Рыбакина Н.А.

Образовательная компетенция обучающегося как условие непрерывности его развития

*Муниципальное бюджетное образовательное учреждение организация
дополнительного профессионального образования «Центр развития образования»
городского округа Самара
(Россия, Самара)*

doi: 10.18411/lj-12-2018-95

idsp: ljjournal-12-2018-95

Аннотация

В статье анализируется проблема непрерывного развития личности в процессе образования, обосновывается, что в качестве механизма такого развития может выступать образовательная компетенция как инструмент познавательной деятельности обучающегося, формирование которой требует проектирования компетентностно-контекстной модели учебной деятельности.

Ключевые слова: непрерывное образование, теория контекстного образования, образовательная компетенция, учебная деятельность компетентностно-контекстного типа.

Abstract

The article analyzes the problem of continuous development of the individual in the process of education, substantiates that as a mechanism of such development can act as an educational competence as a tool of cognitive activity of the student, the formation of which requires the design of competence-context model of educational activity.

Keywords: life-learning education, the theory of contextual education, educational competence, learning activities of context-competence type.

Переход к системе непрерывного образования в условиях динамичного обновления научных знаний и технологий производства обуславливает необходимость перехода от усвоения обучающимся известных науке и практике, «готовых» знаний «на всю жизнь» к формированию его способности учиться, образовываться, приобретать новые знания еще в школе и на протяжении всей жизни. Актуальной проблемой становится поиск ответа на вопрос, как обеспечить формирование такой способности.

Ответ на этот вопрос отражает сущность «революции в обучении», которая, как пишут Драиден Г. и Вое Д., авторы одноименной книги, заключается в том, чтобы научить мир учиться по-новому. А для этого нужно понять: как научить учиться, как научить думать, какими необходимо овладеть методами уже в школе, чтобы использовать их затем для решения любой возникающей перед человеком проблемы, причем в любом возрасте [6].

Реализация основной миссии непрерывного образования – обеспечение условий самореализации личности «через всю жизнь» – предполагает диалектическое отрицание целей «конечного» образования и проектирование условий для овладения обучающимися способностью решения задач и проблем своей жизни, социо-практической и профессиональной деятельности на основе знания. Поэтому ключ к пониманию непрерывности процесса развития обучающегося в системе непрерывного образования лежит не в преемственном содержании образования, – это важное, но не решающее условие, – а в механизме овладения человеком этим содержанием.

Другими словами, реализация идей непрерывного образования не сводится к традиционной проблеме стыковки содержания образовательных программ различного

уровня и способов их «передачи» школьникам и студентам. Актуальной стала проблема поиска механизма, обеспечивающего овладение умениями учиться, точнее, образовываться, поскольку в образование входит не только обучение, но и воспитание.

С развиваемых нами позиций [4], [5] в качестве такого механизма, выступает «образовательная компетенция» как определенный теоретический конструкт, инвариантный по отношению к любой ступени системы непрерывного образования, наполняемый конкретным содержанием на каждой из них и обеспечивающий общее и профессиональное развитие человека, движущегося по этим ступеням.

Образовательная компетенция представляет собой трехмерную интегральную совокупность, по сути, систему обретения в процессе образовательной деятельности когнитивного, социального и рефлексивного опыта; систему, обладающую свойством инвариантности и обеспечивающую способность человека к познанию и сознательному преобразованию действительности на основе умения устанавливать связи между знаниями и ситуациями практического действия и поступка (см. Рис.).

Рис. 1. Трехмерная структура «образовательной компетенции»

Функции образовательной компетенции состоят в том, чтобы задавать инвариантную «рамку», позволяющую осуществлять интеллектуальные, социально-практические или профессиональные и рефлексивные функции, обеспечивающие формирование каждой конкретной компетенции на конкретной ступени системы непрерывного образования.

На рисунке видно, что образовательная компетенция, обеспечивающая формирование у школьника конкретных компетенций, заданных ФГОС второго поколения, состоит из трех взаимосвязанных компонентов: предметного или предметно-технологического (когнитивного), социального и рефлексивного. Это означает, что каждая конкретная компетенция формируется на любой ступени системы непрерывного образования в некотором трехмерном пространстве учебной деятельности, задаваемом этими тремя компонентами или координатами.

Когнитивный опыт формируется в контексте предметного (предметно-технологического) компонента учебной деятельности и предполагает структурную организацию информации, представляющую собой определенную семиотическую систему, которая обладает смысловой завершенностью и позволяет выявить значение и

смысл входящих в нее компонентов. Контекст данной семиотической системы (информации) содержит структурные и функциональные характеристики изучаемого объекта (явления, процесса).

Структурные характеристики изучаемого явления базируются на абстрагировании и обобщении, позволяющих выделять его наиболее существенные признаки. Структура изучаемого объекта (процесса) является основой формирования когнитивных схем, структурирующих и интегрирующих опыт человека, обуславливающих смысл компонентов и всего явления в целом.

Функциональные характеристики изучаемого объекта рассматриваются в контексте его использования. И этот контекст выступает в качестве инструмента, позволяющего достичь единства описания и объяснения способов использования знаний для решения задач и проблем.

Контекст в данном случае «представляет собой необходимое условие правильного декодирования информации, своего рода гибкий изменчиво-ситуативный и многообразный «код», который используется для точной расшифровки полученного реципиентом сообщения» [3, с.73].

Контекст есть системный феномен, который заключается в том, что количество его интерпретаций больше, чем сумма значений его составляющих структурных единиц [3, с.68]. Это позволяет обучающемуся в различных ситуациях, требующих от него реализации деятельности на основе знания, задавать определенный контекст интерпретации этого знания. Таким образом, обучающийся получает возможность объемного, «многослойного» понимания изучаемого объекта, что обеспечивает реализацию социального компонента учебной деятельности, в рамках которого организуется коллективная деятельность обучающихся по решению задач и проблем различного уровня сложности.

Социальный опыт формируется в контексте реализации социального компонента учебной деятельности и обеспечивает: продуктивную собственную и совместную деятельности; способность понимать себя и других; принимать решения в условиях межличностного взаимодействия и диалогического общения; усваивать морально-нравственные нормы, принятых в обществе и тем самым достигать единства целей обучения и воспитания в одном потоке образовательной деятельности.

Интегральная совокупность предметного (предметно-технологического) и социального компонентов учебно-познавательной деятельности обеспечивает формирование конативной основы деятельности (способность к саморегуляции деятельности, волевому действию): владение способами выбора цели, принятия решения, построения программ действий на основе анализа наличных (предметных и социальных) условий, организации процесса достижения цели и его коррекции на основе оценки результатов [2].

Предметом социального компонента учебной деятельности обучающегося выступают принятые в данном обществе социальные нормы отношений и общения людей, как и морально-нравственные нормы взаимодействия людей в социуме и специалистов в условиях производства.

Рефлексивный опыт формируется в процессе реализации рефлексивного компонента деятельности обучающегося, позволяющего ему осуществлять переход «от одного объекта – объекта деятельности индивида, принимающего сообщение к другому объекту – самой деятельности индивида – объекту, объемлющему первый» [7, с.21]. Возможность осуществления такого перехода обеспечивается наличием когнитивного и социального видов опыта.

В рамках данного компонента деятельности рефлексия рассматривается как рефлексивное поглощение – вид кооперации между двумя типами деятельности: рефлектируемой и рефлексирующей [7]. К рефлектируемой деятельности в рассматриваемой модели образовательной деятельности относятся уже произведенные

предметные или социальные действия в процессе решения задач и проблем собственной деятельности и общения, а также новые, еще не решенные задачи и проблемы. К рефлексии – получение новых знаний на основе «анализа и осознания уже выполненных раньше деятельностей и полученных в них продуктов» [7, с.16].

«Рефлектируемая и рефлексивная деятельность не равноправны, они лежат на разных уровнях иерархии, у них разные объекты, разные средства деятельности, они обслуживаются разными по своему типу знаниями» [7, с.16]. Говоря языком современных требований к результату общего образования, можно сказать, что рефлексивная деятельность есть метапредметная деятельность, результатом которой будет также метапредмет: управление собственной деятельностью, общением и мышлением.

В процессе рефлексивного компонента деятельности обучающийся осуществляет «рефлексивный выход» (по Г.П. Щедровицкому), то есть занимает внешнюю позицию по отношению как к уже выполненным действиям (в предметном и социальном контекстах), так и к проектируемым, обеспечивая осознанную компетентностную основу целостной деятельности. Рефлексивный выход или рефлексивное поглощение в рамках рассматриваемой модели образовательной деятельности является механизмом развития деятельности, которая, по мнению Г.П. Щедровицкого, развивается во многом автономно от развития знаний [7].

На этапе общего среднего образования образовательная компетенция обеспечивает развитие школьника как субъекта образовательной деятельности, через формирование компетенций (планируемых результатов образования), заданных ФГОС, и в то же время – как субъекта самоопределения, выбора будущего профессионального пути.

Обогащая конкретное содержание деятельности в процессе формирования общекультурных и практических компетенций посредством обогащения совокупности трех видов опыта, образовательная компетенция преимущественно переходит из общеобразовательной школы на уровень профессионального, а далее – дополнительного профессионального образования.

Формирование социо-практических компетенций школьника или профессиональных компетенций студента как будущего специалиста посредством инварианта «образовательная компетенция» требует проектирования нового типа учебной деятельности обучающихся, обеспечивающей получение навыков осуществления деятельности на основе знания.

Возможность проектирования модели такой учебной деятельности мы увидели в рамках теории контекстного образования А.А. Вербицкого [1], позволяющей раскрыть сущность каждого вида опыта (когнитивного, социального и рефлексивного) как структурных компонентов усваиваемой социо-практической компетенции школьника или профессиональной студента. Образовательный процесс, в котором осуществляется формирование рассмотренных видов опыта посредством использования образовательной компетенции, получил в нашем исследовании название учебной деятельности компетентностно-контекстного типа.

Предметный, социальный и рефлексивный компоненты учебной деятельности составляют основу образовательного пространства компетентностно-контекстного типа, выводящего деятельность школьников за рамки предметной одномерности и строящейся на основе явной и неявной (инструментальной) информации, представленной, по сути, в гипертекстовой форме, усвоение которой осуществляется не в формате ее передачи и запоминания «обучаемым», а в формате совместного обсуждения возможности ее практического использования в той или иной ситуации и тем самым превращения в знание.

В представленной трактовке предметный компонент учебной деятельности не существует отдельно от других ее компонентов (социального и рефлексивного), происходит интеграция предметной деятельности в более широкий социальный и личностный контекст деятельности обучающихся.

Трехмерная модель учебной деятельности школьников компетентностно-контекстного типа обеспечивает его развитие как субъекта познавательной деятельности на данном и последующих ступенях системы непрерывного образования. С изменением и усложнением предмета деятельности происходят соответствующие изменения во всех компонентах (потребностях, мотивах, целях, поступках и действиях, средствах, предмете и результатах) учебной деятельности, которая имеет кольцевую структуру. Можно сказать, что развитие субъекта познавательной, практической и будущей профессиональной деятельности осуществляется по спирали. А сама образовательная компетенция выступает необходимым универсальным средством непрерывного развития человека, движущегося по ступеням системы непрерывного образования.

1. Вербицкий А.А. Теория и технологии контекстного образования: учебное пособие. Москва: МПГУ, 2017.
 2. Вербицкий, А. А., Ильязова М. Д. Инварианты профессионализма: проблемы формирования: монография. М.: Логос, 2011.
 3. Вербицкий А.А., Калашников В.Г. Категория «контекст» в психологии и педагогике: монография. М.: Логос, 2010.
 4. Вербицкий А.А., Рыбакина Н.А. О системе, процессе и результате непрерывного образования // Высшее образование в России. –2016. №6. С. 47-54.
 5. Вербицкий А.А., Рыбакина Н.А. Проблемы инварианта процесса и результатов непрерывного образования // Образование через всю жизнь: Непрерывное образование в интересах устойчивого развития: материалы 14-й междунар. конфер.: в 2 ч. / сост. Н. А. Лобанов; под науч. ред. Н. А. Лобанова и В. Н. Скворцова. СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2016. Ч. 1. С.94-98.
 6. Драиден Г., Вое Д. Революция в обучении. М.: Парвинэ, 2003.
 7. Рефлексивный подход: от методологии к практике / под ред. В. Е. Лекторского. М.: «Когито-Центр», 2009.
-