

**Особенности применения компетентного подхода
в процессе формирования атмосферы диалога культур
в средней школе**

Повышение уровня образования – одна из актуальных проблем для современной России, как, впрочем, и для всего мирового сообщества. Поиски путей решения этой проблемы неизбежно приводят к мысли о необходимости и целесообразности модернизации содержания образования, переосмысления цели и результатов образовательного процесса, оптимизации технологий и способов его организации.

Новая образовательная парадигма – это своего рода стратегия «образования для будущего». Суть ее характеризуется следующим образом: развитию новой экономики, основным ресурсом в которой становится высококвалифицированный и мобильный человеческий капитал, требуется достижение нового качества массового образования, понимаемого как соответствие требований новой экономики требованиям новой системы общественных ценностей и отношений.

Указанные тенденции развития мирового сообщества приводят к переосмыслению целей школьного образования и в соответствии с этим к планированию по-новому результатов образования. В Стратегии модернизации российского образования в качестве основных приоритетов уделено внимание готовности и способности молодых людей, оканчивающих среднюю школу, нести личную ответственность за собственное благополучие, а также за благополучие общества. Важными целями образования провозглашаются развитие у обучающихся самостоятельности и способности к самоорганизации; формирование высокого уровня гражданской и правовой культуры, умения отстаивать свои права; развитие способности к созидательной деятельности; готовность к сотрудничеству; умение вести конструктивный диалог, находить содержательные компромиссы.

В концепции современного образования для реализации данной цели приоритетны, на наш взгляд, деятельностный и компетентный подходы. Деятельностный приобрел актуальность в XX веке, его основная идея в том, что ученик становится активным участником образования, он теперь субъект, он сам активно должен проектировать и осуществлять свой процесс обучения. Компетентный подход – относительно новое явление в российском образовании. Он стал актуален в связи со вступлением российского общества в новую стадию информационного общества и предполагает не наполнение школьника фактической информацией, которую он и сам может найти, а форми-

рование и развитие умений и навыков, способствующих оптимальному включению бывшего школьника в стремительно развивающееся общество, позволяющих ему в будущем эффективно действовать в ситуациях личной, профессиональной и общественной жизни. Особое значение приобретают умения существовать и принимать решения в неопределенных, проблемных ситуациях, для выхода из которых нельзя заранее выработать соответствующие средства. Можно сделать вывод, что компетентностный подход служит усилению практического, прикладного характера всего школьного образования.

В последние десятилетия оценка результата образования с понятий «образованность», «воспитанность», «общая культура», «подготовленность» резко переориентирована на понятия «компетентность», «компетенция». Вместе с тем анализ трудов по этой проблеме доказывает всю сложность, неоднозначность и многомерность трактовки как самих понятий компетенции и компетентности, так и базирующегося на них подхода к процессу образования. В этой связи не теряет актуальности широкое системное теоретико-методологическое и эмпирическое изучение данной проблемы [2].

Компетентностный подход рассматривает образование и образованность как умение решать проблемы, независимо от их сложности, опираясь на имеющиеся знания. Странники внедрения данного подхода акцентируют внимание на результатах образования, рассматривая в качестве таковых не простое усвоение суммы неких сведений (информации), а способность человека к самостоятельным действиям в проблемных ситуациях, применяя имеющиеся знания и порождая новые.

Смена образовательных подходов предстает закономерным восхождением к более целостному пониманию феномена образованности, в структуру которого теперь входят не только деятельностный, знаниевый и творческий опыт человека, но и опыт духовно-личностной самоорганизации, связанный с выполнением смыслопоисковых, самооценочных, жизненно-планирующих, рефлексивных и других функций. Система педагогических идей, принципов и технологий, рассматривающая последнее в качестве специальной сферы образовательного процесса, и образует концепцию компетентностного подхода в обучении и воспитании.

Еще одна особенность компетентностного подхода заключается в том, что он предполагает овладение знаниями и умениями в комплексе. Исходя из этого по-новому должна быть выстроена система методов воспитания и обучения, поскольку в основе находится структура соответствующей компетентности и та функция, которую она выполняет в процессе образования. Применение компетентностного подхода делает

сам образовательный процесс предметом усвоения, т.к. он становится исследовательским и практико-ориентированным.

Таким образом, сторонники компетентностного подхода реализуют деятельностный характер образования, при котором учебно-воспитательный процесс ориентирован на достижение практических результатов. При этом знания не отрицаются, а выступают основой деятельности, позволяющей приобрести способность мобилизовать знания, умения и опыт поведения в условиях конкретной, зачастую неординарной ситуации.

Компетентностный подход не является чем-то новым для отечественной педагогики, это логическое продолжение лучших идей и концепций, а также передовой педагогической практики XX века (среди его истоков можно назвать концепцию содержания образования В.В. Краевского и И.К. Журавлева; концепцию общеучебных умений и навыков, трактовка которых близка к интерпретации некоторых ключевых компетенций; коммунарскую методику воспитательной работы И.П. Иванова, нацеленную, по существу, на формирование и развитие ключевых компетенций, и др.). Все эти знакомые черты компетентностного подхода облегчают задачу педагогического коллектива школы по включению его элементов в практику своей работы.

Необходимость аналитической характеристики компетентностного подхода, который сегодня получил распространение в системе российского образования, обусловлена общеевропейской и мировой тенденцией интеграции мировой экономики, в частности неуклонно набирающим обороты процессом гармонизации структуры системы среднего и высшего образования в европейских странах. Как подчеркивают исследователи, результатом применения данного подхода должно стать преодоление традиционных когнитивных ориентаций образования, новое видение содержания образования, его технологий и методов.

Компетентность является актуальным проявлением компетенции и как терминологическое понятие включает в себя операционально-технологическую и когнитивную составляющие, а также этическую, социальную, мотивационную и поведенческую. Оно базируется на результатах обучения (знания и умения), системе ценностных ориентаций, привычках и т.д.

Современный постоянно изменяющийся мир диктует нам новые условия жизни. Сейчас необходима подготовка активной, стремящейся постоянно развиваться, учиться, готовой изменять окружающий мир личности. Личности, которая будет жить в условиях мультикультурного пространства, способной идентифицировать себя к определенной наци-

ональной, религиозной, территориальной, а также профессиональной и политической группе и соответственно уважающей, признающие особенности представителей противоположных групп. В первую очередь вызов брошен современной школе, потому что именно школа – неотъемлемый фактор социализации молодого человека, осуществляющий воспитание личности через образование. Но развитие школьника невозможно только в школе, успешное развитие личности происходит только в единстве взаимодействия всех институтов общественной жизни. И семья, и государство, и наука, и религия должны включаться в этот динамичный процесс.

Начало XXI в. со всей очевидностью обнаруживает, что процессу глобализации подвержены все сферы человеческой жизни и все регионы планеты, значительно расширяются и интенсифицируются все формы общения и взаимодействия народов и стран. Если до недавнего времени историю человечества представляли лишь как сумму историй отдельных государств, наций и их культур, то сегодня она на наших глазах превращается в единую глобальную историю человечества, в которой все происходящее в жизни отдельных стран и континентов отражается тем или иным образом на жизнедеятельности людей в других точках земного шара. В этих условиях каждый народ осознает себя неотъемлемой частью общекультурного мира.

В то же время следует отметить, что формированию культурной целостности мира сопутствует возникновение новых, неизвестных ранее проблем. Процесс расширения межкультурных контактов зачастую сталкивается с различного рода сложностями, конфликтными ситуациями, связанными во многом с различиями между культурами, с их очевидными и скрытыми особенностями. Взаимодействие культур затрагивает каждого человека и в той или иной степени ведет к переоценке собственной культурной идентичности, характера межкультурных контактов и др. Именно поэтому на первый план в данном процессе сегодня выдвигаются вопросы межкультурной компетентности, умения адекватно воспринимать культурные различия при осуществлении коммуникации с представителями других культур [6].

О ценности диалоговой парадигмы и необходимости ее реализации в образовательной сфере написано довольно много. Ее развитие и утверждение в образовании, несомненно, важно для воспитания и формирования тех качеств личности, которые будут наиболее востребованы в условиях нынешнего, но особенно – будущего человеческого сообщества. Философско-методологическая основа данного подхода по праву видится в таком понимании диалога, при котором все мировоззренческие системы не отвергаются, а сосуществуют и взаимодействуют.

Гуманизм подобного взаимодействия состоит в переживании каждым субъектом культуры неполноты бытия перед бесконечным разнообразием мировой культуры. В таких условиях единственно разумным и вместе с тем нравственным путем подлинного объединения различных культур может быть признан только диалог между ними [4].

Но опыт и специальный анализ показывает, что принципы и содержание, заложенные в диалоговой концепции, на практике реализуются далеко не в полной мере. Одна из причин этого заключается в отсутствии достаточно эффективного инструментария диагностики и оценки фактической полноты использования диалоговых механизмов в образовательной деятельности [1]. Решение этой проблемы специалисты видят в развитии, усвоении и систематическом, целенаправленном применении теории диалоговых отношений (ТДО), которая, по существу, является продолжением и развитием целого ряда идей и положений, представленных в социологических, философских и психологических трудах М. Бахтина, В. Библера, М. Бубера, М. Вебера, Н. Лумана, Т. Парсонса, Э. Гофмана, К. Поппера, Ю. Хабермаса, К. Роджерса, С. Франка и др. Теория представляет собой систему тесно взаимосвязанных, последовательно выстроенных и четко упорядоченных понятий. Помимо достаточно привычных и широко используемых понятий коммуникация, диалог, диалоговые отношения, ТДО включает в себя понятия, которые менее распространены при теоретическом анализе образовательной деятельности – субъектный состав и надсубъектные акторы, мера субъектности, тип межсубъектных отношений, уровень диалогичности, а также такие понятия, которые практически не используются в соответствующей литературе, – объем и диапазон диалоговых отношений, спектр и спектральная диспозиция диалогичности, экстремальные формы диалогичности, динамика диалоговых отношений и ее разновидности, контекстуальная обоснованность диалоговых отношений и их оптимальность и т.д. [5].

Достоинство теории диалоговых отношений заключается в том, что благодаря ее систематическому использованию оказывается возможным представить в виде единой, связанной картины огромное разнообразие явлений диалогового, а также псевдо- и парадialogового характера, имеющих место в сфере образования; более глубоко и всесторонне интерпретировать и понимать эти разнообразные явления; получать при анализе процессов и результатов деятельности в педагогической сфере вместо традиционных, преимущественно вербальных оценок глубоко дифференцированные, количественные оценки, т.е. измерять результаты и эффективность педагогического процесса с учетом его соответствия со-

временным социальным запросам.

Любые формы учебно-воспитательного процесса должны быть построены так, чтобы учитывать влияние каждого вида культурной принадлежности детей. Они должны получить возможность самопрезентации и поддержки от культурной группы, познакомиться с позициями иных культурных групп. Именно в таком сравнении они смогут понять силу обобщенных знаний и нравственных ценностей. А сам процесс сравнения позволяет формировать человеческую, гуманную и толерантную позицию и отношение к детям и взрослым, придерживающимся иных культурных традиций. Такой подход к образованию позволяет интегрировать многие способы понимания мира и человеческих отношений в позиции учащихся, одновременно сохраняя за ним культурную идентичность и право выбора культурного пространства.

Многоаспектное социокультурное образование представляется нам обязательным компонентом подготовки молодежи в XXI веке, когда условия общепланетарного бытия на Земле позволяют значительно расширить круг людей, выступающих в функции субъектов диалога культур. Оно должно и может осуществляться по принципу расширяющегося круга культур (от этнических, суперэтнических, социальных субкультур к геополитически маркированным регионально-континентальным культурам и мировой культуре) и в контексте их диалога.

Библиографический список

1. Айрапетова В.В. Педагогические аспекты диалога культур в многонациональной образовательной среде // Национально-культурные традиции воспитания в условиях модернизации образования. Материалы I Международной научно-практической конференции, 28-30 декабря 2013 года. Махачкала, 2013. С. 123-126.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5.
3. Костикова Л.П. Диалоговый подход к культуре и межкультурному образованию // Педагогика. 2008. № 6. С. 28-35.
4. Радовель М.Р. Реализация диалоговой парадигмы в образовании: введение в теоретический анализ // Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона. Материалы докладов XII годичного собрания Южного отделения РАО и XXIV психолого-педагогических чтений Юга России. Часть II. Ростов-на-Дону, 2005.
5. Садохин А.П. Компетентность и компетентностный подход в диалоге культур // Журнал социологии и социальной антропологии. 2008. Том XI. № 2. С. 80-92.