорее, оно снижается по причине, прежде всего, реальной «вторичности», а то и «третичности» его места в политике и экономике российского государства вопреки официально объявленной приоритетности, унижительной оплате труда учителей школ и преподавателей профессиональных учебных заведений. И это притом, что во всех развитых странах (США, Англия, Франция, Германия, Италия, Япония и др.) образование рассматривается как наиболее прибыльная сфера размещения капитала.

Несмотря на значительные усилия государства по реформированию или, как сейчас говорят, модернизации образования «сверху», не удалось сколько-нибудь заметно «размыть» основание «старой доброй» образовательной парадигмы, и заменить его новым, более продуктивным, придав тем самым общему и профессиональному образованию новое качество. Да эти усилия до последнего времени и не были на это направлены; изменения коснулись преимущественно «внешнего контура» образовательной системы и практически не затронули ее внутреннего – собственно педагогического обустройства. Крепчает только административный пресс на образовательные учреждения; «борьба за качество» вылилась в заполнение все увеличивающейся массы отчетных документов.

В силу консервативности самой образовательной системы и ее субъектов (работников управления образованием, учителей, преподавателей, самих обучающихся и их родителей) в общем и профессиональном образовании остается доминирующим традиционный, объяснительно-иллюстративный (сообщающий, информационно-рецептивный, репродуктивный) тип обучения, который сложился еще в XVII веке и получил научное обоснование в трудах Я.А. Коменского и многих других педагогов, психологов, методистов.

Такой консерватизм играет не только отрицательную, но и весьма положительную, стабилизирующую само образование, а вместе с ним общество и государство, роль. Образование «держит» российское общество и государство, без чего Россия могла бы

попросту развалиться. Как и всякая большая система, образование стремится сохранить свою целостность, ассимилируя все то, что ее укрепляет, и исторически «перемалывая» все наносное, случайное, конъюнктурное, не органичное ей.

В результате педагогическая система¹ в школе, колледже или вузе несмотря на изменившуюся социально-экономическую ситуацию в стране и в мире, новую нормативно-правовую и экономическую базу деятельности образовательных учреждений, официально провозглашенные принципиально новые цели (подготовка не исполнителя, а творца, не «винтика» производственной и государственной машины, а деятеля), *осталась по своей сути практически такой же, как и много-много лет назад.*

Незыблемыми остаются:

- прежнее в своей основе по составу и структуре и лишь кое-где «подправленное», зачастую не в лучшую сторону, особенно в школе, содержание обучения;
- по-предметная разбросанность этого содержания по многим учебным дисциплинам² (ничем содержательно не связанные предметники в школе, представители многочисленных кафедр вуза, в лучшем случае занимающиеся поиском мифических «межпредметных связей»);
- традиционные формы организации учебной деятельности – классно-урочная в школе и сходная по своим принципам лекционно-семинарская в вузе, гениально придуманные сотни лет назад для экономной «передачи» ЗУНов, и с тех пор фактически «канонизированные» педагогической наукой и образовательной практикой, несмотря на кардинально изменившиеся и постоянно изменяющиеся ценности, цели и содержание образования;
- доминирование «сообщающих», вербальных методов традиционного, объяснительно-иллюстративного обучения,

¹ Будем различать понятия «образовательная система» и «педагогическая система». Первая означает всю систему образования, вторая – ее подсистему, то, что связано с собственно процессами воспитания, обучения и развития обучающихся и обучающихся.

² Если в общеобразовательной школе этому и можно найти историческое (так сложилось!) и какое-то логическое обоснование, то в профессиональном образовании, особенно что касается набора специальных дисциплин, это стало совершеннейшим анахронизмом, который, впрочем, заметен только в результате рефлексии этой ситуации с позиций целостного, системного подхода к миру, человеку и к его познавательной, профессиональной и социо-культурной деятельности.

лишь в ничтожно малой, в масштабах страны, степени кое-где «разбавленных» новыми методами: компьютерными, имитационными, игровыми, проблемными, развивающего обучения (Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин – В.В. Давыдов), поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин и его научно-педагогическая школа) методами;

- традиционные критерии и процедуры оценки академической успеваемости школьников и студентов, составляющие, впрочем, органичное звено традиционной системы обучения;
- ветшающая и все больше морально устаревающая – из-за отсутствия необходимого финансирования – образовательная среда;
- традиционное педагогическое сознание рядовых воспитателей, учителей, преподавателей, работников управления образованием, обучающихся и их родителей, исследователей проблем образования, общества в целом, воспринимающее всякого рода нововведения и модернизации через призму своего образовательного («объяснительно-иллюстративного», если можно так выразиться), опыта.

Сложившееся за многие десятилетия и даже столетия педагогическое, или, если хотите, психолого-педагогическое сознание всех социальных субъектов и является носителем традиционной образовательной парадигмы, выступая наиболее серьезным фактором консервации (и в положительном, и в отрицательном смысле) сложившейся объяснительно-иллюстративной системы обучения, торможения ее перехода в иное – лучшее, а возможно и худшее – качество. И эта позиция во многом оправданна, она позволяет избежать непродуманных реформ и поспешных ломок в таком традиционно хорошо настроенном и тонком «организме», как образование.

Ситуация может резко измениться в результате повсеместного внедрения навязанного стране ЕГЭ (Единого Государственного Экзамена) и практической реализации компетентностного подхода, затрагивающих сами основания сложившейся педагогической системы. Либо...ничего кардинального не произойдет; и огромный

маховик традиционной системы обучения, запущенный еще в 17-м веке, рано или поздно (скорее рано!) перемолет, ассимилирует и эти «инновации», как это не раз и не два бывало в российской истории. Все будет зависеть от научного осмысления (или не осмысления!) проблем, связанных с реализацией данных и подобных им инноваций.

1.2. Основания внедрения компетентного подхода в образование

Чем обусловлено активное внедрение в последние несколько лет идеи компетентного подхода в российском, вслед за европейским, образовании? Обратимся вначале к мнению британских специалистов. М. Холстед и Т. Орджи, представители Кембриджского экзаменационного синдиката, в статье «Ключевые компетенции в системе оценки Великобритании» (20) пишут следующее.

Ранее целью экзаменов в Кембриджском университете была проверка развития знаний и умений. В настоящее время осознано, что общее образование должно быть дополнено формированием ключевых компетенций³, и именно они учитываются при поступлении в Кембриджский университет. Задача университета не только в том, чтобы дать студентам знания, но и в том, чтобы повысить уровень этих компетенций.

Движение в этом направлении началось после обработки данных опросов работодателей, по мнению которых их работники не подготовлены в отношении ключевых компетенций. Давление работодателей и стало *основной причиной принятия правительством* списка таких компетенций. Другими причинами явились стремление повысить конкурентоспособность выпускников школ и вузов на рынке труда и уровень их подготовки с ориентацией на международные стандарты. Наконец, пишут авторы, нужно было положить конец академическим дискуссиям по поводу компетенций.

Считается, что ключевые компетенции выполняют три функции: 1) помогают обучающимся учиться; 2) позволяют работникам фирм,

³ Проблема и перечень ключевых компетенций достаточно широко освещены во многих уже публикациях (9, 17, 21 и др.) поэтому здесь мы не будем их рассматривать.

предприятий быть более гибкими и соответствовать запросам работодателей; 3) помогают быть более успешными в дальнейшей жизни. Компетенции являются важными результатами образования и поэтому должны быть сформированы у всех обучающихся, пронизывать все предметы, проходить через все уровни образования и разрабатываться на высоком уровне. При этом ключевые компетенции – не отдельная часть учебного плана, они интегрированы в его содержание. Так, в процессе преподавания математики или любой другой дисциплины можно развивать информационную, коммуникативную и языковую компетенцию (20).

А чем обусловлено внедрение компетентного подхода в российское образование? И.А. Зимняя дает на этот вопрос следующие ответы: 1) общеевропейской и мировой тенденцией интеграции и глобализации мировой экономики; 2) необходимостью гармонизации «архитектуры европейской системы высшего образования»; 3) происходящей в последнее десятилетие сменой образовательной парадигмы; 4) богатством понятийного содержания термина «компетентный подход»; 5) предписаниями (10).

Последний фактор – предписания государства – достоин особого внимания. Если ранее, пишет И.А. Зимняя, теоретически обосновываемые и практически внедряемые подходы (программирование, алгоритмизирование, проблемный, задачный, контекстный, системный, междисциплинарный и др.), рассматривались и принимались научным и учебно-методическим сообществом, но директивно не фиксировались, то в настоящее время и Совет Европы, и российская «Концепция модернизации российского образования до 2010 года» предписывают внедрение компетенции и компетентного подхода. Общеобразовательная школа, указано в Концепции, должна формировать новую систему универсальных знаний, умений, навыков, опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть современные ключевые компетенции. Это же относится и к профессиональному образованию (Цит. раб., с. 9–10).

Итак, основной «движущей силой» внедрения компетентного подхода в образование является

административный ресурс: предписание, выраженное в принятой государством Концепции модернизации образования на перспективу. Как утверждал педагог и философ А.А. Пинский в выступлении на семинаре по современным подходам к компетентностно-ориентированному образованию (Самара, 2001): «Трансформация образовательной модели...не может осуществляться без государственного решения» (15, с. 24–25). Ему вторил чиновник, руководитель департамента науки и образования Администрации Самарской области Е.Я. Коган: «Правительство должно провозгласить набор ключевых компетенций не с целью модернизации образования, а для того, чтобы показать всем ведомствам, что такие качества соответствуют развитию страны...» (15, с. 28).

Интересная позиция, типа того что: «Вот придет царь – он нас рассудит». Представим себе, что вышел указ Президента, постановление Думы или хотя бы приказ Министра образования и науки о ключевых компетенциях. В педагогической системе действительно ничего не изменится. Но чиновник любого уровня управления получит мощный рычаг давления на образовательные структуры и будет требовать «сей-же-часного» исполнения предписания. Мы ведь живем в России, а не в старой, доброй Англии... В лучшем случае он будет финансировать только те исследования и разработки, которые соответствуют этому предписанию, и получать победные рапорты от исполнителей. А в Самарском регионе административно поддерживают метод проектов как универсальный, по мнению руководителя департамента науки и образования Администрации Самарской области, метод развития всякого рода ключевых компетенций/компетентностей.

Конечно, без государственной поддержки реализация того или иного подхода в широких масштабах невозможна. Функция государства как раз и состоит в политической, информационной, кадровой, организационной, финансовой и материально-технической поддержке всего того нового, что работает на благо его граждан и общества в целом.

1.3. Проблемы реализации идеи компетентностного подхода

В связи со всем сказанным возникает ряд принципиальных вопросов-проблем, без ответа на которые внедрение компетентностного подхода в образование может вылиться в очередную административно-бюрократическую кампанию, в насилие над здравым смыслом и образованием. Приведу эти вопросы в следующем перечислении.

1. При каких объективных и субъективных условиях возможен переход образования к компетентностной модели?

2. Готово ли российское образование и педагогическое сознание общества к этому шагу, какую цену (в том числе в прямом, экономическом смысле) оно должно заплатить за этот шаг?

3. Можно ли внедрить компетентностный подход без кардинального реформирования, всей традиционной педагогической системы общеобразовательной и профессиональной школы? Это будет принципиально иная педагогическая система или лишь несколько модернизированная старая?

4. Что такое качество выпускника школы, вуза с позиций компетентностного подхода, и приведет ли переход к компетентностно-ориентированному образованию к повышению качества образования на всех его уровнях?

5. Можно ли обойтись без достаточно развитой педагогической (психолого-педагогической) теории, лежащей в основании компетентностного подхода в образовании? А если нельзя, то есть ли в природе такая теория или совокупность теорий, и какие из них выбрать?

Очевидно, можно задать массу других вопросов, оставаясь в рамках собственно педагогических проблем, но перечисленные мне представляются главными. Попробую дать на них некоторые ответы.

1.4. Условия перехода к новой образовательной модели

Смена образовательной парадигмы и, соответственно, переосмысление и разработка новых ценностей, целей, содержания форм, методов и средств обучения, деятельности обучающихся и

обучающихся – исторически длительный и противоречивый процесс, занимающий десятки лет, если не столетия. Интенсивный переход к новой образовательной парадигме за исторически короткое время, получающий название перестройки, реформы, модернизации, требует от государства и общества огромных затрат – интеллектуальных, психологических, материальных.

Как и в случае с российской промышленностью, обновление образования как важнейшей сферы социальной практики общества, ответственной за наследование и расширенное воспроизводство культуры, за «выращивание» самого ценного ресурса процветания страны – компетентного специалиста и гражданина – требует больших инвестиций.

Нужно также учитывать естественный консерватизм образовательной системы, ее сопротивление нововведениям. Субъектами такого сопротивления является, прежде всего, учительский и профессорско-преподавательский корпус, тяготеющий при любых, не убеждающих его изменениях, к старым, добрым, надежным методикам, способам и средствам обучения, к освященным веками формам организации образовательного процесса, отношениям с обучающимися.

Теоретико-методологический анализ показывает, что та или иная инновационная модель обучения (именно об этом идет речь при реализации компетентностного подхода) завоевывает «права гражданства» и широкое распространение в образовательной практике при выполнении целого ряда следующих условий.

1. *Качество образования, обеспечиваемое существующей образовательной системой, перестало удовлетворять ожидания общества, производства, государства и каждого его гражданина; нарастает осознание всеми этими социальными субъектами необходимости новой модели обучения (более широко – типа или вида обучения) и готовности принять ее. В обществе созрела своего рода «революционная ситуация», когда, как писал в свое время В.И. Ленин, «верхи не могут, а низы не хотят». Верхи в данном случае – это система образования, а низы – потребители ее услуг.*

Представляется, что такая потребность объективирована, главным образом, в сознании теоретиков образования, а в российском обществе она еще не определилась как актуальная, разве что имеет место среди какой-то группы работодателей.

2. В образовательной практике накоплен обширный инновационный эмпирический опыт, на который опирается и который обобщает психолого-педагогическая теория.

Как отмечают некоторые авторы (И.А. Зимняя, Ю.Г. Татур и др.), российское, а раньше советское, образование достаточно преуспело в формировании у школьников и студентов системы знаний, умений, навыков (ЗУНов); имеются исследования и разработки по проблемам формирования у будущих специалистов профессиональных компетентностей. Однако, что касается ЗУНов, то они «не равны» компетенциям/компетентностям и не являются «ключевыми», а исследования в сфере компетентностей носят, главным образом, локальный, исследовательский характер. Значительный опыт формирования коммуникативных иноязычных компетенций накоплен в рамках коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам.

3. В основе предлагаемой инновационной модели обучения лежит развитие и достаточно мощная психолого-педагогическая теория.

Насколько мне известно, в литературе это для большинства авторов вовсе не выступает как проблема. Как будто компетентностный подход может органично вписаться в традиционную образовательную парадигму, опирающуюся на ассоциативно-рефлекторную теорию развития психики, программированное обучение, основанное на бихевиоральной психологической теории, либо компьютерное обучение, соединяющее в себе бихевиоральный подход и представления когнитивной психологии о человеке как системе по переработке информации.

И.А. Зимняя, пожалуй, единственная из авторов косвенно затрагивает этот вопрос в рамках проблемы места компетентностного подхода среди других подходов к анализу и организации образовательного процесса. Автор считает, что имеющиеся в науке

разные подходы не исключают друг друга, они могут быть иерархически организованы, дополнять и совершенствовать другие. К конкретно-научному уровню, кусту психолого-педагогических наук, можно отнести культурно-исторический, культурологический, личностный, деятельностный, а по отношению к образованию – аксиологический, контекстный, герменевтический, личностно-деятельностный. Среди них может быть и компетентностный подход как определяющий результативно-целевую направленность образования (10).

И.А. Зимняя ставит также вопрос, можно ли заменить один подход, например, традиционный, ЗУНовский на компетентностный? Последний является системным, междисциплинарным, в нем есть и личностные и деятельностные аспекты, прагматическая и гуманистическая направленность. Компетентностный подход усиливает практико-ориентированность образования, его предметно-профессиональный аспект, подчеркивает роль опыта, умений практически реализовать знания, решать задачи, поэтому не может быть противопоставлен ЗУН. Но он и не тождественен ЗУНовскому подходу, так как он фиксирует и устанавливает подчиненность знаний умениям (Там же).

Вывод из этих положений в контексте данного условия реализации новой модели обучения совершенно ясен: реализация того или иного подхода (в нашем случае системного, междисциплинарного компетентностного) предполагает опору на ту или иную психолого-педагогическую теорию, исходя из которой научно-методически обосновываются, разрабатываются и практически реализовываются конкретные педагогические технологии.

В отечественной психолого-педагогической науке разработан целый ряд перспективных теорий, концепций и методических систем, 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,

гуманистическая система Ш.А. Амонашвили, теория личностно-ориентированного обучения (И.С. Якиманская, В.В. Сериков и др.).

Можно ли положить их в основу реализации компетентного подхода в образовании? Наверно не только можно, но и нужно, проведя теоретический анализ их возможностей и перспектив в контексте этого подхода. При этом нужно иметь в виду несколько обстоятельств: а) все они разработаны применительно к школьному образованию и большинство из них (кроме проблемного обучения и теории поэтапного формирования), скорее всего, непригодны для использования в профессиональном образовании; б) в школьном образовании эти теории и технологии имеют весьма ограниченную представленность; в) по своей методологии они как раз не практико-ориентированные, а исходят из противоположной идеи – овладения «основами наук», развития теоретического мышления, а не формирования компетенций/компетентностей для повседневной жизни и профессиональной деятельности человека; г) в них ставятся в основном задачи овладения предметно-технологическими знаниями, умениями, навыками, и лишь неким фоном (скажу мягко – А.В.) просматриваются задачи развития социальных умений и навыков, социальной компетентности обучающихся.

Последнее и не удивительно, поскольку традиционно отечественная педагогическая наука разделена на две ветви – теорию обучения и теорию воспитания, которые в концептуальном плане, да и на практике никогда и не сходились: учитель учит, воспитатель воспитывает. А ведь то, что именуется на Западе ключевыми компетенциями, во многом составляет то, что в отечественной, а особенно советской, традиции всегда называлось воспитанностью, моралью, нравственностью, способностью жить в обществе, разделять и умножать его ценности.

Не откажу себе в удовольствии еще раз обратиться к богатому источнику знания и мудрости в отношении компетентного подхода – работе И.А. Зимней. Ирина Алексеевна пишет (приведу цитату полностью): «Здесь необходимо зафиксировать важную для нас позицию относительно понятия «социальная и ключевая компетентность»:

- все компетентности социальны (в широком смысле этого слова), ибо они вырабатываются, формируются в социуме, они социальны по своему содержанию, они и появляются и функционируют в этом социуме;
- ключевые – это те обобщенно представленные основные компетентности, которые обеспечивают нормальную жизнедеятельность человека в социуме;
- профессиональные и учебные компетентности формируются для и проявляются в этих видах деятельности человека, т.е. в профессиональной и учебной;
- социальные (в узком смысле слова) компетентности, характеризуют взаимодействие человека с обществом, социумом, другими людьми.

Соответственно, мы рассматриваем социальные компетентности, трактуемые в узком смысле слова, такие как социальное взаимодействие, гражданственность и др.» (10, с. 31).

Из этого можно сделать простой, но весьма важный вывод: психолого-педагогическая теория, которую можно и нужно положить в основу реализации компетентностного подхода, формирования и развития (выращивания) социальных по своей сути компетентностей у 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. А значит, и цели развития.

Огромным потенциалом в этом отношении обладает деятельностная теория усвоения социального опыта, развитая в отечественной (советской) психологии в трудах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина и многих других педагогов и психологов. Но для того, чтобы эта теория стала основой реализации компетентностного подхода в школе и вузе, она нуждается в определенной концептуальной «доводке». В частности, в переосмыслении единицы деятельности – замены «предметного действие» на «поступок», несущий в себе свойства как предметности, так и социальности.

В развитие деятельностного подхода и применительно к проблемам профессионального образования нами вместе с учениками и последователями в течение почти 25-ти лет разрабатываются *теория и технологии контекстного обучения*, которые могли бы стать реальной психолого-педагогической и научно-методической основой решения многих задач, связанных с реализацией компетентностного подхода, в том числе, надеюсь, в общеобразовательной школе. Об этом будет идти речь во второй части данной работы.

4. *Психолого-педагогическая теория, лежащая в основе новой модели (типа, вида) обучения, обладает свойством технологичности*, в противном случае не будет иметь серьезного прикладного значения.

Это весьма «тонкое» условие. Из множества предложенных в истории науки теорий реальной основой массовой образовательной практики, стали лишь весьма немногие: ассоциативно-рефлекторная (естественнонаучная основа традиционного, объяснительно-иллюстративного типа обучения), бихевиоральная (основа программированного обучения), когнитивная (вместе с бихевиоральной составляет основу компьютерного обучения) и... всё.

Уверен, что свойством технологичности может обладать и деятельностная теория усвоения социального опыта, хотя в изложении ее основного автора – А.Н. Леонтьева она таким свойством, на мой взгляд, не обладает. Не очень технологична она и в варианте теории развивающего обучения Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова. А вот теория поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина, также основанная на деятельностной теории, проникает в практику во многом в силу именно своей технологичности. Ее последователей можно найти, прежде всего, в среде представителей естественных и инженерных наук (и соответствующих им кафедр), для которых технологичность является своего рода координатой мышления.

5. *Новая модель обучения преемственно опирается на предшествующие модели*, как бы «снимает» их в себе, делает частным случаем, органично сочетаясь с лучшими традиционными образцами, а не «отменяет» их или лежит совсем в стороне.

Россия – страна, если можно так выразиться, экспериментальная. Сначала мы в соответствии с «Интернационалом» разрушаем в 1917 году всё «до основания, а затем...» строим новое общество и новую школу. В начале 90-х годов того же века мы снова стремимся разрушить всё «до основанья, а затем...» все начинаем сначала. К счастью, разрушить школу не удалось. А какое общество, и какое образование (обучение, воспитание) мы строим сейчас? Куда ты несешься тройка-Русь? – вопрошал в «Мертвых душах» Н.В. Гоголь. И отвечал сам себе: «Не дает ответа». «Куда ж нам плыть? – вопрошал и А.С. Пушкин. И отвечал: «Иных уж нет, а те – далече».

А плыть мы хотим в фарватере США, Европы, откуда к нам приходят система бакалавр-магистр, ЕГЭ, 12-летка, Болонский процесс, компетентностный подход... Насколько они органичны крепко скроенной российской системе образования, имеющей глубокие культурные традиции и огромные достижения в теории и практике образования? Не нанесут ли они вред, и не разрушат ли ее «до основанья» нашими же руками?

Нарушение принципа преемственности, тем более разрушение всего «до основанья» могут привести к прерыванию непрерывности развития культуры, механизмом наследования и расширенного воспроизводства которой является образование. Поэтому при принятии любых решений и шагов по практическому воплощению, в данном случае компетентностного подхода, необходима реализация принципа преемственности нового и старого, традиций и инноваций.

6. Инновация, новая образовательная модель, затрагивает все структурные звенья педагогической системы, предполагая их определенную «переналадку»: цели, содержание, формы, методы и средства обучения и контроля, деятельность обучающихся и обучающихся, образовательную среду (См. Рис. 1).

Изменение хотя бы в одном структурном звене неизбежно приводит к системному эффекту – изменению в каком-то отношении (лучшем или худшем) функционирования всей системы и качества ее работы. Так, постановка на рабочий стол студента компьютера как

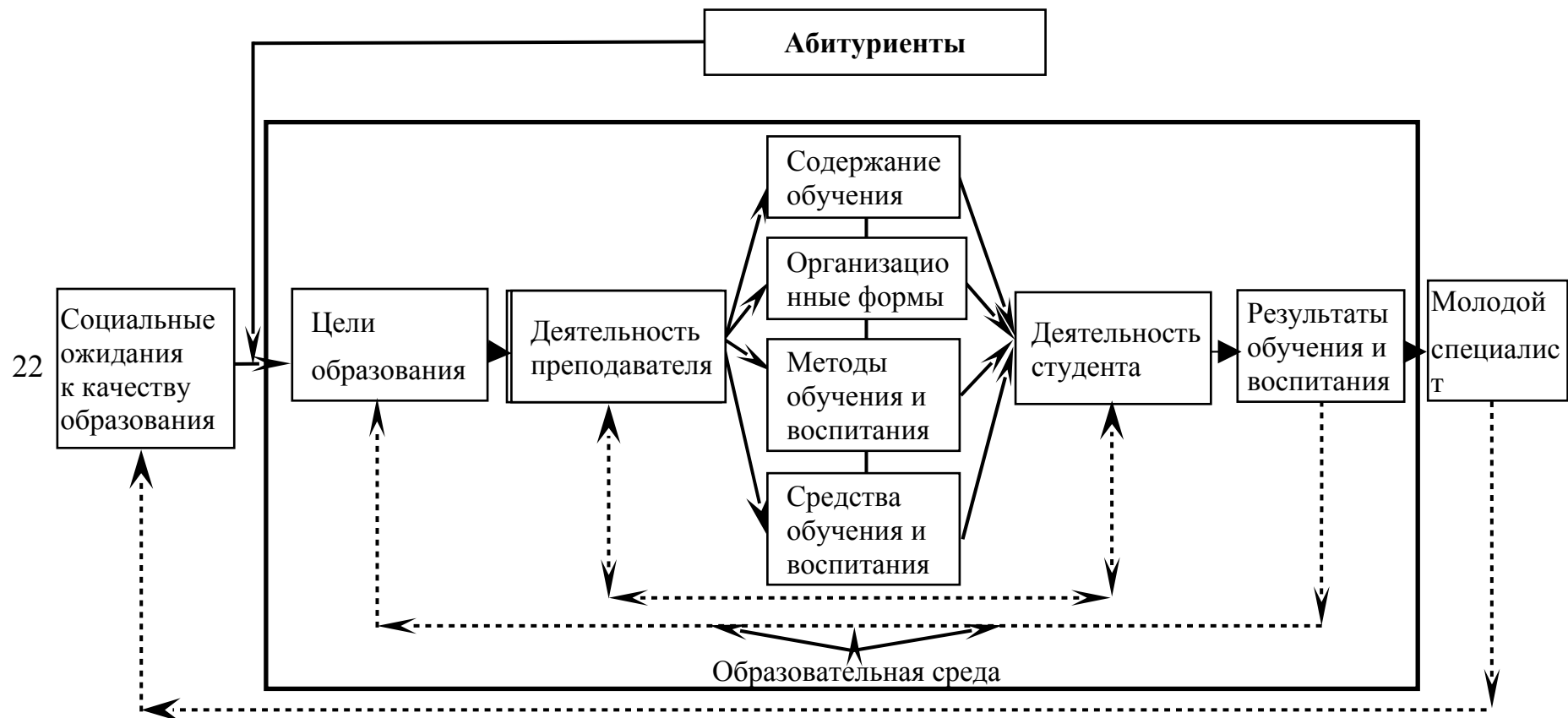


Рис. 1. Структура педагогической системы высшей школы

Примечания:

1. Пунктиром обозначены обратные связи; между деятельностями преподавателя и студентов они взаимнообратные.
2. Принципиально такая же структура и педагогической системы общеобразовательной школы, нужно заменить лишь некоторые термины в отдельных звеньях.

мощного средства обучения сама по себе ничего не решает. Нужно особым образом организовать образовательную среду, отобрать алгоритмизируемое содержание обучения, разработать программное обеспечение, найти адекватную организационную форму работы студентов, подготовить преподавателей и обслуживающий персонал, способный работать с компьютером и т.п.

Реформирование (модернизация) российского образования, как уже отмечалось выше, шла в основном по «внешнему контуру»: принимались нормативно-правовые, экономические, организационные решения. И даже введение государственных образовательных стандартов, федерального, регионального и местного компонентов содержания обучения практически мало что изменили в собственно педагогической системе, в механизме ее функционирования. Не всякий рядовой учитель и даже вузовский доцент или профессор видел «в глаза» эти стандарты, продолжая спокойно работать по старинке.

С появлением тестовых процедур, проведением «эксперимента» с ЕГЭ, внедрением компетентностного подхода, а в связи с Болонским процессом еще и предстоящего введения зачетных единиц вместо привычных отметок, все кардинально меняется, понимаем мы это сейчас или нет, действуя по принципу Наполеона: ввяжемся в драку, а потом посмотрим. Наполеон-то проиграл свои войны.

Все эти нововведения организационно прямо затрагивают лишь одно звено педагогической системы – контрольное. Поэтому И.А. Зимняя совершенно справедливо называет ключевые компетентности «результативно-целевой основой компетентностного подхода в образовании». Вообще, в России любят «нажимать» на контрольное звено, экспериментировать с ним. Вот усилим контроль, будем жестко проверять качество продукции и все станет продуктивным и качественным. Помнится, М.С. Горбачев ввел на предприятиях госприемку. Решила она проблему количественного и качественного роста товаров в СССР?

Представим себе, что есть некоторая производственная система, скажем, фабрика резиновой обуви, для которой создана современная нормативно-правовая и организационно-управленческая основа.

Миссия и цели этой производственной организации провозглашены самые высокие, совершенен контроль качества продукции с помощью самой современной компьютерной системы. Теперь каждая микротрещина на обуви будет обнаружена и учтена, продукция, не соответствующая требованиям к качеству, отбракована. Но предприятие производит давно вышедшие из моды калоши, которые мало кто покупает, смежники поставляют сырье низкого качества, допотопна технология производства, квалификация сотрудников, получающих мизерную зарплату, – типа профессорской в наши дни, – оставляет желать много лучшего. Можно ли в таком случае говорить, что модернизация контрольного звена привела к выходу предприятия из кризиса и последующему процветанию?

Ясно, что нельзя взяться за какое-то одно звено образовательной системы в надежде «вытащить всю цепь» повышения качества профессионального образования. Скажем, изменение основной цели высшего образования с подготовки рабочей силы на обеспечение условий развития самореализующейся личности выпускника требует других содержания, педагогических технологий, другой образовательной среды, другого уровня преподавания.

Сказанное не означает, что нельзя вмешиваться в какое-либо отдельное звено педагогической системы. Можно, конечно, важно только, чтобы при этом удерживалась общая «рамка», выдерживались принципы системного подхода к любому вмешательству в тонкий «организм» образования, отслеживались изменения и в других звеньях.

И еще весьма важное, возможно, решающее соображение. Нельзя поднять «лежачие» предприятия без капитальных вложений, без инвестиций, без выпуска продукции, которая пользуется спросом у потребителя. Это азбука рыночной экономики. Что касается образования, которое также является экономической структурой, важнейшим звеном народного хозяйства, обеспечивающим рынок труда квалифицированными, компетентными кадрами, то государство норовит модернизировать его приказами, постановлениями, ужесточением контроля. В лучшем случае выделяются мизерное по

отношению к масштабам проблемы финансирование исследований и разработок.

7. Содержание обучения и воспитания и используемые педагогические технологии (формы, методы и средства, образовательная среда) адекватны целям и ожидаемым результатам, выраженным в выбранном перечне ключевых и иных компетенций.

Даже поверхностное знакомство с предлагаемыми перечнями разного рода компетенций/компетентностей показывает, что они не сводятся к конкретным ЗУНам, по-предметно сформированным в рамках отдельных дисциплин учебного плана школы или вуза, и тем отличаются от них, что характеризуются:

- социальностью,
- культуросообразностью,
- системностью,
- ситуативностью,
- межпредметностью,
- надпредметностью,
- практикоориентированностью,
- мотивированностью использования.

В число предложенных разными авторами и коллективами многочисленных компетентностей, которым присущи перечисленные характеристики, входят, наряду с собственно профессиональными, умения и способности (возьмем произвольно некоторые из них): учиться, самостоятельно добывать информацию, адаптироваться к новым ситуациям, ставить проблемы и принимать решения, работать в команде, отвечать за качество своей работы, анализировать ситуацию на рынке труда, иметь волю к успеху, быть компетентным в сфере гражданско-общественной деятельности, в бытовой и культурно-досуговой деятельности, терпимым к межкультурным различиям и многие другие.

Можно ли все эти компетенции/компетентности сформировать (развить, вырастить) у школьников в рамках традиционно организованного школьного урока по «передаче» и закреплению по-

предметной информации, или у студентов в рамках лекционно-семинарских занятий, занимающих львиную долю учебного времени? Ответ на этот вопрос может быть только отрицательным, и нужна совсем другая организация образовательной деятельности.

Приведу без развернутого обоснования, поскольку оно очевидно, еще несколько условий реализации новой модели обучения.

8. *Новый тип обучения (вид, модель, подход) решает все те образовательные задачи, причем на более высоком уровне, что и предшествующий, плюс некое множество новых задач;*

9. *Определены, понятны границы применимости модели обучения, поскольку ни одна из них не может быть абсолютно универсальной.*

10. *Новый тип, вид, модель обучения имеет свой учебник, отражающий содержание обучения и логику его развертывания в образовательном процессе.*

11. *Теоретические и научно-методические основы новой модели обучения понятны массовому педагогу, и он может без больших затрат времени и сил освоить соответствующие педагогические технологии.*

Выполнение всех или хотя бы основных из перечисленных условий – сложнейшая проблема. Именно поэтому немногие теории обучения, концепции, подходы, модели и вытекающие из них педагогические технологии (методики обучения) смогли «пробиться» в широкую образовательную практику.

1.5. Основные выводы

Из всего сказанного выше можно сделать следующие *основные выводы*:

- внедрение компетентного подхода в образование означает изменение всей педагогической системы общеобразовательной и профессиональной школы, переход к новому типу обучения и воспитания;
- общество и само образование не готовы к такому кардинальному сдвигу «здесь и теперь»;

- переход к компетентностному образованию предполагает длительный процесс осмысления, исследований, разработок и принятия научно обоснованных и административно взвешенных решений;
- в реализации этого процесса нужна опора на развитую психолого-педагогическую теорию или комплекс теорий;
- без серьезных государства инвестиций в образование перейти к новой модели и тем самым повысить его качество невозможно.

2. КАЧЕСТВО ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОГО ПОДХОДА

Качество образования, как и «качество» вообще – сложное понятие. Традиционно о качестве профессионального образования судят по оценкам успеваемости студентов, полученным в результате выполнения ими контрольных процедур, включая зачеты, экзамены, тесты. Но насчет того, что эти чисто академические процедуры ничего общего не имеют с тем, насколько компетентным окажется выпускник в социальной жизни и профессиональной деятельности, мало кто сомневается.

Знания и даже умения и навыки, которые не находят своего практического применения, очень скоро забываются еще в период обучения. Об этом свидетельствуют хотя бы результаты когда-то предпринимавшейся попытки Минвуза СССР определить «выживаемость» знаний у студентов старших курсов. Оказалось, что далеко не все смогли решить задачи, которые они успешно решали на младших курсах. То, что не было живым знанием при своем рождении, и не использовалось как средство практического действия и поступка, обречено на забвение. Да и зачем держать в памяти горы востребованной лишь на экзаменах и зачетах учебной информации?

В широком смысле качество высшего образования, пишет Н.А. Селезнева, представляет собой сбалансированное соответствие высшего образования (как результата, как процесса, как образовательной системы) многообразным потребностям, целям, требованиям, нормам (стандартам). Критериями качества высшего

образования являются при этом признаки степени соответствия качества (как результата, как процесса, как образовательной системы) установленным нормам, требованиям, эталонам, стандартам (16).

При всем том, что в теории справедливо говорится об ориентации системы высшего образования на воспитание развитой, самоактуализирующейся личности специалиста, «цену» выпускника устанавливает рынок труда в зависимости, прежде всего, от качества его практической подготовки, уровня его компетентности.

Очевидно, что главным для работодателя является качество профессионального образования как результата. Оно представляет собой соответствие личностных, профессиональных и социальных характеристик молодого специалиста потребностям жизни, включая потребности самого этого специалиста, производства и общества. Поскольку качество профессионального образования как результата определяется качеством образовательного процесса и качеством образовательной системы в целом, оба они также попадают в орбиту анализа общей проблемы качества.

Качество профессионального образования, интегральным показателем которого является качество выпускаемого специалиста, выступает результирующей целого ряда качеств: контингента абитуриентов, а затем студентов; преподавательского состава; содержания образования; качества образовательной среды и условий организации обучения; качества педагогических технологий; качества образовательного процесса; качества его ресурсного обеспечения; качества участия специалиста в производстве товаров или услуг по окончании вуза; качества его социокультурной деятельности в обществе; наконец, качества жизни самого специалиста, возможностей его самореализации.

Возникает вопрос, ответ, или ответы, на который позволят лучше понять трудности определения и разрешения проблемы качества практической подготовки специалиста, которая, в конечном счете, является основным показателем и качества высшего образования вообще. Ведь выпускник вуза, даже владеющий теорией, но не способный применять ее на практике, представляет собой

невысокую «потребительскую стоимость» для работодателя и низкую «меновую стоимость» на рынке труда.

Вопрос состоит в следующем: кто и по отношению к чему или кому устанавливает нормы, требования, эталоны, стандарты, о которых идет речь и по которым «сверяется» качество высшего образования? Таких «инстанций» можно насчитать, по крайней мере, семь: сам студент как будущий специалист, преподаватель, учебно-методическое объединение (УМО), образовательная система, производство, общество, государство. Каждая из них работает в своей логике, далеко не всегда совпадающей с другими, что, конечно, не лучшим образом сказывается на разрешении проблемы качества образования.

Последние три «инстанции» – *производство, общество, государство* – являются внешними по отношению к образовательной системе. Но они-то, в конечном счете, и дают оценку качеству подготовки специалиста, прежде всего практической, опираясь отнюдь не на академические критерии вроде уровня усвоения знаний или сформированности умений и навыков. Работодателя не интересуют качество образовательного процесса, качество образовательной системы и те критерии, по которым они там оцениваются. Для него важна профессиональная компетентность специалиста, его способности эффективно выполнять производственные функции, практически решать определенные классы задач и проблем.

Образование является сферой духовного производства, уникальная особенность которого состоит в том, что студент выступает в нем одновременно в двух «ипостасях». С одной стороны, психика, сознание и деятельность студента являются специфическим предметом профессионального труда преподавателей, направленным на развитие его как специалиста, члена общества и гражданина. С другой стороны, в отличие от пассивного вещества природы как предмета труда на обычном производстве, студент активно сотрудничает с преподавателями, развивая свои общие и профессиональные способности, качества личности.

Естественно, качество выпускаемого специалиста зависит от того, в каких формах, с помощью каких образовательных технологий, в каких финансовых, материально-технических, психолого-педагогических и дидактических условиях осуществляется это сотрудничество. Стоимость его подготовки присоединяется к стоимости производимого им общественного продукта уже в ранге специалиста, и чем лучше он подготовлен, тем выше его «отдача» на производстве. Следовательно, в системе образования совершается сложнейший производительный труд, качество результата которого может и должно оцениваться в конечном счете не академической успеваемостью студентов, а результатами их профессиональной, и более широко – социальной, деятельности по окончании вуза⁴.

Если так, то понятие «качество образования» как результата оказывается двойственным. С одной стороны, оно представляет собой некоторую систему профессионально-личностных качеств выпускника вуза, его общих и специальных способностей, достигнутого уровня профессиональной и социальной компетентности. С другой стороны, это экономический показатель «отдачи» выпускника на общественном производстве. Ясно, что этот показатель тем выше, чем лучше подготовлен специалист. Востребованность на рынке труда выпускников того или иного вуза является наиболее явным, эмпирически осязаемым показателем качества образования в нем, прежде всего качества практической подготовки специалистов.

Точно так же нормы, требования и оценки личности выпускника вуза как члена общества и гражданина государства исходят не из обустройства системы образования и образовательного процесса, а из социокультурных, социально-экономических, политических и других обстоятельств и реалий жизни страны. Но какое содержание, какие методики или педагогические технологии обеспечивают воспитание гражданских качеств будущего специалиста, его способностей быть

⁴ Унаследованный и нынешними российскими политиками тезис К. Маркса об образовании как сфере непроизводительного труда, финансируемой государством по остаточному принципу, может уже в ближайшей перспективе привести к утрате интеллектуального и профессионального потенциала страны.

активным членом общества, патриотом своей страны, толерантным к другим культурам и т.п.?

В традиционном обучении социально-нравственное содержание жизни и деятельности людей «передается» студенту в форме той же информации, абстрактной знаковой системы, что и предметно-технологическое содержание по профилю вуза. Оно оказывается в лучшем случае «знаемым» студентом, а не прожитым еще в аудитории. И только пропущенная через собственные переживания и поступки студента информация может стать его живым знанием, отношением, нравственной нормой, воспитанностью.

Результаты производственной и социокультурной деятельности выпускника вуза являются наиболее объективными и верными показателями качества его подготовки. Следовательно, в понятие «качество практической подготовки» должно органично входить и качество выпускника как гражданина, члена общества, члена данной социальной общности, данной профессиональной группы и т.п.

Трудность в том, что при существующем порядке вещей эти показатели отсрочены, они могут появиться через 3-5-10 лет. При этом их трудно, если вообще возможно, выявить и объективно оценить. Поэтому обращаются к внутрисистемным (внутриобразовательным, внутривузовским) потребностям, требованиям, нормам, стандартам, в соответствии с которыми фактически и ведется мониторинг качества образования «как результата, как процесса, как образовательной системы».

Но доминирующее объяснительно-иллюстративное обучение по своим содержанию, организационным формам и процессу является лишь весьма далекой искусственной моделью реалий социальной жизни и профессиональной деятельности, слабо, если вообще с ними связанной. В образовательной системе свои, не менее драматичные реалии, однако они другие, нежели в жизни и профессиональной деятельности – и по формам, и по содержанию. Но их-то как раз и приходится в первую очередь оценивать при определении качества профессионального образования. Нормы, требования, эталоны, стандарты, по которым «сверяется» качество высшего образования,

задаются здесь, напомним, такими «инстанциями», как студент – будущий специалист, преподаватель, образовательная система.

При этом упоминание о студенте пока чисто номинальное. Хотя ради оценки качества подготовки именно студента как будущего специалиста и предпринимаются огромные усилия, он сам как бы выносится за скобки и не выступает одним из важных субъектов этой оценки. При существующем порядке вещей это закономерно, поскольку студент находится в позиции объекта педагогических воздействий и изначально имеет весьма приблизительное представление об «установленных нормах, требованиях, эталонах, стандартах» относительно своей будущей обученности, воспитанности и профессиональной компетентности как будущего специалиста, включая требования к практической подготовке.

Между тем, к старшим курсам студент попадает в промежуточную, маргинальную позицию: сегодня он еще студент, а завтра – молодой специалист. Последнее – понятие скорее юридическое, а не показатель того, что выпускник обладает необходимой профессиональной и социальной компетентностью. Переход от учения к профессиональной деятельности весьма непросто; процесс профессионально-предметной и социальной адаптации занимает, по недавним данным, 3–5 лет. Причем, социальная адаптация зачастую проходит труднее и драматичнее, поскольку обучение социальной компетентности, практике совместной деятельности, ролевого и должностного взаимодействия не входит в содержание обучения.

Как ни парадоксально, но *преподаватель вуза* может знать об «установленных нормах, требованиях, эталонах, стандартах» предстоящей студентам профессиональной деятельности еще меньше, чем они (не берем преподавателей специальных и выпускающих кафедр), поскольку смотрит на нее сквозь «окуляр» только своей учебной дисциплины, тогда как студент имеет дело с содержанием многих дисциплин. Каждый отдельный преподаватель отвечает только за содержание своего предмета, организацию процесса его усвоения и академического контроля. При этом основные формы

организации учебной деятельности (лекция, семинар) также искусственны; они специально придуманы как формы образовательного процесса и вне его рамок редко или практически не встречающиеся.

Учебно-методические объединения (УМО) по специальностям и направлениям подготовки являются, конечно, одной из главных «инстанций», определяющих «потребности, цели, требования, нормы (стандарты)» к качеству образования. Однако в их деятельности традиционно преобладающими при принятии решений остается, на мой взгляд, содержание и логика науки, а не логика познания этой науки, логика жизни и предстоящей студентам профессиональной деятельности.

Образовательная система, состоящая, согласно Закону РФ «Об образовании», из совокупности образовательных программ, сети реализующих их учебных заведений и системы управления образованием, – последняя по счету из приведенных выше «инстанций», но первая по своему влиянию на качество образования и его оценку. Ясно, что она должна соответствующим образом модернизироваться, чтобы обеспечить повышение качества подготовки специалистов. Возможно, под влиянием внедрения компетентностного подхода.

Хотя наша страна, а с ней и образование, находятся, как отмечалось выше, уже в ином «измерении», чем полтора десятка лет назад, в целом остался неизменным в главных своих «осях» и основаниях традиционный, объяснительно-иллюстративный тип обучения, настроенный главным образом на передачу студентам массива теоретической информации. Пятибалльная, а фактически четырехбалльная система оценки академической успеваемости школьников и студентов органична этому типу и исправно выполняет свои контрольные функции. Однако (проведем аналогию с производством) с помощью устаревших технологий и на старом оборудовании получить товар нужного качества невозможно.

Внедрение компетентностного подхода не только меняет результативно-целевую основу образования, сообразуясь с которой

можно задавать его цели, критерии и процедуры диагностики уровня их реального достижения, но меняет, как мы пытались показать выше, и сам тип обучения с иными, адекватными этим целям, критериям и процедурам содержанием, формами, методами, средствами, организацией соответствующей образовательной среды и деятельности в ней обучающих и обучающихся.

В качестве концептуальной основы реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании можно предложить теорию и технологии контекстного обучения, которые уже около 25-ти лет разрабатываются в нашей научно-педагогической школе (А.А. Вербицкий, 1991, 1999) и все больше востребованы теоретиками и практиками образования. Теория контекстного обучения изначально разрабатывалась применительно к проблемам профессионального образования, однако с появлением компетентностного подхода ее основные положения могут быть использованы и применительно к общеобразовательной школе.

3. КОНТЕКСТНОЕ ОБУЧЕНИЕ: ПОНЯТИЕ И СОДЕРЖАНИЕ

3.1. Виртуальный мир образования

Основной целью вузовского обучения является общее и профессиональное развитие личности будущего специалиста, овладение им целостной профессиональной деятельностью. Но в традиционном обучении она не достигается. Образование является своего рода искусственной моделью реальной жизни и профессиональной деятельности: по содержанию и формам обучения, по той деятельности, которую выполняет студент, чтобы усвоить это содержание, по укладу жизни образовательного учреждения, ответственности и т.п.

Содержанием традиционного обучения является информация – искусственная, знаковая система, составляющая теоретические основы профессии и правила, алгоритмы; руководствуясь ими, студент может сформировать у себя определенный комплекс практических умений и навыков. При этом объем лабораторно-практических работ и практик в наших вузах намного меньше массива сообщаемой студенту учебной информации. Не будучи практически используема, информация теряет для него личностный смысл; основной целью студента становится сдача зачетов и экзаменов.

Основные формы организации учебной работы студентов также искусственны, ведь деятельность специалиста (врача, инженера, менеджера и др.) осуществляется отнюдь не в формах лекции, семинара или даже практикума. А уж об отличиях социального статуса и ответственности студента и специалиста и говорить нечего.

Образно говоря, студент пребывает в своего рода виртуальном мире знаковых систем и искусственных форм организации учебной деятельности. Он делает что-то принципиально отличное от специалиста, напоминая стоящего на берегу реки человека, которому сообщают теорию плавания, и требуют «всухую» отработать какие-то его элементы. Поэтому «вернуться» в реальную действительность,

обогащенным ее теоретическим видением – задача, по плечу далеко не каждому выпускнику.

3.2. Информация и знание

Понятия «информация» и «знание» обычно отождествляются. Однако, если информация есть объективно заданная семиотическая система (письменный или устный текст), то знание всегда субъективно – это образ реального мира, его отражение в сознании человека. Информация приобретает статус знания только в случаях, если она: а) не просто запоминается, а проходит через собственную мысль человека и посредством этого становится *ос-мысленной*; 2) на ее основе выполняются определенные теоретические или практические действия, совершаются те или иные поступки. Поэтому, если студент ответил на теоретические вопросы экзаменационного билета, но не справился с практическим, он владеет информацией, но не знанием. Такое «формальное знание» быстро забывается и приводит к ощущению бессмысленности обучения.

3.3. Задачный и проблемный подходы к обучению

Традиционное обучение, научные основы были заложены еще в 17 веке, оказывается абстрактной, «виртуальной» моделью жизни и профессиональной деятельности будущего специалиста. Во многом это относится и к лингвистическому образованию, хотя оно имеет то неоспоримое преимущество, что студенты говорят на языке еще на студенческой скамье.

Как приблизить обучение в вузе к этим реалиям, интегрировать образование, науку и практику, не утратив мощности теоретического знания? Это предполагает не отказ от изложения теории и не лозунг «назад к практике», а психологически, педагогически и методически обоснованное модельное ее «замещение», воссоздание в образовании предметного и социального контекстов усваиваемой студентами профессиональной деятельности.

Нужно, прежде всего, определиться с подходом к выбору адекватной единицы проектирования и усвоения содержания

обучения. Традиционно в качестве такой единицы выступают «порция информации», задание и задача. С информацией вроде бы ясно – это форма и средство представления теории. Но почему задача (задание), а не проблемная ситуация и проблема?

В жизни и профессиональной деятельности есть, конечно, задачи, и их нужно решать, владея известными способами решения. Прекрасно справляется с самыми сложными задачами компьютер, «вспоминая» заранее вложенный в нее алгоритм. Значит ли это, что у компьютера есть мышление? Нет, конечно. Мышление возникает только при наличии какого-то противоречия, которое машина просто не приспособлена понимать.

Единицей мышления является не задача, а проблема. Специалист, врач, например, сталкивается с противоречиями, попадает в проблемную ситуацию при постановке диагноза и лечении каждого больного, просто потому, что не бывает двух одинаковых больных. Здесь не поможет «припоминание» известного алгоритма, нужно клиническое мышление. А оно, как и мышление вообще, порождается, как показано во многих психологических исследованиях, в проблемной ситуации. Точно так же, любое речевое высказывание, особенно на иностранном языке, – сложная проблема для говорящего. Нужно решить, а стоит ли говорить вообще, что сказать, какими словами (возможно множество вариантов), какой смысл вложить в них, спрогнозировать ответную реакцию собеседника, последствия своего высказывания и т.п..

Задача и проблема имеют общий источник – проблемную ситуацию. Это реальная или описанная на каком-то языке совокупность объективных обстоятельств и условий, содержащая какое-то противоречие. Осознание противоречия человеком, который включается в эту ситуацию, приводит к появлению у него потребности в новых знаниях, в том неизвестном, которое позволило бы разрешить данное противоречие. В результате анализа проблемной ситуации она может быть преобразована либо в задачу, либо в проблему. Все это и обуславливает необходимость включения мышления.

Учебная задача – это обобщенная знаковая модель множества прошлых проблемных ситуаций из практического или

исследовательского опыта людей. «Очищенные» от противоречий и неопределенностей, эти ситуации преобразуются в задачи (задания), в своего рода «культурные консервы», которые, наряду с теоретической информацией, и составляют содержание обучения. Вместе с формулировкой условий задачи студентам дается алгоритм (способ) ее решения, который нужно просто запомнить. Мышление здесь не требуется.

Проблема также берет начало в проблемной ситуации. Однако если задача как «вырожденная» проблемная ситуация может существовать объективно (скажем в составе задачника), то проблема вне познающего субъекта и его мышления не существует. Проблема определяется как психическое состояние человека в данной проблемной ситуации, характеризующееся осознанием невозможности ее разрешения с помощью имеющихся у него знаний, средств и способов действий.

Появление проблемы в сознании человека обусловлено вероятностным характером, избытком или недостатком каких-то условий в проблемной ситуации, наличием двух или больше альтернатив выбора, дефицитом времени для принятия решения, множественностью или неопределенностью его критериев, наличием разных точек зрения на ситуацию при совместном принятии решения и т.п. Проблема – это осознание пробела в своих знаниях, получение "информации о незнании" (К. Поппер). Образно говоря, проблема – это "дыра" в познании, которая закрывается вопросами, заданными самому себе, другим людям, природе.

В отличие от заранее определенного автором задачника или преподавателем *искомого* задачи центральным звеном проблемы является *неизвестное*. Его раскрытие требует от человека выдвижения гипотез относительно сущности неизвестного и области его поиска, а также организации исследования, подтверждающего или опровергающего эти гипотезы.

Какой подход может обеспечить возможности творческого развития студента, его творческого мышления – задачный, или проблемный? Сравним траекторию и содержание действий студента в случае задачного и проблемного подходов.

Задачный подход: *Анализ условий готовой задачи → Припоминание способа решения → Решение → Формальная сверка с эталонным ответом*

Познавательная деятельность студента здесь репродуктивна, исполнительская. Элементы исследования могут быть представлены только на этапе анализа условий задачи. Решение стандартных задач – чисто учебная процедура, редко встречающаяся во всегда вероятностной профессиональной деятельности.

Проблемный подход: *Анализ проблемной ситуации → Постановка проблемы → Поиск недостающей информации и выдвижение гипотез → Проверка гипотез и получение нового знания → Перевод проблемы в задачу (задачи) → Поиск способа решения → Решение → Проверка решения → Доказательство правильности решения задачи*

Путь познавательной деятельности студента при проблемном подходе намного более содержателен, интересен и продуктивен. Студент находится в исследовательской позиции, требующей включения мышления, на всех этапах работы кроме одного – этапа практического решения им самим сформулированной задачи.

Сравнение этапов и содержания действий студента в обоих случаях убеждает, что только проблемный подход обеспечивает возможности развития его мышления. Это не означает, что нужно отказаться от использования задач или заданий; речь идет о реализации в содержании обучения и в самом образовательном процессе принципа проблемности как ведущего.

В традиционном обучении исследовательские действия остались прерогативой авторов научных теорий, составителей задачников, преподавателей, проектирующих образовательный процесс. Решение задач осуществляется студентами строго индивидуально, монологично, тогда как во многих психологических исследованиях показано, что мышление рождается в сотрудничестве, диалоге с другими людьми.

3.4. Противоречия профессионального образования

Можно ли стать компетентным специалистом, находясь в позиции студента – делая одно, научиться другому? В этом и состоит **основное противоречие профессионального образования**: овладение профессиональной деятельностью должно быть обеспечено в рамках качественно иной по содержанию, формам, методам, средствам и процессу – учебной деятельности.

Из основного общего противоречия вытекает ряд *конкретных противоречий*:

- учебная деятельность предполагает развитую познавательную мотивацию, тогда как практическая – профессиональную;
- предметом учения является знаковая система учебной информация, а деятельности врача – человек с его болезнью, инженера – вещество природы, учителя – душа (психика) ребенка и т.п.;
- содержание обучения «рассыпано» по множеству по видимости не связанных между собой учебных дисциплин, а в труде оно применяется системно;
- у студента «эксплуатируется» в основном внимание, восприятие, память и моторика, тогда как в труде он выступает целостной личностью, триединством тела, души и духа;
- студент занимает «ответную» позицию, проявляет активность в ответ на управляющие воздействия преподавателя (отвечает на вопросы, выполняет задания, и т.п.), тогда как на производстве от него требуется активность и инициатива;
- студент получает статичную учебную информацию, а в труде она используется динамично во времени и пространстве в соответствии с технологическим процессом;
- в обучении студент выступает принципиальным одиночкой (принцип индивидуализации), тогда как всякий производственный процесс совершается в совместной деятельности специалистов.

На разрешение всех этих противоречий и направлено контекстное обучение.

3.5. Три источника контекстного обучения

Можно выделить три источника, исходя из которых разработаны теория и технологии контекстного обучения: 1) деятельностная теория учения, развитая в отечественной психологии; 2) теоретическое обобщение многообразного опыта использования, форм и методов так называемого активного, в том числе проблемного обучения; 3) понимание смыслообразующего влияния предметного и социального контекстов будущей профессиональной деятельности студента на процесс и результаты его учебной деятельности.

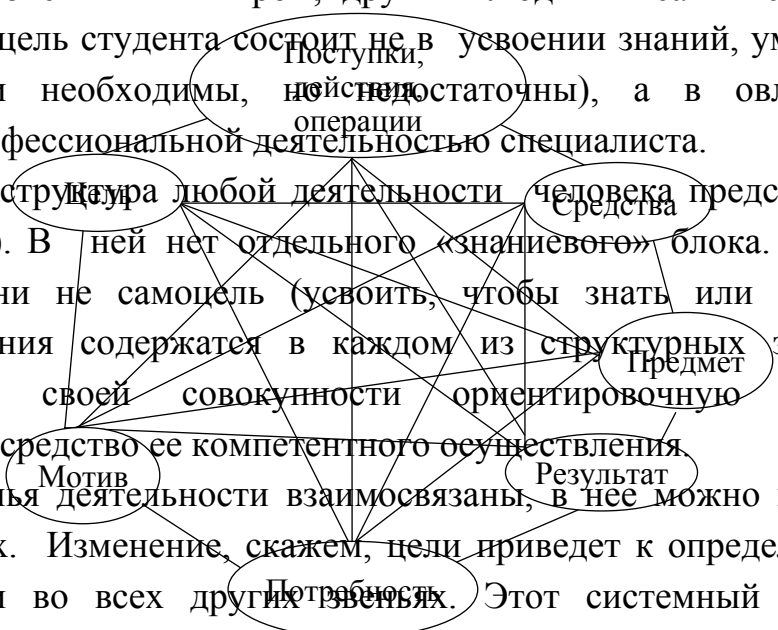
5.1. Общая структура деятельности человека

Теория контекстного обучения является одним из направлений развития деятельностной теории усвоения социального опыта, представленной в трудах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова и других. В соответствии с ней усвоение содержания обучения осуществляется не путем простой передачи студенту информации, а в процессе его собственной, внутренне мотивированной активности, направленной на предметы и явления окружающего мира.

Посредством активной, "пристрастной" (А.Н. Леонтьев) деятельности идет присвоение социального опыта, развитие психических функций и способностей человека, систем его отношений с объективным миром, другими людьми и самим собой. С этих позиций цель студента состоит не в усвоении знаний, умений и навыков (они необходимы, но недостаточны), а в овладении целостной профессиональной деятельностью специалиста.

Общая структура любой деятельности человека представлена на рисунке 2). В ней нет отдельного «знаниевого» блока. Знания важны, но они не самоцель (усвоить, чтобы знать или «сдать» экзамен). Знания содержатся в каждом из структурных звеньев, составляя в своей совокупности ориентировочную основу деятельности, средство ее компетентного осуществления.

Все звенья деятельности взаимосвязаны, в нее можно войти с любого из них. Изменение, скажем, цели приведет к определенным изменениям и во всех других звеньях. Этот системный эффект позволяет преподавателю посредством прямых или косвенных



воздействий на эти звенья помогать студенту в овладении целостной профессиональной деятельностью.

Рис. 2. Общая структура деятельности человека

При общности структуры учебной и профессиональной деятельности, содержательное наполнение структурных блоков каждой из них абсолютно иное (См. табл. 1).

3.5.2. Опыт разработки «активного обучения»

Формы и методы «активного обучения» стали интенсивно разрабатываться с середины 70-х годов. Сюда включали проблемную лекцию, анализ конкретных производственных ситуаций, решение ситуационных задач, разыгрывание ролей, методы имитационного моделирования, деловые игры, самостоятельную работу студентов, новые информационные технологии, учебно- и научно-исследовательскую работу студентов (УИРС, НИРС), «реальное» дипломное проектирование, производственную практику и т.п.

Таблица 1

*Отличия в содержательном наполнении звеньев
общей структуры учебной и профессиональной деятельности*

Структурные звенья деятельности	Учебная деятельность	Профессиональная деятельность
Потребность	В учении	В труде
Мотив	Познание нового,	Реализация своего

	овладение профессией	интеллектуального и духовного потенциала, саморазвитие личности
Цель	Общее и профессиональное развитие личности	Производство материальных и/или духовных ценностей
Поступки, действия, операции	Познавательные, преимущественно интеллектуальные	Практические, в том числе теоретико-практические
Средства	Психического отражения действительности	Преобразования реальной действительности
Предмет	Учебная информация как знаковая система	Вещество природы (инженер), личность и психика (педагог), тело и душа человека (врач)
Результат	Деятельные способности человека, система отношений к миру, другим людям, к себе	Товары, образованность людей, их здоровье; самореализация личности

Однако появившиеся технологии «активного обучения» – это результат преимущественно эмпирических разработок преподавателей. Теория активного обучения не была создана, а без этого оно уже разделяет судьбу многих новаций, которые скоро превращаются лишь в один из элементов старой, доброй традиционной системы. Необходимо осмысление действительно продуктивного опыта «активного обучения» в рамках достаточно развитой психолого-педагогической теории, каковой и является теория контекстного обучения.

3.5.3. Контекст как смыслообразующая категория

Контекст – это система внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, 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 – предметные, социокультурные, пространственно-временные и иные характеристики ситуации, в которых он действует.

В психологической литературе есть масса данных о смыслообразующем влиянии разного рода контекстов на процессы психики, сознания и деятельности человека – от иллюзий восприятия и семантизации 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 информации; 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.

Таким образом, внутренний и внешний мир «дан» человеку не сам 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. Поэтому моделирование предметного и социального (социо-культурного) контекстов предстоящей студенту профессиональной деятельности в формах его познавательной деятельности придает учению личностный смысл, порождает интерес к «присвоению» содержания профессионального образования.

3.6. Два источника выбора содержания контекстного обучения

Как перейти от учения к труду, имея дело не с профессиональными реалиями, а с их информационными, знаковыми моделями и формами учебной деятельности? Ответ на этот вопрос и дает теория контекстного обучения: нужно создать психологические, педагогические и методические условия трансформации учебной деятельности в профессиональную с постепенной сменой потребностей и мотивов, целей, действий (поступков), средств, предмета и результатов студента.

Для этого не нужно копировать работу специалиста в вузовской аудитории, либо делать студента подлекарем, подмастерьем инженера

или дублером переводчика, чтобы учиться у них путем наблюдения и подражания. Достаточно последовательно моделировать в формах учебной деятельности студентов профессиональную деятельность специалистов со стороны ее предметно-технологических (предметный контекст) и социальных составляющих (социальный контекст).

Содержание традиционного обучения является, главным образом, дидактически преобразованным (упрощенным) содержанием соответствующих *научных дисциплин*. В контекстном обучении к этому добавляется и другой источник – *будущая профессиональная деятельность*. Она представлена в виде модели деятельности специалиста: описания системы его основных профессиональных функций, проблем и задач.

Главной становится не передача информации, а развитие с опорой на нее способностей студентов компетентно выполнять эти функции, разрешать проблемы и задачи, овладевать, иначе говоря, целостной профессиональной деятельностью. Создаются условия для собственных целеобразования и целеосуществления, для движения деятельности от прошлого через настоящее к будущему, от учения к труду. Студент осознает, что было («ставшие» образцы теории и практики), что есть (выполняемая им познавательная деятельность) и что будет (моделируемые ситуации профессиональной деятельности). Все это мотивирует познавательную деятельность, учебная информация и сам процесс учения приобретают личностный смысл, информация превращается в личное знание студента.

Воссоздание предметного и социального контекстов профессиональной деятельности «добавляет» в образовательный процесс целый ряд новых моментов:

- пространственно-временной контекст «прошлое-настоящее-будущее»;
- системность и межпредметность знания;
- возможности динамической развертки содержания обучения, которое обычно дается в статике;
- сценарный план деятельности специалистов в соответствии с технологией производства;
- должностные функции и обязанности;

- ролевая «инструментовка» профессиональных действий и поступков;
- должностные и личностные интересы будущих специалистов.

С помощью системы учебных проблем, проблемных ситуаций и задач в контекстном обучении выстраивается сюжетная канва усваиваемой профессиональной деятельности, превращая статичное содержание образования в динамично развертываемое. Основной единицей содержания контекстного обучения выступает проблемная ситуация, хотя и для привычных задач и заданий есть достаточно места. Овладевая нормами компетентных предметных действий и отношений людей в ходе индивидуального и совместного анализа и разрешения "профессионально-подобных" ситуаций, студент развивается и как специалист, и как член общества.

3.7. Основные принципы контекстного обучения

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.

Исходя из вышеизложенного, основными принципами контекстного обучения являются:

- 1) принцип психолого-педагогического обеспечения личностного 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) единства обучения и воспитания личности профессионала.

3.8. Модель динамического движения деятельности в контекстном обучении

Выделены три *базовые* формы деятельности студентов и множество *промежуточных*, переходных от одной базовой формы к другой. К базовым относятся:

- учебная деятельность *академического типа*, классическим примером которой является информационная лекция; здесь имеет место, главным образом, передача и усвоения информации. Однако уже на проблемной лекции или семинаре-дискуссии, намечаются предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности: моделируются действия специалистов, обсуждающих теоретические, противоречивые по своей сути вопросы и проблемы;
- *квазипрофессиональная деятельность*, моделирующая в аудиторных условиях и на языке науки условия, содержание и динамику производства, отношения занятых в нем людей, как это имеет место, например, в деловой игре.
- *учебно-профессиональная деятельность*, где студент выполняет реальные исследовательские (УИРС, НИРС, подготовка дипломной работы) или практические функции (производственная практика). Оставаясь учебной, работа студентов, оказывается по своим целям, содержанию, формам

и технологиям фактически профессиональной деятельностью; ранее полученные знания выступают здесь ее ориентировочной основой. На этом этапе завершается процесс трансформации учебной деятельности в профессиональную.

В качестве *промежуточных* могут выступать любые формы, обеспечивающие поэтапную трансформацию одной базовой формы деятельности студентов в другую. Это проблемные лекции, семинары-дискуссии, групповые практические занятия, анализ конкретных производственных ситуаций, разного рода тренинги, спецкурсы, спецсеминары и т.п.

Находясь с самого начала в деятельностной позиции, студенты получают в контекстном обучении все более развитую практику использования учебной информации в функции средства регуляции собственной деятельности. Это обеспечивает «естественное» вхождение молодого специалиста в профессию, значительно сокращает период их адаптации на производстве.

3.9. Обучающие модели

Перечисленным базовым формам деятельности студентов в контекстном обучении поставлены в соответствие три обучающих модели: семиотическая, имитационная, социальная.

Семиотическая обучающая модель представляет собой вербальные или письменные тексты, содержащие теоретическую информацию о конкретной области профессиональной культуры и предполагающие ее индивидуальное присвоение каждым студентом (лекционный материал, традиционные учебные задачи, задания и т.п.). Единицей работы студента является речевое действие.

Имитационная обучающая модель – это моделируемая ситуация будущей профессиональной деятельности, требующая анализа и принятия решений на основе теоретической информации. Единица работы студента – предметное действие. основная цель которого – практическое преобразование имитируемых профессиональных ситуаций.

Социальная обучающая модель – это типовая проблемная ситуация или фрагмент профессиональной деятельности, которые анализируются и преобразуются в формах совместной деятельности студентов. Работа в интерактивных группах как социальных моделях профессиональной среды приводит к формированию не только предметной, но и социальной компетентности будущего специалиста. Основной единицей активности студента является поступок, т.е. действие, направленное на другого человека, предполагающее его отклик и с учетом этого – коррекцию действия.

Таким образом, в соответствии с теорией контекстного обучения модель деятельности специалиста получает отражение в деятельностной модели его подготовки. Предметное содержание деятельности студента проектируется как система учебных проблемных ситуаций, проблем и задач, постепенно приближающихся к профессиональным, к своему прототипу, заданному в модели деятельности специалиста. Социальное содержание "втягивается" в учебный процесс через формы совместной деятельности студентов, предполагающие учет личностных особенностей каждого, его интересов и предпочтений, следование нравственным нормам учебного и будущего профессионального коллектива, общества.

3.10. Педагогические технологии контекстного обучения

Они выбираются исходя из указанных выше принципов, целей и содержания обучения, педагогических условий, контингента обучающихся, направлений их профессиональной подготовки, индивидуальных предпочтений преподавателя. В комплекс конкретных технологий контекстного обучения могут входить как известные формы и методы обучения, – традиционные и новые, – так и создаваемые самим преподавателем. Это сфера его педагогического творчества.

Процесс трансформации учебной деятельности в профессиональную должен отслеживаться и оцениваться не только преподавателем, но и самим студентом по четким и понятным

критериям. Тогда появляются личностная активность студента, его заинтересованное участие в становлении себя как специалиста.

Схематически общую модель контекстного обучения, включая используемые в нем педагогические технологии, можно представить в виде нижеследующей таблицы, иллюстрирующей динамику деятельности студента в учебном процессе, в результате которого осуществляется овладение студентом целостной профессиональной деятельностью, социальное и профессиональное становление личности специалиста (7, 8).

Таблица 2

Общая модель и технологии контекстного обучения

Компоненты контекстного обучения	Динамика движения деятельности студентов в контекстном обучении		
	Содержание контекстного обучения	Понятийная сторона профессиональной деятельности	Предметная сторона профессиональной деятельности
1	2	3	4
Базовые формы деятельности студентов	Собственно учебная деятельность	Квазипрофессиональная деятельность	Учебно-профессиональная деятельность
Ведущая обучающая модель	Семиотическая	Имитационная	Социальная
Формы и виды учебных занятий	Информационная, проблемная лекции, лекция вдвоем, лекция с запланированным и ошибками, лекция-визуализация и др., семинары, семинары-дискуссии, семинары-исследования	Практическое занятие (лабораторная работа, практикум, анализ профессиональных ситуаций, имитационная, ролевая игра, деловая игра, тренинг), курсовая работа, УИРС, спецкурсы, спецсеминары (семинары-исследования, семинары-дискуссии)	Производственная практика, НИРС, подготовка дипломной работы, в т.ч. «реального диплома» с внедрением его результатов в практику

Продолжение табл. 2

1	2	3	4
Функции преподавателя	Предъявление и закрепление информации в виде образцов знания и опыта	Включение студентов в решение задач и разрешение учебных проблемных ситуаций	Включение студентов в разрешение профессиональных исследовательских и практических проблем и задач
Функции студента	Индивидуальная и совместная работа с текстами (слушание, чтение, письмо, говорение), включая конспектирование (план-конспект, конспект-схема) и реферирование	Индивидуальное и совместное разрешение проблем и задач квазипрофессиональной деятельности	Индивидуальное и совместное разрешение проблем и задач учебно-профессиональной деятельности
Совершаемые студентом действия и поступки	Преимущественно перцептивные, мнемические, речевые действия по усвоению, восприятию, переработке и воспроизведению учебной информации	Предметные действия и поступки в ситуациях, моделирующих предметное и социальное содержание профессиональной деятельности	Предметные действия и поступки в моделируемых и реальных ситуациях профессиональной деятельности
Средства контроля процесса овладения профессиональной деятельностью, развития личности специалиста	Информационные и проблемные вопросы, задания, контрольные работы, вопросы к зачетам и экзаменам.	Критерии оценки качества разрешения учебных проблем и задач, контрольные вопросы, отзывы и экспертные заключения, аттестационные игры	Вопросы к госэкзаменам, отзывы и рецензии, экспертные заключения

Специфика развития личности специалиста	Присвоение предметных знаний, развитие коммуникативных умений, порождение познавательной мотивации, личностных смыслов, отношения к профессии	Формирование социальной и предметной компетентности, профессиональной мотивации специалиста	Развитие и реализация социальной и предметной компетентности, профессиональной мотивации и личностных смыслов будущего специалиста
--	---	---	--

В этой таблице отражены все стороны контекстного обучения, представленные в теории. Практическая реализация теоретических аспектов контекстного обучения в преподавании конкретных учебных дисциплин носит творческий характер и может быть совершенно различной у разных преподавателей

3.11. Определение

Контекстным является такое обучение, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения (традиционных и новых) последовательно моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов.

3.12. Обобщение

Овладение профессией осуществляется в контекстном обучении как процесс динамического движения деятельности студента от учебной деятельности академического типа через квазипрофессиональную и учебно-профессиональную деятельности к собственно профессиональной деятельности с помощью трех взаимосвязанных обучающих моделей: семиотической, имитационной и социальной.

В контекстном обучении:

- студент с самого начала находится в деятельностной позиции, поскольку учебные предметы представлены в виде предметов

деятельности (учебной, квазипрофессиональной, учебно-профессиональной) и сценариев их развертывания;

- включается весь потенциал активности студента – от уровня восприятия до уровня социальной активности по принятию совместных решений;
- знания усваиваются в контексте разрешения студентами моделируемых профессиональных ситуаций, что обуславливает развитие познавательной и профессиональной мотивации, личностный смысл процесса учения;
- используется обоснованное сочетание индивидуальных и совместных, коллективных форм работы студентов; это позволяет каждому делиться своим интеллектуальным и личностным содержанием с другими, приводит к развитию не только деловых, но и нравственных качеств личности;
- студент накапливает опыт использования учебной информации в функции средства регуляции своей деятельности, все более приобретающей черты профессиональной, что обеспечивает превращение объективных значений, содержащихся в этой информации, в личностные смыслы, т.е. в собственно знание как личностное достояние будущего специалиста, в профессиональные компетенции/компетентности;
- логическим центром педагогического процесса становится развивающаяся личность и индивидуальность будущего специалиста, что составляет реальную гуманизацию образования;
- в контекстном обучении в модельной форме отражается сущность процессов, происходящих в науке, на производстве и в обществе; тем самым содержательно-педагогически решается проблема интеграции учебной, научной и профессиональной деятельности студентов;
- из объекта педагогических воздействий студент превращается в субъект познавательной, будущей профессиональной и социокультурной деятельности;
- в отличие от «моноподходов» в контекстном обучении при должном научно-методическом обосновании их возможностей в достижении конкретных образовательных целей могут найти

свою органичное место любые педагогические технологии из любых теорий¹ и подходов – традиционные и новые.

4. ПРИМЕР РЕАЛИЗАЦИИ ТЕОРИИ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ В РАЗВИТИИ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ

Куреев Станислав Станиславович, Учитель географии 6, 7, 9, 10 классов средней общеобразовательной школы № 59 им. И. Ромазана.

При подготовке к урокам учитель придерживается следующих принципов контекстного обучения, которые были обсуждены в коллективе учителей и утверждены на педсовете школы⁵.

1. Персонализация обучения, личностная значимость изучаемого материала.
2. Активная, деятельностная позиция учащихся.
3. Стимулирование познавательного интереса учащихся через:
 - содержание учебного материала;
 - интеграцию с другими предметами;
 - связь с жизнью.
4. Свобода выбора учащимися путей познания, предоставление им возможностей для самореализации.
5. Целостность каждого фрагмента учебного занятия (системность обучения).
6. Моделирование в обучении реальных ситуаций, использование личного опыта учащихся, обеспечение адекватности учебно-познавательной деятельности характеру жизненных задач.
7. Постановка целей обучения самими учащимися.
8. Коммуникативность и компетентность учащихся.
9. Отражение в содержании учебного материала нравственных составляющих жизни и личности человека.
10. Учет возрастных и психологических особенностей учащихся.
11. Принцип научности и проблемности содержания и процесса его усвоения.

⁵ Данный материал был подготовлен С.С. Куреевым в рамках намерения школы развернуть исследования под «патронажем» А.А. Вербицкого по реализации контекстного подхода в учебно-воспитательном процессе. Материал готовится к публикации.

12. Принцип совместной деятельности и диалогического общения.
13. Использование регионального компонента.
14. Профессиональная значимость изучаемого материала, значимость изучаемого материала для последующих этапов обучения.
15. Непрерывность обучения.

Учитель начинает урок с мотивации изучения материала в жизненной ситуации. Так, он просит учащихся написать небольшое сочинение, в котором ответить на вопрос: “Где в вашей будущей профессии пригодятся знания, получаемые на уроках географии”? Все ученики приносят его на урок. Пример сочинения: «Я хочу стать учителем физической культуры. Знание по географии пригодятся – нужно будет знать погоду, как она будет влиять на человеческое здоровье в горах, на равнине, в другой местности. (К.А., 6-й класс).

Используется индивидуальная работа учащихся в форме написания рефератов, которые они защищают на экзамене.

Примерные темы рефератов:

- Экологическая особенность Магнитогорска и влияние вредных веществ на здоровье человека.
- Пищевая промышленность Магнитогорска. Проблемы и пути повышения ее эффективности.
- Специализация и особенности сельского хозяйства Челябинской области, пути повышения его эффективности.
- Садовый участок семьи (биология, труд, экология) – философия жизни магнитогорцев.
- Приметы погоды и особенности климата Магнитогорска.

Пример урока в 9-м классе

Тема урока: Легкая и пищевая промышленность г. Магнитогорска.

Урок проводится после изучения темы: «Пищевая и легкая промышленность России» как региональный компонент при изучении хозяйства Челябинской области.

Тип урока: урок изучения нового материала.

Цели урока:

1. Формирование представления о составе предприятий пищевой и легкой промышленности Магнитогорска и факторах их размещения, навыков грамотной интерпретации аннотаций к потребляемым товарам.

2. Развитие навыков групповой работы,

3. Развитие логического мышления.

4. Воспитание культуры отечественного потребителя товаров.

5. Профориентация на основные рабочие профессии в городе.

Интегральная цель: привести в систему накопленный жизненный опыт девятиклассника на основе знаний из технологии, биологии, картографии и др.

Формы работы: индивидуальная, совместная (групповая).

Методы: практическая работа с элементами беседы, частично-поисковый.

Оборудование:

1. Карта: Пищевая промышленность России..

2. Карта города Магнитогорска. Таблица штрих-кодов и таблица номеров консервантов для продуктов.

3. Картины художников с изображением натюрмортов.

Основная работа школьников на уроке – заполнение граф-таблиц; формулирование рекомендаций по размещению предприятий на основе знания ситуации в регионе (в чем и состоит главная задача экономической географии).

Познавательная задача урока: какие предприятия легкой и пищевой промышленности находятся в Магнитогорске и каковы их факторы размещения?

Вначале урока создается *мотивация изучения темы* посредством постановки учащимся вопроса: «Где нам пригодятся знания, полученные в этой теме?»

Подготовка к уроку

Ученикам предварительно даются (на выбор) журналистские задания: взять интервью у родителей или у работников предприятия (обувная фабрика, рыбзавод, хладокомбинат, совхоз и др.) по теме: «Какое сырье, и какую продукцию у них изготавливают?» Одна из учениц получила задание: собрать информацию о пищевой

промышленности города и сказать, каких предприятий не хватает. Другая – подготовить материал на основе рассказа продавца мороженого.

После объявления цели урока учитель дает задания: одну пару учеников просит записать в тетради, какие профессии обслуживают предприятия города, другую – из набора этикеток пищевой продукции предприятий города, составить «учебное пособие», при этом постараться творчески их расположить.

Учащиеся, слушая выступления своих товарищей, заполняют таблицы, и на картосхеме города обозначают, где находятся эти фабрики или заводы. Учитель красным цветом обозначает эти предприятия.

В результате работы на уроке на классной доске появляется таблица, «Легкая и пищевая промышленность г. Магнитогорска», которую заполняют сами ученики. Задание лучше давать двум ученикам: один докладывает, а другой заполняет таблицу на доске. Приведем фрагмент таблицы.

Название предприятий	Используемое сырьё	Выпускаемая продукция	Факторы размещения	Какие профессии на предприятии
Швейная и обувная фабрики	Кожа, кожзаменитель, резина, различные виды тканей	Обувь, одежда	Рациональное использование женского труда	Швея, контролер ОТК, слесарь
Гормолзавод	Молоко, соя, консерванты, фрукты	Молочные продукты	Потребительский, у источников сырья	Оператор, разлищик
Рыбзавод	Речная и морская рыба	Консервы	Сырьевой, потребительский	

Основные профессии: кондитер, мельник, фасовщик, заводчик скота, оператор колбасной установки, жиловщик, ветеринар, консервщик, рыбак, грузчик, сортировщик, швея, закройщик, упаковщик, гладильщик, раскройщик.

Таблица не претендует на абсолютную точность. По усмотрению учителя можно изменить количество граф, изучаемых предприятий и т.п.

При составлении таблицы учитель может задавать вопросы, типа:

1. Из чего еще можно изготовить молоко?
2. Почему, борясь с алкоголизмом, нельзя закрыть ликеро-водочный завод?

После составления таблицы ребята вместе с учителем делают выводы о факторах размещения городских предприятий.

Учитель задает вопрос, каких отраслей не хватает в городе? Оказывается, отраслей по производству сахара и растительного масла. Но в последнее время в пос. Буранный построен масловыжимной цех, а цены на сахар собьют дешевые закупки из Башкирии и центра России (Белгород, Воронеж).

Задается вопрос: какие основные профессии обслуживают эти предприятия? Вместе со школьниками учитель делает вывод, что это, в основном, рабочие специальности, но везде требуется бухгалтеры, экономисты, менеджеры, технологи, водители-экспедиторы.

Проверятся индивидуальные задания по наклейке этикеток: получилось, что ООО “Радужный”, представлен разнообразный консервной продукцией овощей и фруктов зоны Урала.

Далее обсуждается вопрос, как можно определить принадлежность товара и откуда он? По штрих – коду, товар сертифицирован. Даются несколько этикеток, чтобы определить географию выпуска постного масла. Группа из двух человек по первым цифрам определяет, что товар изготовлен: 779 – Аргентина, 54 – Бельгия, 690 – Польша, 460 – Россия.

Другой группе предлагается внимательно рассмотреть несколько этикеток и определить, все ли применяемые консерванты безопасны для потребления человеком? По таблице определить, какой использован консервант в кетчупе? Оказалось, что Е-221 – может способствовать заболеванию раком, а Е-340 приводит к расстройству желудка.

В заключении урока учащиеся самостоятельно делают вывод о том, что сегодня узнали на уроке и какую получили из этого практическую пользу.

Школьникам раздаются листочки с просьбой написать интересующие их вопросы: что бы ещё им хотелось узнать по данной теме? Какие проблемы волнуют?

После обработки ответов выяснилось следующие проблемы:

а) Как по внешним признакам можно определить качество продуктов (мясо, рыба)?

б) Каковы способы и сроки хранения и реализации различных пищевых продуктов?

в) Как не отравиться, купив на рынке продукты?

Часть следующего урока учитель посвящает ответам на эти вопросы.

P.S. Читателю предоставляется право судить, какие компетентности развиваются на таких уроках, и задаются ли учителем предметный и социальный контексты жизни и деятельности школьников.

5. КОНТЕКСТНОЕ ОБУЧЕНИЕ В США⁶

Дата рождения контекстного обучения в нашей стране зафиксирована вполне официально. В материале «Психология и педагогика высшей школы: проблемы, результаты, перспективы. Круглый стол», опубликованном в журнале «Вопросы психологии», № 3 за 1981 год А.А. Вербицкий писал: «С появлением деловых игр и других ориентированных на практику форм и методов активного обучения в вузе...можно, очевидно, говорить о четвертом способе обучения⁷ – абстрактно-контекстном или знаково-контекстном» (2, с. 20). И далее: «Обучение, наложенное на канву профессиональной деятельности (контекстное обучение) является, на наш взгляд, перспективным направлением исследований и разработок в высшей школе» (там же, с. 21).

Далеко не все педагоги и психологи разделяли в то время такой оптимизм. Да и сам автор понимал, что на то, чтобы контекстное обучение завоевало «права гражданства» должно уйти лет 15, если не больше. Сейчас можно с полным правом сказать, что этот прогноз подтвердился: исследования и разработки в области теории и технологий контекстного обучения ширятся; все большее число представителей не только профессиональной, но и общеобразовательной школы, «обращают свои взоры» на это направление. Теоретический аппарат контекстного обучения, его

⁶ Раздел написан совместно с Григоренко О.А., кандидатом педагогических наук, ст. преподавателем Серпуховского военного института ракетных войск

⁷ О трех основных способах обучения молодого поколения (выработка навыков в процессе игры у высших приматов, обучение в контексте у туземных народов и отделенный от непосредственной практики абстрактный метод школы) писал крупный американский психолог и педагог Джером Брунер.

основные концептуальные положения все более прочно входят в научный оборот, в язык общения исследователей и практиков образования.

Как это не раз бывало в истории науки, одинаковые открытия делались независимо друг от друга учеными разных стран, но всегда примерно в одно и то же время. Так было, например, с обоснованием принципа естественного отбора, обоснованного независимо друг от друга в 50-х годах 19-го столетия Чарльзом Дарвиным и А. Уоллесом.

Через 10 лет после того, как вышла цитируемая выше публикация о контекстном обучении, в 90-е годы 20-го века появились и стали стремительно расширяться разработки в сфере контекстного обучения в общеобразовательной и профессиональной школе в Соединенных Штатах Америки. О такой дате (1992 год) упоминает в вышедшей в 2002 году в США монографии «Контекстное преподавание и учение» ее автор Е. Джонсон (22). Она пишет, что контекстное преподавание и обучение является одной из наиболее актуальных направлений в современном образовании. «При этом удивительно, что не существует какого-либо достаточно всеобъемлющего руководства по контекстному преподаванию и учению, которое внятно раскрывало бы, что это такое, и как оно работает» (22, с.1). Цель книги, пишет автор, и состоит в том, чтобы составить такое руководство.

Однако знакомство с монографией Е. Джонсон не дает четкого представления (в отличие от теории контекстного обучения, развиваемой в нашей научно-педагогической школе), есть ли в США целостная теория контекстного преподавания и обучения. При этом отметим удивительно созвучную аргументацию в обосновании необходимости контекстного обучения как средства решения проблем качества образования и сходство многих концептуальных и технологических «заходов». Впрочем, книга Е. Джонсон полностью соответствует жанру многих американских публикаций подобного рода: в них много умных практически полезных частных, но трудно углядеть целостную теоретическую основу, на которую опирается автор. Но приведем некоторые положения из книги.

Е. Джонсон пишет, что в 80-е –90-е годы американское общество все больше осознавало, что качество традиционного школьного обучения не соответствует ожидаемому. В результате многие молодые люди 16-18 лет не хотят учиться дальше, и даже студенты 4-х годичных колледжей не понимают содержание сложных текстов и плохо владеют языком. В то же время обучающиеся по двухгодичным программам профессионально-технических учебных заведений добиваются значительно больших успехов, чем студенты колледжей. Они приобретают практические умения и навыки и сразу используют их в своей практической деятельности.

Работодатели требуют от своих работников умений: считать и пользоваться вычислительной техникой, читать, внимательно слушать, грамотно говорить и писать, быть ответственными, решать проблемы, работать в коллективе, заниматься самообразованием. Американский рабочий должен обладать фундаментальными умениями и навыками, компетенциями, а также теоретическими знаниями. Однако традиционное обучение не обеспечивает развитие таких качеств у выпускников школ и вузов. В безликих школах США учащиеся чувствуют себя потерянными, одинокими и неуверенными.

По мнению Е. Джонсон, традиционное обучение не соответствует современным требованиям по многим причинам. Одна из главных заключается в том, что с 18-го века, вместе с расцветом естественных наук мир воспринимается как реальность, состоящая из отдельных, мало связанных или не связанных между собой объектов, в то время как современная наука рассматривает мир как целое, состоящее из взаимосвязанных и взаимозависимых объектов. Другая причина в том, что учебные программы перегружены, на практических занятиях студенты не успевают что-то спросить, обсудить, исследовать критически осмыслить. Обучающиеся успевают только заполнить свои рабочие тетради, прослушать лекции, выполнить упражнения.

В этих условиях педагоги США эмпирически и интуитивно пришли к контекстному подходу во всех звеньях системы образования, поскольку здравый смысл и опыт показали им, что сочетание абстрактного и конкретного, мысли и действия помогает обучающемуся усваивать содержание теоретических дисциплин.

«Контекстное преподавание и учение вовлекает студентов в значимую для них деятельность, способствующую связи академического знания с контекстом ситуаций реальной жизни (22, с. 3).

Сам термин «контекстное преподавание и учение» возник в результате того, что было обращено внимание на понятие «контекст», под которым понимается взаимосвязь всего со всем в мире. Как пишет Е. Джонсон, при контекстном подходе мышление обучающегося обращено к опыту. Когда идеи проверяются на практике, усваиваются в контексте действия, они приобретают для обучающегося смысл. Система контекстного обучения обречена на успех, поскольку она предлагает молодым людям действовать так, как естественно для человека, соответствуют функциям мозга и его психологии, как и трем принципам, сформулированным в современной физике и биологии: взаимосвязь, различие, самоорганизация.

В системе контекстного обучения Е. Джексон выделит следующие 8 компонентов:

- установление смысловых связей;
- выполнение значимой работы;
- саморегулируемое учение;
- сотрудничество в учении;
- критическое и творческое мышление;
- воспитание личности;
- достижение высоких результатов;
- адекватная оценка.

Система контекстного преподавания и учения, с точки зрения Е. Джексона – это образовательный процесс, цель которого помочь обучающемуся увидеть смысл в изучаемом материале, находить его связи с контекстом своей личной, социальной, профессиональной и культурной жизни. Контекстное обучение акцентирует внимание на многообразных сторонах любой образовательной среды, будь-то классная комната, лаборатория, мастерская или пшеничное поле. В такой среде студенты обнаруживают значимые отношения между абстрактными понятиями и их практическим применением в контексте реального мира. Так, на уроке биологии или химии можно изучать

основные научные концепции, исследуя причины, по которым фермеры США страдают от деградации окружающей среды и одновременно тому способствуют.

В задачу данного раздела не входит развернутый анализ теоретических оснований и раскрытие конкретных педагогических технологий контекстного преподавания и учения в США. Моя задача состоит в том, чтобы утвердить российский приоритет в «открытии» такого перспективного средства повышения качества образования и, надеюсь, внедрения компетентностного подхода, как контекстное обучение, и привлечь внимание исследователей и практиков, а особенно работников управления образованием, к необходимости целенаправленного, финансируемого государством развертывания интенсивных исследований в области контекстного обучения.

В США под эгидой государства развернуты масштабные исследования и разработки в области контекстного преподавания и учения. Департамент образования США, другие государственные структуры совместно финансируют проекты в области контекстного преподавания и обучения в целом ряде университетов: штатов Джорджия, Вашингтон, Огайо, Университета Джона Гопкинса и др., так же, как и специальный проект, направленный на подготовку педагогов, способных работать в контекстном типе обучения. А американцы, как известно, умеют считать деньги и просчитывать перспективы развития своей страны.

6. ГЛОССАРИЙ ПОНЯТИЙ И ТЕРМИНОВ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ

Одним из основных показателей научной зрелости и практической применимости той или иной теории является наличие и обоснованность ее понятийно-категориального и терминологического аппарата. Ниже приводятся развернутые словарные статьи, раскрывающие концептуальный аппарат теории контекстного обучения.

Наряду с принципиально новыми понятиями, появившимися в научном обиходе вместе с теорией контекстного обучения, в глоссарий включены понятия и термины, давно имеющие хождение в психолого-педагогической и методической литературе, но по-новому осмысленные автором... в контексте контекстного обучения.

Активное обучение: эмпирически закрепившийся в педагогическом обиходе термин для обозначения совокупности форм, методов и средств обучения, призванных активизировать работу учащихся. Термин возник как оппозиция традиционному обучению и его методам: все то, что к ним не относится, как бы по определению, причисляется к методам активного обучения. Однако неявно полагаемый тезис, что в традиционном обучении школьники, студенты, пассивны, по определению, не выдерживает критики, поскольку даже процесс восприятия единичного предмета невозможен без включения определенного уровня психической активности. Кроме того, нельзя установить сколько-нибудь разумный критерий того, что в результате использования тех или иных инноваций «пассивное» обучение превратилось в «активное». Поэтому теория активного обучения не может быть создана. Дидактический статус конкретных педагогических технологий, причисляемых к «методам активного обучения», либо к «активным методам обучения», получает свою определенность в теории контекстного обучения, составляя один из трех его источников.

Активные методы обучения: термин, зачастую используемый для обозначения проблемных, игровых, имитационных, программированных методов. К ним некритически причисляют и организационные формы обучения, скажем, деловую игру. Однако этот термин не может быть признан научным, поскольку любой метод «запускает» определенный уровень активности обучающегося, который обеспечивает достижение тех или иных образовательных целей, иначе это попросту не метод. Так, метод показа ориентирован на активность восприятия и памяти студента, а проблемный – на его мыслительную и социальную активность. Считать первый пассивным, а второй активным неправомерно, просто с их помощью включаются разные уровни активности студента. Речь нужно вести о выборе методов, ориентированных на такие уровни активности студента,

которые адекватны содержанию образования и обеспечивают достижение его целей.

Воспитание: 1) процесс социализации индивида, становления и развития его как личности на протяжении всей жизни в ходе собственной активности и под влиянием природной, социальной и культурной среды, в т.ч. специально организованной целенаправленной деятельности родителей, учителей, преподавателей; 2) обретение индивидом общественно признанных и одобряемых данным сообществом социальных ценностей, нравственных и правовых норм, качеств личности и образцов поведения в процессах образования. В контекстной модели воспитание органично «склеено» с обучением. Они выступают разными сторонами одной и той же «медали»: следование нормам компетентных предметных действий имеет своим результатом обученность студента, а нормам морали и нравственности, принятым в обществе, профессиональном сообществе и в данной студенческой группе в ходе совместной деятельности – его воспитанность. Единицей деятельности студента в контекстном обучении является поэтому не предметное действие, а поступок, имеющий качества как предметности, так и социальности.

Деловая игра (ДИ): форма моделирования в образовательном процессе предметного и социального содержания осваиваемой студентами профессиональной деятельности; одна из базовых форм организации учебной деятельности студентов в контекстном обучении – квазипрофессиональной. В ДИ деятельность студентов разворачивается на имитационно-игровой модели, отражающей технологию, динамику и социальное содержание целостной профессиональной деятельности специалистов или ее крупных фрагментов. Достижение целей обучения и воспитания, развития личности будущего профессионала обусловлено принятием и следованием каждым участником ДИ двум типам норм: нормам компетентных предметных действий и

Диалог: единица общения, исходная «клеточка» порождения и развития речи и мышления человека, Каждая реплика диалога (высказывание) – единица речи индивида – имеет предметную

отнесенность (реплика о чем-то) и социальный характер (обращена к партнеру), регулируются отношениями между партнерами; может осуществляться также как обмен неречевыми «репликами» – поступками, действиями, бездействием, жестами, молчанием. Диалог предшествует монологу, внутренней речи, накладывает отпечаток на ее структуру, а тем самым и на сознание в целом. Диалог в контекстном обучения – основная единица, «клеточка» общения и взаимодействия субъектов образовательного процесса: обучающихся и обучающихся.

Задача: 1) отраженная в сознании или формализованная в знаковой модели ("вырожденная") прошлая проблемная ситуация с полным набором известных условий и алгоритмом нахождения искомого; 2) в нестрогом смысле – синоним цели действия или деятельности, того, что нужно достигнуть; 4) требование, которое нужно выполнить по заранее заданному образцу.

Задачный подход к содержанию обучения: представление содержания обучения в виде систем стандартных заданий и типовых задач по каждому учебному предмету, чему предшествует сообщение ученикам, студентам известной, с самого начала непротиворечивой информации,. Соответственно, процесс обучения организуется как выполнение школьниками этих заданий и решение задач «по образцу», с помощью заранее сообщаемых теоретических положений и способов (алгоритмов) действий. Такой подход присущ как основной традиционному, объяснительно-иллюстративному типу обучения и обуславливает репродуктивную, не творческую деятельность студентов (образование как «образцевание»). В контекстном обучении задачи и задания также используются, но как вспомогательные, для представления такого учебного материала, который не охватывается принципом проблемности.

Знание: адекватное отражение в сознании человека результата познания действительности в виде представлений, понятий, суждений, теорий; одна из подструктур личности. По своему генезису и способу функционирования знание является социальным феноменом и фиксируется в форме знаков естественных и искусственных языков. Знание субъектно, поскольку принадлежит

конкретному человеку, субъекту и иначе существовать не может. Поэтому неправомерно считать, что та или иная книга, учебник, учебное пособие или компьютерный файл содержат знание; там представлены только сведения, данные, информация. Причина смешения в педагогике понятий информации и знания состоит в том, что информация также фиксируется в виде знаков. Однако хранение, передача, прием информации техническим устройством, скажем, компьютером, не означают ее превращение в знание. Чтобы объективно заданная информация (значение) стала субъектным знанием (собственно знанием), она должна быть «пропущена» через интеллект, чувство и действие человека на основе этой информации. Только при этом условии информация становится осмысленной, значением «для него», личностным смыслом, и только тогда человек становится не только обученным, но и образованным. В контекстном обучении информация трансформируется в сознании обучающегося в знание в силу того, что она выступает не самоцелью (усвоить, чтобы знать, сдать экзамен), а средством совершения предметного действия и поступка, регуляции собственно учебной, квазипрофессиональной, учебно-профессиональной и будущей профессиональной деятельности, жизнедеятельности вообще.

Значение: обобщенная форма отражения субъектом общественно-исторического опыта, существующего в виде понятий, схем действий, социальных ролей, норм и ценностей. Посредством системы значений сознанию субъекта предстает образ мира, других людей, самого себя. Актуальна проблема соотношения значения и смысла.

Имитационная обучающая модель: моделируемые ситуации будущей профессиональной деятельности или ее крупные, законченные в смысловом отношении фрагменты, предполагающие практическое использование теоретической информации в процессе их анализа и принятия соответствующих решений. Работа с такими моделями требует мыслительного и личностного включения в предметную область профессиональной деятельности, которая выполняет функцию смыслообразующих контекстов. Единицей работы студента становится «профессиональноподобное» предметное

действие, основная цель которого – практическое преобразование имитируемых профессиональных ситуаций и приведение их к виду, составляющему разрешение проблемы, решение задачи, реализацию той или иной должностной функции.

Информация: объективно существующая совокупность сообщений, данных, сведений, выраженных в знаковой, семиотической форме естественного или искусственного языка. Хранение, передача и прием информации могут осуществляться как человеком, так и техническим устройством. В педагогической и психологической литературе, в речевом обиходе педагогов полученную человеком учебную информацию часто неправомерно смешивают или отождествляют со знанием. Информация становится знанием только при определенных условиях: когда она адекватно отражает действительность и служит средством регуляции мышления и поведения человека в пространстве его жизни и деятельности (См. Знание, Значение, Смысл). В контекстном обучении для этого создаются многообразные условия.

Источники контекстного обучения: 1) деятельностная теория учения, развитая в отечественной психологии и уточненная в теории контекстного обучения (См.: Общая структура деятельности человека, Поступок); 2) теоретическое обобщение многообразного опыта использования, форм и методов так называемого активного, в том числе проблемного обучения; 3) смыслообразующая категория «контекст», исходя из которой моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студента.

Источники содержания контекстного обучения: научные дисциплины (классический источник) и будущая профессиональная деятельность, представленная в виде модели деятельности специалиста: описания системы его основных профессиональных функций, проблем и задач. С помощью системы учебных проблем, проблемных ситуаций и задач выстраивается сюжетная канва усваиваемой профессиональной деятельности, превращая статичное содержание образования в динамично развертываемое. Это «добавляет» в образовательный процесс целый ряд новых моментов:

пространственно-временной контекст «прошлое–настоящее–будущее»; системность и межпредметность знания; возможности динамической развертки содержания обучения, которое обычно дается в статике; сценарный план деятельности специалистов в соответствии с технологией производства; должностные функции и обязанности; ролевая «инструментовка» профессиональных действий и поступков; должностные и личностные интересы будущих специалистов.

Квазипрофессиональная деятельность: одна из трех базовых форм организации учебно-познавательной деятельности студентов в контекстном обучении; названа так, поскольку ей присущи черты как собственно учебной, так и будущей профессиональной деятельности. В форме квазипрофессиональной деятельности в студенческой аудитории и на языке учебной информации моделируются условия, содержание и динамика производственного процесса (система образования – сфера духовного производства), отношения занятых в нем людей. Наиболее ярко квазипрофессиональная деятельность представлена в деловой игре: оставаясь формой организации учебной деятельности студентов, она воссоздает предметное, социальное и психологическое содержание реального профессионального труда специалиста, задает целостный контекст его деятельности.

Контекст: система внутренних и внешних факторов и условий поведения и деятельности человека в конкретной ситуации, определяющая смысл и значение этой ситуации как целого и входящих в него компонентов. Внутренний контекст составляет совокупность индивидуальных особенностей, отношений, знаний и опыта человека; внешний – социокультурных, предметных, пространственно-временных и иных характеристик ситуации действия и поступка. Контекст профессионального будущего, задаваемый в обучении, наполняет познавательную деятельность студентов личностным смыслом, обуславливает высокий уровень их активности, познавательной и профессиональной мотивации.

Контекстное обучение: обучение, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения – традиционных и новых – моделируется предметное и социальное

содержание усваиваемой студентами профессиональной деятельности. Включает формы собственно учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности, организуемые с помощью семиотических, имитационных и игровых (социальных) обучающих моделей.

Лекция вдвоем: форма контекстного обучения, сущность которой состоит в динамизации проблемного содержания лекции в живом диалогическом общении двух преподавателей, моделирующем реальные профессиональные ситуации обсуждения теоретических вопросов с разных позиций: представителями разных научных школ, теоретиком и практиком, сторонником и противником того или иного технического или педагогического решения и т. п. В процессе создания проблемной ситуации и совместного поиска путей ее разрешения оба лектора демонстрируют культуру и этику диалогического общения и профессионального теоретического мышления. Самой своей формой лекция вдвоем побуждает студентов активно включаться в процесс порождения мысли, сравнивать разные точки зрения, делать выбор, присоединяться к той или иной из них или вырабатывать свою. На такой лекции ярко проявляются личностные качества обоих лекторов как специалистов в своей предметной области и как педагогов. Таким образом, равноправными целями лекция вдвоем являются развитие теоретического мышления студентов и воспитание личностей будущих специалистов.

Лекция-визуализация: форма контекстного обучения, сущность которой состоит в связном, развернутом комментировании преподавателем визуальных материалов, полностью раскрывающих тему данной лекции. Подготовка лекции состоит в преобразовании содержания лекции в визуальную форму для предъявления студентам через технические средства обучения или вручную (схемы, рисунки, чертежи и т. п.). Визуализации способствует развитию профессионального мышления будущих специалистов, навыков визуализации информации за счет систематизации, концентрации и выделения наиболее значимых, существенных элементов содержания обучения. Лекцию-визуализацию целесообразно использовать на этапе введения слушателей в новый раздел, тему или дисциплину.

Лекция с заранее запланированными ошибками: форма контекстного обучения, целью которой является развитие у будущих специалистов умений оперативно выявлять неверную или неточную информацию в той или иной профессиональной ситуации, выступать в роли экспертов, оппонентов, рецензентов. Преподаватель закладывает в содержание лекции определенное количество ошибок содержательного, методического, или поведенческого характера, о чем в начале лекции и объявляет студентам, не раскрывая сущность этих ошибок. Подбираются наиболее типичные ошибки, которые чаще всего делают обучающиеся. В ходе изложения содержания лекции ошибки тщательно «маскируются». Студентов просят отмечать в конспекте замеченные ошибки и назвать их в конце лекции. В ходе совместного с о студентами разбора ошибок, на что отводится 10-15 минут, на обсуждаемые вопросы даются правильные ответы. Число запланированных ошибок не превышает 5-7 и зависит от специфики учебного материала, дидактических и воспитательных целей лекции, уровня подготовленности аудитории и самого лектора.

Лекция – пресс-конференция: форма контекстного обучения, при которой в процессе связного раскрытия объявленной темы лекции преподаватель стремится дать ответ на заданные студентами вопросы. Каждого студента просят в течение 2-3 минут в письменном виде сформулировать свой вопрос и передать преподавателю, который за 3-5 минут сортирует их по смысловому содержанию и начинает лекцию. Из деперсонифицированного информирования она превращается в процесс, адресованный лично каждому студенту. Основные цели лекции – пресс-конференция: в начале изучения темы или раздела – выявление круга интересов и потребностей студентов, степени их готовности к работе, отношения к предмету; в середине – систематизация знаний студентов, привлечение их внимания к узловым моментам содержания курса, оценка лектором степени усвоения ими материала; в конце темы, раздела или всего курса – подведение итогов лекционной работы, определение направлений развития усвоенного содержания в последующих разделах, определение перспектив применения теоретических знаний на практике.

Моделирование: исследование объектов познания на их реальных или идеальных моделях; построение моделей реально существующих предметов и явлений, в частности, образовательных систем. Под «моделью» при этом понимается система объектов или знаков, воспроизводящих некоторые существенные свойства системы-оригинала, прототипа модели.

Моделирование в контекстном обучении: реализация в его процессе совокупности сменяющих друг друга семиотической, имитационной, социальной обучающих моделей, которые обеспечивают динамическое движение деятельности студента от собственно учебной через квазипрофессиональную и учебно-профессиональную деятельности к деятельности собственно профессиональной. Каждая из них может состоять из некоторой совокупности подмоделей. Переходы от одной обучающей модели к другой достаточно размыты, составляя своего рода континуум. Посредством этих обучающих моделей задаются предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности. Конкретная обучающая модель состоит из изложенного на языке науки или наук блока учебной информации в виде текстов, описания проблем, ситуаций, задач (содержания обучения), а также совокупности форм, методов и способов организации и контроля взаимосвязанных деятельностей обучающихся и обучающихся по развертыванию и усвоению студентами этого содержания.

Мотивационная основа деятельности студентов в контекстном обучении: представляет собой общий мотивационный синдром учения, познавательный и профессиональный мотивационные синдромы. Они имеют общий источник – познавательную деятельность и выступают как лишь относительно независимые образования. Взаимосвязанное развитие познавательных и профессиональных мотивов обусловлено динамикой развертывания содержания деятельности студентов – собственно учебной, квазипрофессиональной, учебно-профессиональной; тем самым разрешается основное противоречие между мотивационной основой актуально осуществляемой учебной деятельности студента и его будущей профессиональной деятельности.

Образование: 1) внутренне мотивированная, личностная активность человека как особая координата всей его жизнедеятельности, направленная на созидание образа мира в себе самом посредством активного полагания себя в мир интеллектуальной, духовной, социальной и предметной культуры, формирования систем отношений к природе, обществу, другим людям и к самому себе; осуществляется как в специально организованных образовательных учреждениях, так и в контексте социокультурной и профессиональной деятельности человека. 2) целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства (Закон РФ «Об образовании»); 3) сфера социальной практики, основной функцией которой является наследование и расширенное воспроизводство духовной, интеллектуальной и материальной культуры.

Обучение: педагогические обоснованные формы общения и взаимодействия учителя и ученика, преподавателя и студента (студентов), направленные на достижение целей обучения и воспитания (образования).

Общение: процесс установления и реализации контактов между людьми (межличностное общение) и группами (межгрупповое общение), порождаемый потребностями совместной деятельности; включает три компонента – коммуникацию (обмен информацией), интеракцию (обмен действиями), социальную перцепцию (восприятие и понимание партнера), и две стороны – вербальную (речевую) и невербальную (интонация, мимика, жесты, телодвижения и др.).

Общая структура деятельности человека: согласно А.Н. Леонтьеву, целостная деятельность состоит из следующих звеньев: «потребность–мотив–цель–условия достижения цели»; деятельность соотносится с мотивом, действие – с целью, а операции – с условиями достижения цели. Однако при таком представлении о структуре деятельности трудно, если вообще возможно, практически использовать эту модель. Поэтому в теории контекстного обучения структура деятельности выглядит иначе (См. выше рис. 2).

В структуру деятельности можно войти со стороны любого звена, а поскольку все звенья взаимосвязаны, изменение хотя бы в

одном из них влечет за собой «переналадку» и остальных, чем достигается системный эффект развития деятельности. Это позволяет преподавателю посредством прямых или косвенных воздействий на то или иное звено или их совокупность помогать студенту в овладении целостной профессиональной деятельностью. Характерно, что в структуру деятельности не входит отдельный информационный блок, к передаче содержания которого и сводится процесс традиционного обучения. Информация содержится в каждом из структурных звеньев, составляя в своей системе ориентировочную основу деятельности, средство ее компетентного осуществления, что и делает информацию знанием.

Объект педагогического воздействия: в классической образовательной парадигме – ученик, студент, действующий в ответ на указания учителя, преподавателя, (слушать лекцию, выполнять задания, решать задачи и т.п.), занимающий «ответную» позицию и не имеющий реальных возможностей для собственных целеполагания и целереализации в процессе обучения; обучаемый.

Основная единица содержания контекстного обучения: ситуация во всей ее предметной и социальной неоднозначности и противоречивости; используется также «порция информации», типовые задания и стандартные задачи, но по принципу дополнительности.

Основное противоречие профессионального образования: овладение профессиональной деятельностью должно быть обеспечено в рамках качественно иной по целям, содержанию, формам, методам, средствам, процессу и результату – учебной деятельности; делая одно, учась, нужно научиться принципиально иному – работать. Ни один из известных подходов или теорий не предлагает средства преодоления этого основного и целого ряда обусловленных им конкретных противоречий (см. «Противоречия между учебной и будущей профессиональной деятельностью»). В контекстном обучении оно разрешается посредством организации динамического движения деятельности студента от собственно учебной через квазипрофессиональную и учебно-профессиональную деятельности к деятельности собственно профессиональной с

соответствующей трансформацией потребностей, мотивов, целей, поступков и действий, средств, предмета и результата.

Педагогический принцип: 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.

Поступок: единица деятельности человека; форма его личностной активности, социально обусловленное и морально нормированное действие, имеющее как предметную, так и социокультурную составляющую, предполагающее отклик другого человека и коррекцию собственного поведения и деятельности с учетом этого отклика. Таким образом, поступок обладает одновременно качеством предметности и социальности и в силу этого выступает единицей поведения и деятельности субъекта. Поступку присущи диалогичность, аксиологичность, ответственность, событийность (М.М. Бахтин), он воспринимается и осознается субъектом как общественный акт, как проявление человека, которое выражает его отношение к другим людям и к самому себе. Личность складывается из поступков, в них она проявляется и формируется (С.Л. Рубинштейн).

В психологии проблема поступка практически не разработана. В теории деятельности место поступка заняло предметное действие, очищенное от социальности и, тем не менее, признающееся единицей деятельности человека, вопреки Л.С. Выготскому, утверждавшему, что каждая психическая функция (формирующаяся в деятельности) появляется на сцену дважды – сначала как явление интерпсихическое, и лишь затем – интрапсихическое.

Не "повезло" поступку и в педагогике, где он сводится в основном к дисциплинарно-оценочной стороне поведения учащегося. Этим во многом обусловлен разрыв в теории и на практике между обучением и воспитанием. Между тем, педагогическое общение и взаимодействие – это обмен действиями-поступками, что предполагает не только технологически правильное выполнение

предметного действия, но и демонстрацию каждым учащимся (тем самым усвоение) принятых в данном обществе, нравственных принципов и норм отношений людей, взаимный учет их позиций, интересов, нравственных ценностей и ожиданий. Разрыв между обучением и воспитанием преодолеваются в теории и практике контекстного обучения, поскольку поступок выступает здесь единицей анализа, организации и осуществления учебной деятельности студентов. Что бы человек ни делал, какое бы предметно-технологическое действие не совершал, он поступает всегда, поскольку входит в ткань человеческой культуры и общественных отношений, принятых между людьми.

Принципы деловой игры как формы контекстного обучения: 1) имитационного моделирования во времени и пространстве условий и технологии производства; 2) игрового моделирования содержания профессиональной деятельности специалистов; 3) совместной деятельности участников, отражающих социальную сущность труда; 4) диалогического общения и взаимодействия участников игры; 5) проблемности содержания имитационной модели и процесса ее развертывания в игровой учебной деятельности; 6) принцип двуплановости. Предполагается системное использование всех этих принципов, каждый из которых дополняет и развивает другие; взятые в целом, они составляют концепцию деловой игры как формы контекстного обучения и квазипрофессиональной деятельности студентов.

Принципы контекстного обучения: 1) психолого-педагогического обеспечения личностного 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 использования педагогических технологий, отвечающих целям, содержанию и конкретным условиям обучения, независимо от их принадлежности к той или иной теории или подходу; 8) принцип единства обучения и воспитания личности профессионала.

Проблемный подход к содержанию контекстного обучения: представление его содержания в виде вероятностной информации, отражающей внутренне противоречивую, предметную и социальную природу профессиональной деятельности будущего специалиста, а также в виде проблемных ситуаций, ситуационных задач, программ и сценариев деловых игр, эвристических программ и т.п., что создает условия для диалогического общения и взаимодействия субъектов образовательного процесса, их творчества. Такое содержание обеспечивает включение не только внимания, восприятия, памяти и моторики студента, как в традиционном обучении, но и всех других психических функций, прежде всего мышления. Где это необходимо и дидактически обосновано содержание контекстного обучения представляется также в виде известной информации, стандартных заданий и типовых задач; ведущим, при этом, остается принцип проблемности содержания контекстного обучения. Такое содержание создает условия для диалогического общения и взаимодействия субъектов образовательного процесса, их творчества.

Противоречия между учебной и будущей профессиональной деятельностью: 1) учебная деятельность предполагает развитую познавательную мотивацию, тогда как практическая – профессиональную; 2) предметом учения является знаковая система учебной информация, а деятельности педагога – психика ребенка или взрослого, инженера – металл и т.п.; 3) содержание обучения «рассыпано» по множеству по видимости не связанных между собой учебных дисциплин, а в труде оно применяется системно; 4) у студента «эксплуатируется» в основном внимание, восприятие, память и моторика, тогда как в труде он выступает целостной личностью, триединством тела, души (психики) и духа; 5) студент занимает «ответную» позицию, проявляет активность в ответ на

особые управляющие воздействия преподавателя (отвечает на вопросы, выполняет задания, и т.п.), тогда как в работе от специалиста требуется активность и инициатива; б) студент получает статичную учебную информацию, а в труде она используется динамично во времени и пространстве в соответствии с технологическим процессом; 7) в обучении студент не сотрудничает с другими студентами в процессе «присвоения» знаний, выступает принципиальным одиночкой, тогда как всякий производственный процесс совершается в совместной деятельности специалистов.

Организационные формы контекстного обучения: способы существования и процессуального выражения содержания образования, получающие свою определенность в структурах общения субъектов образовательного процесса – непосредственного и опосредованного. Непосредственное общение осуществляется в следующих всеобщих формах: а) парной – «один учит одного»; б) групповой – «один учит всех»; в) совместной или коллективной, осуществляемой как диалогическое общение и взаимодействие членов группы, совместное принятие решений («каждый учит каждого»). Опосредованное общение осуществляется в форме индивидуальной работы студента с интерактивными печатными материалами, компьютерными программами, интернет-материалами и т.п. Эти всеобщие формы могут получить свою определенность в комплексах конкретных форм: консультация преподавателем студента (парная форма), информационная лекция (групповая), деловая игра (коллективная), подготовка дипломной работы (индивидуальная форма) и т.п. Ведущими в контекстном обучении выступают совместные, коллективные формы организации общения субъектов образовательного процесса.

Парадигма: разделяемая научным сообществом в данный исторический период система основных научных достижений (теорий, методов) в данной области знаний, по образцу которых организуется исследовательская деятельность ученых, ведутся прикладные разработки и их реализация в практике.

Парадигма образования: принятая широким научно-педагогическим сообществом система социальных ценностей,

теоретических идей, принципов, экспериментальных и обучающих моделей и методов, образ мысли теоретиков и практиков обучения и воспитания, определяющие позиции педагогов и обучающихся, цели и содержание образования, педагогические технологии и уклад жизни учебных заведений. Парадигма образования исторически изменяется под влиянием новых ценностей общества и личности, накопления противоречий в самой педагогической науке.

Педагогическая технология: структурно-процессуальное описание и реализованная на практике модель взаимосвязанных деятельностей обучающихся и обучающихся, преподавателя и студентов, их общения и взаимодействия, направленных на достижение целей образования. Прототипом этой модели выступают не какие-либо технические системы, а совместная и индивидуальная деятельность человека, характеризующаяся социальными ценностями и целями, образовательными потребностями и мотивами, жизненным, профессиональным и учебным опытом.

Педагогический принцип: система исходных теоретических положений и основных 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.

Познавательный интерес: форма проявления познавательной потребности, обеспечивающая направленность личности на предмет познания; субъективно интерес обнаруживается в положительном эмоциональном тоне процесса познавательной деятельности, во внимании человека к познаваемому. Пробуждение и поддержание интереса предполагает выполнение ряда взаимосвязанных условий: 1) у человека включается процесс мышления, а не только восприятия и памяти; 2) познаваемое становится ориентировочной основой его компетентного практического действия и поступка, человек осознает рост своих возможностей; 3) первично познание осуществляется в контексте общения и взаимодействия с другими и лишь вторично – как индивидуальный процесс; 4) результаты познания получают

социальное признание и позитивную оценку (не путать с академической отметкой!).

Поступок: форма личностной активности человека, социально обусловленное и морально нормированное действие (или бездействие), имеющее как предметную, так и социокультурную составляющую, предполагающее отклик другого человека и коррекцию собственного поведения и деятельности с учетом этого отклика. Поступок является единицей поведения и деятельности человека, поскольку обладает одновременно качествами предметности и социальности, характеризуется ценностным содержанием, диалогичностью и ответственностью. Социальные обучающие модели в контекстном обучении предоставляют каждому студенту многообразные возможности для проявления своей индивидуальности и развития морально-нравственных качеств личности будущего профессионала.

Потребность: состояние индивида, обусловленное испытываемой им нуждой в объектах, необходимых для его существования и развития, и выступающее источником его активности.

Предмет деятельности студента в контекстном обучении: трансформируемые друг в друга предмет собственно учебной деятельности, предмет квазипрофессиональной и предмет учебно-профессиональной деятельности, преобразование которых развивает деятельные способности обучающегося.

Проблема: 1) психическое состояние человека в проблемной ситуации, характеризующееся осознанием невозможности ее разрешения с помощью имеющихся у него знаний, средств и способов действий; 2) описание на некотором языке переживания человеком нераскрытости и непонятности прошлой проблемной ситуации, форма объективации "знания о незнании". Проблему неправомерно смешивать со сложной задачей, поскольку первая требует включения продуктивного, а вторая – репродуктивного мышления.

Проблемная лекция: такая лекция, в ходе которой организуется внешний или мысленный диалог со студентами на материале проблемных ситуаций, предварительно подготовленных

преподавателем или возникающих в ходе лекции. Эти ситуации могут отражать как объективные противоречия в содержании учебного предмета, так и субъективные противоречия на пути его познания.

Проблемная ситуация: понятие, характеризующее процесс взаимодействия индивида или группы с вероятностной средой. Оценка человеком противоречивости этой среды обуславливает переживание интеллектуального затруднения, приводит к порождению познавательной мотивации и мыслительного взаимодействия с ситуацией и включенными в нее другими людьми. Следствием проверки выдвигаемых гипотез относительно неизвестного проблемной ситуации является ее преобразование либо в проблему, либо в задачу.

Ролевая игра (разыгрывание ролей): игровая форма контекстного обучения, основная цель которой – развитие у будущих специалистов способностей межличностного общения и взаимодействия в условиях совместной профессиональной деятельности. В этом ее отличие от деловой игры (их часто смешивают), которая в равной мере нацелена и на развитие предметно-технологической компетентности будущего специалиста.

Семиотическая обучающая модель: вербальные или письменные учебные тексты (лекционный материал, традиционные учебные задачи, задания и т.п.), содержащие, как и в традиционном обучении, теоретическую информацию о конкретной области профессиональной культуры и предполагающие индивидуальное ее присвоение каждым студентом. Единицей работы студента является речевое действие.

Ситуация: 1) побуждающая и опосредующая активность человека или группы совокупность объективных факторов, предметных условий вместе с субъективными состояниями включенных в нее людей; 2) описание на каком-то языке конкретного положения дел, вероятностных обстоятельств, предлагаемых для анализа обучающимся в целях приобретения ими опыта принятия решений в подобных обстоятельствах. На этом основаны метод анализа конкретных производственных ситуаций или ситуационных задач; 3) единица задания содержания контекстного обучения.

Смысл: личностная значимость, «значение для меня» (А.Н. Леонтьев) предметов и явлений (значений) в их отношении к интересам, потребностям и деятельности конкретного человека. Значения, закрепленные в языке как результат социальной практики, приобретают тот или иной личностный смысл под влиянием контекста или контекстов, в котором они даны. Так, слово «ключ» (значение) будет иметь для человека разный смысл в зависимости от того, дано оно в контексте описания природного явления («бьющий из-под земли поток воды»), электронного устройства («транзисторный ключ»), поиска пути разрешения проблемы («ключ к решению») и т.п. Важным условием превращения объективно заданных значений (информации) в субъективные личностные смыслы (знания) человека является использование этих значений в качестве средства осуществления практического действия и поступка.

Содержание и форма: взаимосвязанные (парные) категории, отражающие сущность предметов и явлений вместе со способами их внутренней организации и внешнего проявления. Содержание формально, а форма содержательна. Содержание представляет собой подвижную, динамическую сторону сущего, а форма означает его структурированность, определенность, организованность. Форма столь же зависит от содержания, сколько содержание от формы. При этом форма обладает относительной самостоятельностью и способна оказывать влияние на содержание: быть адекватной или неадекватной, органичной или неорганичной, способствующей проявлению содержанием своей сущности или не способствующей этому. В соответствии с теорией контекстного обучения каждое конкретное содержание обучения должно «отливаться» в адекватную его сути организационную форму, а вся их совокупность должна быть адекватной всему содержанию контекстного обучения.

Социальная обучающая модель: включает типичные для деятельности специалистов проблемные ситуации и их комплексы, которые получают свою динамическую развертку в совместных формах работы студентов. Как результат общих усилий в процессе диалогического общения и межличностного взаимодействия у каждого студента складывается новый теоретический,

технологический и социальный опыт. Работа в интерактивных группах как социальных моделях профессиональной среды приводит к формированию не только предметной, но и социальной компетентности будущего специалиста. В социальных обучающих моделях в полной мере задается предметно-технологический и социокультурный контексты будущей деятельности специалиста. Основной единицей активности студента являются поступки. Личностные смыслы преобразуются в социальные ценности, в систему отношений студента к обществу, труду, к самому себе.

Субъект образовательной деятельности: лицо или группа лиц (преподаватель, студент, студенческая группа, администрация вуза, орган управления образованием) осуществляющих индивидуально, либо совместно с другими целеполагание и целереализацию в системе образования, вступающих в диалогическое общение и взаимодействие и имеющих равное право на интеллектуальную активность и инициативу.

Сущность контекстного обучения: создание психологических, педагогических и методических условий трансформации учебной деятельности в профессиональную с постепенной сменой потребностей и мотивов, целей, действий (поступков), средств, предмета и результатов деятельности студента. Для этого в формах учебной деятельности студентов последовательно моделируется профессиональная деятельность специалистов со стороны ее предметно-технологических (предметный контекст) и социальных составляющих (социальный контекст), реализуется движение деятельности студента от учебной деятельности академического типа (собственно учебной деятельности) через квазипрофессиональную и учебно-профессиональную деятельности к деятельности собственно профессиональной.

Трансформация деятельности студента в контекстном обучении: движение деятельности студента от учебной деятельности академического типа (собственно учебной деятельности) через квазипрофессиональную и учебно-профессиональную к собственно профессиональной деятельности. Трансформация одной деятельности в какую-то другую происходит, прежде всего, по линии смены ее

предметов и мотивов (А.Н. Леонтьев). Практически во всех моделях общего и профессионального обучения это не обеспечивается, и предмет деятельности школьника или студента остается неизменным с начала и до конца обучения – это знаковая система учебной информации. Он ее воспринимает, закрепляет, отрабатывает, «сдает» на экзаменах и т.п. Не факт, что учебная информация получает при этом статус личного знания обучающегося, ориентировочной основы его практической деятельности.

Предмет деятельности студента в контекстном обучении трансформируется от учебной информации (в собственно учебной деятельности) к моделируемым ситуациям (в квазипрофессиональной деятельности) и, далее, к реальным производственным ситуациям (в учебно-профессиональной деятельности). Находясь с самого начала в деятельностной позиции, студенты получают в рамках этих базовых форм все более развитую практику использования учебной информации в функции средства регуляции собственной деятельности. Это обеспечивает «естественное» вхождение молодого специалиста в профессию без длительных трудностей, связанных с предметной и социальной адаптацией на производстве.

В соответствии с теорией деятельности трансформация одной деятельности в какую-то другую происходит главным образом по линии смены ее предметов и мотивов (А.Н. Леонтьев). Практически во всех известных моделях профессионального обучения, не говоря уже о школьном, предметом деятельности обучающегося с самого начала и до конца выступает прежде всего знаковая система учебной информации, исключая бихевиористические модели, где предмет – поведенческие реакции. Предмет деятельности студента в контекстном обучении трансформируется от учебной информации (в собственно учебной деятельности) к моделируемым ситуациям (в квазипрофессиональной деятельности) и, далее, к реальным производственным ситуациям (в учебно-профессиональной деятельности). Находясь с самого начала в деятельностной позиции, студенты получают в рамках этих базовых форм все более развитую практику использования учебной информации в функции средства регуляции собственной деятельности. Это обеспечивает

«естественное» вхождение молодого специалиста в профессию без длительных трудностей, связанных с предметной и социальной адаптацией на производстве.

Учебная деятельность академического типа (собственно учебная деятельность): деятельность студента, организуемая в форме информационной лекции, семинара по закреплению введенной на лекции информации, либо лабораторного занятия с отработкой заданий по заранее заданному образцу, алгоритму. Это одна из трех базовых форм контекстного обучения, в рамках которой воспроизводятся, главным образом, традиционные процедуры получения и закрепления учебной информации, овладения стандартными умениями и навыками, а основной единицей деятельности студента является речевое действие (слушание, чтение, письмо, говорение). По сути, собственно учебная деятельность может по своим внешним признакам не отличаться от той, что организуется в объяснительно-иллюстративном типе обучения, который контекстное обучение преимущественно вбирает в себя. Однако уже здесь начинается ее трансформация в качественно иную – квазипрофессиональную посредством введения проблемной лекции, лекции вдвоем или других контекстных форм лекций, семинара-дискуссии и т.п., где моделируются действия специалистов, обсуждающих теоретические, противоречивые по своей сути вопросы и проблемы, намечаются предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности:

Учебно-профессиональная деятельность: форма организации учебной деятельности, при которой студенты, принимая участие в научных исследованиях в рамках НИРС или НИР кафедры, работая на практике, готовя курсовые, дипломные работы остаются в позиции обучающихся и в то же время по целям, содержанию, формам, процессу и требованиям к получаемым результатам – в позиции специалистов. Студенты выполняют уже не академические процедуры усвоения знаний или овладения учебными навыками, а фактически реальную профессиональную деятельность, ориентировочной основой которой выступают ранее полученные знания. На этой стадии

завершается процесс трансформации учебной деятельности в профессиональную.

Целеобразование (целеполагание): процесс порождения в сознании человека новых целей как одно из проявлений его мышления; соответствующие образы–представления могут быть также транслированы другому субъекту и приняты им как цель собственной деятельности.

Цель: осознанный субъективный образ, представление человека о будущем результате деятельности, образ «потребного будущего», определяющий целостность и направленность его действий и поступков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байденко В.И. Концептуальная модель государственных образовательных стандартов в компетентностном формате. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
2. Вербицкий А.А. Выступление на круглом столе «Психология и педагогика высшей школы: проблемы, результаты, перспективы // Вопросы психологии». 1981. № 3. – С. 17–21.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991.
4. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999.
5. Вербицкий А.А., Бакшаева Н.А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999.
6. Вербицкий А.А. Контекст как смыслообразующая психологическая категория Ежегодник Российского психологического общества. Материалы III Всероссийского съезда психологов 25–28 июня 2003 г. Т. II. – В-Г, СПбУ, 2003. – С. 98–101.
7. Вербицкий А.А., Дубовицкая Т.Д. Контексты содержания образования. – М.: РИЦ МГОПУ им. М.А. Шолохова. 2003.– 80 с..
8. Дубовицкая Т.Д. Развитие самоактуализирующейся личности учителя: контекстный подход. Автореф. дисс. доктора психол. наук. – М., 2004.
9. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. – М.: Высшее образование сегодня, 2003, № 5.
10. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
11. Коган Е.Я. Компетентностный подход и новое качество образования // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: Материалы семинара./Под ред. А.В. Великановой. – Самара, 2001.
12. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения: Методологический анализ. – М., 1977.

13. Кун Т. Структура научных революций. – М., 1977.
14. Огай О.Н., Рыбакина Н.А., Самойлов Е.А. Компетентностно-ориентированное образование (Учебно-методические материалы). – Самара, 2003. – 52 с.
15. Пинский А.А. Ключевые компетенции: философский подход и политическое решение // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: Материалы семинара./Под ред. А.В. Великановой. – Самара, 2001.
16. Н.А. Селезнева. Качество высшего образования как объект системного исследования: Лекция-доклад. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. –79 с.
17. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста. – М.: Высшее образование сегодня. 2004. № 3.
18. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
19. Ушинский К.Д. Избр. пед. соч. М., 1953. Т. 1. С. 143.
20. Холстед М.Ю., Орджи Т. Ключевые компетенции в системе оценки Великобритании // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: Материалы семинара / Под ред. А.В. Великановой. – Самара, 2001.
21. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002. Центр «Эйдос». WWW/eidos.ru/news/compet/htm.
22. Johnson Elaine B. Contextual Teaching and Learning. – Corwin Press, INC. A Sage Publications Company. Thousand Oaks, California. – 2002. – 196 p.

Научное издание

Серия: Труды методологического семинара
«Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы»

А. А. Вербицкий

**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД
И ТЕОРИЯ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ**

Материалы к четвертому заседанию методологического семинара
16 ноября 2004 г.

Компьютерный набор и верстка:
Ответственные за выпуск:

*Е. С. Протопопова
Г. М. Дмитриенко,
Т. А. Подкопаева,
Н. М. Амбросимова*

Подписано в печать 04.11.04.
Бумага офисная. Формат 60x84/16. Гарнитура Times New Roman
Усл. печ. л. 4,88. Тираж 300 экз. Заказ № 577

Издательство: Исследовательский центр проблем качества
подготовки специалистов,
105318, Москва, Измайловское шоссе, 4.
тел. (095) 369-42-83, 369-42-84, fax: (095) 369-58-13
E-mail: rc@rc.edu.ru
