

УДК 37
ББК 74.04
В 31

Издание осуществлено при финансовой поддержке
Российского гуманитарного научного фонда

Вербицкий А.А

В 31 Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы
интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. — М.: Логос, 2009. — 336 с.

ISBN 978-5-98704-452-0

Раскрыта сущность двух ведущих подходов к модернизации образования: гуманистического, направленного на развитие личности обучающегося, и компетентностного, ориентированного на практику. Показано, что эти подходы не только взаимопроверяются, но и дополняют друг друга, делая возможной и целесообразной их интеграцию на базе развитой психолого-педагогической теории. Обосновано, что в таком качестве может выступить теория контекстного обучения, разрабатываемая в течение тридцати лет в научно-педагогической школе А.А. Вербицкого. Педагогический эксперимент подтвердил, что системная реализация основных положений, принципов и технологий контекстного обучения во всех дисциплинах учебного плана обеспечивает одновременное развитие личностных качеств и профессиональных компетентностей обучающихся.

Для исследователей проблем образования и профессиональной подготовки кадров. Представляет интерес для широкого круга преподавателей и специалистов методических служб учебных заведений всех типов, участвующих в решении задач модернизации системы образования. Может использоваться в системе подготовки, повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров.

УДК 37
ББК 74.04

ISBN 978-5-98704-452-0

© Вербицкий А.А., Ларионова О.Г., 2009
© Логос, 2009

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	7
ГЛАВА 1. ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	10
1.1. Педагогическая мысль в Европе и Америке	10
1.2. Педагогическая мысль в истории России	23
Выводы	35
ГЛАВА 2. ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ	37
2.1. Факторы и условия перехода к новой парадигме образования	37
2.2. Парадоксы реформирования образования	46
Выводы	85
ГЛАВА 3. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ	87
3.1. Три мировоззренческие позиции современной психолого-педагогической науки	87
3.2. Гуманистические воззрения К. Роджерса	92
3.3. Компетентностный подход в образовании: история и проблемы реализации	103
3.3.1. Компетентность и компетентность: взгляды и представления	103
3.3.2. Условия реализации компетентностного подхода в образовании	116
Выводы	120
ГЛАВА 4. ТЕОРИЯ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ	123
4.1. Три источника контекстного обучения	123
4.1.1. Опыт разработки и использования технологий инновационного обучения	123
4.1.2. Контекст как смыслообразующая категория	124
4.1.3. Деятельностная теория усвоения социального опыта	125
4.2. Противоречия профессионального образования	127
4.3. Сущность и технологии контекстного обучения	129
4.3.1. Основная идея контекстного обучения	129
4.3.2. Принципы контекстного обучения	130
4.3.3. Образовательные цели	131
4.3.4. Содержание контекстного обучения	131
4.3.5. Общая модель динамического движения деятельности в контекстном обучении	134
4.3.6. Обучающие модели	135
4.3.7. Общая модель контекстного обучения	137
4.3.8. Преимущества контекстного обучения	138
4.3.9. Интегративное свойство теории контекстного обучения	140
Выводы	145
ГЛАВА 5. КОНТЕКСТНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА	146
5.1. Проблемы подготовки современного педагога	146

5.2. Анализ видов деятельности студента и начинающего учителя с позиций теории контекстного обучения	149
5.3. Построение системы компетентностей учителя математики	160
5.3.1. Информационно-методологическая компетентность	163
5.3.2. Социально-коммуникативная компетентность	168
5.3.3. Личностно-валеологическая компетентность	171
5.3.4. Методическая компетентность	173
5.3.5. Теоретическая компетентность	179
5.3.6. Прогностическая компетентностная модель разработки технологий контекстного обучения	181
5.4. Учитель математики: специфика деятельности	185
5.5. Система методических компонентов для комплексной технологии контекстного обучения будущих учителей математики	188
5.5.1. Понятие системы методических компонентов технологий контекстного обучения	189
5.5.2. Цикл «Общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины»	199
5.5.3. Цикл «Общепрофессиональные дисциплины»	207
5.5.4. Цикл «Дисциплины предметной подготовки»	211
5.5.5. Циклы «Общие математические и естественнонаучные дисциплины» и «Дисциплины дополнительной специальности»	215
Выводы	217
ГЛАВА 6. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СТАНОВЛЕНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ В ВУЗЕ	218
6.1. Организация экспериментальной работы	218
6.2. Организационный этап	221
6.3. Дисциплина «Психолого-педагогические основы преподавания математики»	227
6.4. Дисциплина «Теория и методика обучения математике»	231
6.4.1. Вариант проблемной ситуации «Цели обучения»	231
6.4.2. Обучение будущих педагогов контролю знаний	235
6.4.3. Игра как методический компонент технологии контекстного обучения в методике преподавания	247
6.4.4. Методика преподавания математики и родная речь	254
6.4.5. Обучение решению задач и доказательству теорем	260
6.5. Дисциплина «Математика в профильных классах» и метод проектов	266
6.6. Экспресс-методы контекстного обучения	271
6.7. Результаты экспериментальной работы по внедрению системы м етодических компонентов технологий контекстного обучения	273
Выводы	294
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	296
ЛИТЕРАТУРА	299
ПРИЛОЖЕНИЯ	314

ВВЕДЕНИЕ

Поиски выхода из кризиса образования, заявившего о себе в мире еще во второй половине прошлого века, привели к сходным выводам специалистов практически всех крупных промышленно развитых стран: необходим переход к новой образовательной парадигме. При этом выявились две четкие, по сути *противоречащие друг другу тенденции*. Речь идет о гуманистическом и компетентностном подходах, которые получили отражение в «Концепции модернизации Российского образования до 2010 года» [96] и «Основных направлениях социально-экономической политики Правительства Российской Федерации на долгосрочную перспективу» [160].

Гуманистический подход базируется на признании уникальности личности, ее праве на приобщение к ценностям мировой и национальной культуры, на самоопределение и выбор собственной траектории развития, для чего в учебном заведении предусматриваются соответствующие условия. *Компетентностный подход* исходит из противоположной позиции: в процессе обучения человек должен приобрести вполне конкретные практико-ориентированные знания и развить определенные социально и профессионально важные качества, владея которыми он сможет стать успешным в жизни.

Реализация на практике двух этих актуальных на сегодня, но противоречащих друг другу подходов порождает серьезную *проблему*. С одной стороны, общество должно обеспечить каждой личности условия для вхождения в общую гуманитарную культуру, для самоопределения, саморазвития и самоактуализации, а с другой — создать педагогические условия овладения ею прагматически значимыми компетентностями, необходимыми для полноценной социальной жизни и успешной профессиональной деятельности. Здесь сталкиваются «высшие» гуманистические ценности человечества и «низшие» прагматические основания бытия каждого отдельного человека.

Это противоречие не разрешить, если рассматривать гуманистический и компетентностный подходы как независимые друг от друга направления деятельности общества по реформированию образования. Без опоры на серьезную психолого-педагогическую теорию, в рамках которой заключенный в каждом из этих двух направлений педагогический смысл может быть содержательно интегрирован,

принятые решения по модернизации образования неизбежно будут носить административно-эмпирический, кампанейский характер и могут привести к девальвации продуктивных в своей основе идей, заложенных в этих направлениях (подходах).

Впрочем, дилемма «гуманизация — прагматизация» очень напоминает длящийся с XVIII в. спор между сторонниками материального и формального общего образования. Первые считают основным критерием отбора содержания обучения его полезность, пригодность для жизни. Отсюда — появление в XIX в. «реального образования», а в XX в. — прагматистской педагогики. Сторонники формального образования полагают, что главное в нем — развивающее влияние на психические процессы (мышление, воображение, память и др.) и умственные способности ребенка, которое оказывает содержание усваиваемых наук, прежде всего гуманитарных (классические языки) и математики. Этот спор содержательно так и не решен, возможно, именно ввиду отсутствия «примиряющей» педагогической теории, интегрирующей в единое целое содержание и процессы формального и материального образования.

Теоретико-методологический анализ показывает, что повсеместная и одновременно комплексная реализация гуманистического и компетентностного подходов в общем и профессиональном образовании будет означать *реальное реформирование всей педагогической системы*, а не «латание дыр» под видом модернизации в каком-то отдельно взятом ее звене, прежде всего контрольном, так милом сердцу чиновного люда.

Возникает вопрос: какая педагогическая или психолого-педагогическая теория, реализующая гуманистические принципы развития личности и в то же время служащая основой достижения прагматических целей подготовки компетентных специалистов, может разрешить это кардинальное противоречие? На наш взгляд, на данный момент в наибольшей мере этим условиям отвечает теория контекстного обучения, которая уже почти тридцать лет разрабатывается в нашей научно-педагогической школе (А.А. Вербицкий, его ученики и последователи).

На страницах книги с позиций теории контекстного обучения проведен анализ видов деятельности студента и начинающего учителя и на этой основе предложены: классификационная структура личностных и социально-профессиональных компетентностей будущего учителя; прогностическая компетентностная модель; модель системного проектирования технологий контекстного обучения. Такие модели можно использовать как педагогические, дидактические и методические основания для реформирования реальной пе-

дагогической практики в профессиональных и общеобразовательных учебных заведениях.

В монографии показана принципиальная конструктивная сущность гуманистического и прагматического педагогических течений — личностно-центрированного (К. Роджерс) и компетентностного, раскрыты основные принципы и положения теории контекстного обучения, доказаны ее интегративные возможности. На материале подготовки учителя математики в университете представлен вариант полноценной реализации этой теории: от ее основных положений до методических рекомендаций по их внедрению в педагогическую практику.

С позиций теории контекстного обучения проанализирована деятельность начинающего учителя, получившего классическое педагогическое образование. Показано, что традиционное педагогическое образование мало обеспечивает такие важнейшие составляющие профессиональной сферы учителя, как деятельностная подготовка и развитие социальной зрелости.

С учетом социальных, информационных и технологических трансформаций в современном обществе предложены оптимальная система компетенций и прогностическая компетентностная модель разработки технологий контекстного обучения будущего учителя математики.

Принципиальные положения дидактики о формах, методах и средствах обучения предлагается объединить с позиций теории контекстного обучения понятием «система методических компонентов педагогической технологии», разрешающим теоретические проблемы, связанные с точным названием вида практической деятельности учителя и (или) учащегося в каждый момент учебного процесса.