

ИСТОРИКО-СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ ОПРЕДЕЛЕНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

HISTORICAL AND COMPARATIVE ASPECT OF COMPETENCE APPROACH IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM

ХАЙРУТДИНОВА Р.Р., канд. пед. наук, ст. преподаватель, АФ НОУ ВПО «Университет управления «ТИСБИ»

E-mail: reg_84@mail.ru

ХРИСТИНИН В.В., ст. преподаватель, АФ НОУ ВПО «Университет управления «ТИСБИ»

KHAIRUTDINOVA R., PhD in Pedagogic Sciences, a senior lecturer at Almet'yevsk branch of the University of Management «TISBI»

E-mail: reg_84@mail.ru

KHRISTININ V., a senior lecturer at Almet'yevsk branch of the University of Management «TISBI»

Аннотация

В связи с разработкой, утверждением и введением в действие федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования третьего поколения вопрос о компетентностном подходе приобрел в последнее время достаточно большую актуальность. В настоящей работе с помощью историко-сравнительного метода проанализированы этапы становления компетентностного подхода в образовании, содержательно раскрыта идея данного подхода в российском образовании. Сделан вывод о том, что проблема компетентности достаточно эффективно разрабатывается и разносторонне рассматривается в современном российской образовательном процессе.

Abstract

In connection with the development, approval and implementation of federal state educational standards of higher education of the third generation the question of a competence approach has recently gained more importance. In this paper, using the historical-comparative method stages of the competence-based approach in education are analyzed, the idea of this approach in Russian education is uncovered. The conclusion is made that the problem of competence is being effectively developed and considered from every quarter in modern Russian education process.

Ключевые слова: *компетентностный подход, компетенции, Болонский процесс, образовательные стандарты.*

Key words: competence approach, competence, Bologna process, educational standards.

Согласно Плану мероприятий по реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации на 2005–2010 годы (утвержден приказом Минобрнауки России от 15 февраля 2005 г. № 40) разработка, утверждение и введение в действие государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования третьего поколения базируются на компетентностном подходе.

Компетентностный подход первоначально сформировался в сфере профессионального отбора в качестве реакции на общераспространенную практику применения стандартных психометрических тестов способностей. По мнению итальянского исследователя Ф.Цивелли, в Америке и Европе по-разному рассматривают содержание компетентности. Он полагает, что для североамериканцев привычно связывать компетентность с базовыми характеристиками индивида, обуславливающими выдающиеся успехи в определенных видах активности. В континентальной Европе компетентность чаще связывают со способностями, личностными чертами и приобретенными знаниями. Что касается Великобритании, то там преобладающим является определение компетентности как соответствия показанных результатов некоторым сложившимся стандартам в том или ином роде деятельности.

Компетентностный подход апеллирует к современной парадигме междисциплинарных (постдисциплинарных) науки и образования. Поэтому сам принцип компетенции зародился в рамках одной из конкретных наук и был впоследствии экстраполирован в качестве научного метода, применимого к различным сферам знания. Его возникновение принято возводить к исследованиям известного американского лингвиста Н.Хомского.

Н.Хомский сформулировал понятие компетенции применительно к теории языка, трансформационной (генеративной) грамматике. Он отмечал, что «...мы проводим фундаментальное различие между компетенцией (знанием своего языка говорящим – слушающим) и употреблением (реальным использованием языка в конкретных ситуациях). Только в идеализированном случае ... употребление является непосредственным отражением компетенции. В действительности же оно не может непосредственно отражать компетенцию... Противопоставление, вводимое мною, связано с сосюровским противопоставлением языка и речи, но необходимо ... скорее вернуться к гумбольдтовской концепции скрытой компетенции как системы порождающих процессов». Употребление, по Н.Хомскому, «в действительности» в реальности связано с мышлением, реакцией на использование языка, с навыками и т.д., т.е. связано с самим говорящим, с опытом самого человека.

В то же время (1959) в работе Р.Уайта «Motivation reconsidered: the concept of competence» категория компетенции содержательно наполняется собственно личностными составляющими, включая мотивацию.

Проведенный анализ работ (Н.Хомский, Р.Уайт, Дж. Равен, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.Н. Куницина, Г.Э. Белицкая, Л.И. Берестова, В.И. Байденко, А.В. Хуторской, Н.А. Гришанова и др.) позволил условно выделить три этапа становления компетентностного подхода в образовании.

Первый этап (1960-1970 гг.) характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий компетенция/компетентность. С этого времени в русле трансформационной грамматики и теории обучения языкам начинается исследование разных видов языковой компетенции, введение понятия «коммуникативная компетентность» (Д.Хаймс).

Второй этап (1970-1990 гг.) характеризуется использованием категории компетенция/компетентность в теории и практике обучения языку (особенно не родному), профессионализма в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению. В это время разрабатывается содержание понятия «социальные компетенции/компетентности». В работе Дж. Равена «Компетентность в современном обществе», появившейся в Лондоне в 1984 г., дается развернутое толкование компетентности. Это такое явление, которое «состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга, ... некоторые компоненты относятся, скорее, к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной, ... такие компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения». При этом, как подчеркивает Дж. Равен, «виды компетентности» суть «мотивированные способности». В своей книге «Рефлексивный практик» Д.Шон сделал попытку перейти от техницистско-рационального видения компетентности к действенно-ориентированной модели. В его концепции компетентность рассматривается как двухуровневое образование. [Schon D., 1983].

Третий этап исследования компетентности как научной категории применительно к образованию, который был начат в 90-е годы прошлого века, характеризуется появлением работ А.К. Марковой (1993, 1996), где в общем контексте психологии труда профессиональная компетентность становится предметом специального всестороннего рассмотрения. Он значим еще и тем, что в документах, материалах ЮНЕСКО очерчивается круг компетенций, которые уже должны рассматриваться всеми как желаемый результат образования.

В докладе Международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: сокровище» Жак Делор сформулировал «четыре столпа», на которых основывается образование: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить». Так, согласно Ж.Делору, одна из них гласит: «научиться делать, с тем, чтобы приобрести не только профессиональную квалификацию, но и в более широком смысле компетентность, которая дает возможность справляться с многочисленными ситуациями и работать в группе». В этом же году на симпозиуме в Берне (27-30 марта 1996 г.) по программе Совета Европы был поставлен вопрос о том, что для реформ образования существенным является определение ключевых

компетенций, которые должны приобрести обучающиеся как для успешной работы, так и для дальнейшего высшего образования. В обобщающем докладе В.Хутмахера было отмечено, что само понятие «компетенция», входя в ряд таких понятий, как умения, компетентность, компетенция, способность, мастерство, содержательно до сих пор точно не определено. Тем не менее, как отметил докладчик, все исследователи соглашались с тем, что понятие «компетенция» ближе к понятийному полю «знаю, как», чем к полю «знаю, что». Вслед за Н.Хомским В.Хутмахер подчеркивает, «что употребление есть компетенция в действии...».

Отметив, что основной разработчик компетенций Г.Халаж рассматривает их формулирование как ответ на вызовы, стоящие перед Европой (сохранение демократического открытого общества, мультикультура, новые требования рынка труда, развитие комплексных организаций, экономические изменения и др.), В.Хутмахер приводит принятое Советом Европы определение пяти ключевых компетенций, которыми «должны быть оснащены молодые европейцы». Эти компетенции следующие:

- «...политические и социальные компетенции, такие как способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственно, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов;

- компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе. Для того чтобы контролировать проявление (возрождение) расизма и ксенофобии и развития климата нетолерантности, образование должно «оснастить» молодых людей межкультурными компетенциями, такими как принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий;

- компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией, которые особенно важны для работы и социальной жизни, с акцентом на то, что тем людям, которые не владеют ими, угрожает социальная изоляция. В этом же контексте коммуникации все большую важность приобретает владение более чем одним языком;

- компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества, владение этими технологиями, понимание их применения, слабых и сильных сторон и способов к критическому суждению в отношении информации, распространяемой масс-медийными средствами и рекламой;
- способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни».

Лиссабонская конвенция «О признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе» 1997 г. сформулировала концепцию международного признания результатов образования и выдвинула требование к академическому сообществу выработать конвертируемые общепонятные критерии такого признания. Май 1998 г. - Сорбонская декларация подписана Францией, Германией, Италией,

Великобританией - «гармонизация архитектуры европейской системы высшего образования». 19 июня 1999 г. в Болонье министры образования 29 государств подписали Декларацию о европейском регионе высшего образования. В октябре 2003 г. в Берлине Россия присоединилась к Болонскому соглашению. В настоящее время к Декларации присоединилось около 40 государств Европы.

Компетентностный подход в России имеет свою, «доболонскую», историю и именно российский опыт в этом плане способен существенно обогатить практику Болонских реформ.

Ориентация на освоение умений, способов деятельности и, более того, обобщенных способов деятельности была ведущей в работах таких отечественных педагогов, как М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, В.В. Краевский, Г.П. Щедровицкий, В.В. Давыдов и их последователей. В этом русле были разработаны как отдельные учебные технологии, так и учебные материалы.

В официальных документах ЮНЕСКО система образования России признается уникальной за ее фундаментальность и научность. Научный потенциал Российского государства остается высоким, несмотря на утечку «мозгов». Поскольку компетентностный подход напрямую связан с идеей всесторонней подготовки и воспитания индивида не только в качестве специалиста, профессионала своего дела, но и как личности и члена коллектива и социума, он является гуманитарным в своей основе. Целью гуманитарного образования является, как известно, не только передача учащимся совокупности знаний, умений и навыков в определенной сфере, но и развитие кругозора, междисциплинарного чутья, способности к индивидуальным креативным решениям, к самообучению, а также формирование гуманистических ценностей. Все это составляет специфику и компетентностного подхода.

Следует отметить, что отечественному высшему образованию всегда были присущи достаточно высокие нормы качества. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования первого поколения, представляющие собой шаг вперед, не в меньшей мере означали шаг назад – утрату ряда стратегических методологических открытий советской высшей школы. ГОС ВПО первого и второго поколений имели в своем основании следующие принципы и идеи:

- связь со сферой труда, что выражалось в попытках давать общую характеристику деятельности в той профессиональной области, где предполагалась работа выпускника;

- достаточно развернутое (доведенное порой до излишней детализации и унификации) планирование содержания образования, особенно в том, что касается его фундаментальной направленности;

- большой объем инвариантной части содержания образования, что отражало заботу о сохранении и развитии единого образовательного пространства в условиях известных тенденций децентрализации;

- предметно-центрированная направленность содержания.

Новая, как предполагается, компетентностная, методология разработки следующего поколения стандартов образования требует пересмотра ряда этих принципов и будет означать известный возврат к продуктивным идеям советской высшей школы и диалог с концепциями, разрабатываемыми в рамках Болонского процесса.

Новый компетентностный подход направлен на развитие индивида, особенно важной считается здесь личностная ориентированность. Многие идеи раскрывают системный подход в человеческой деятельности, сформированный еще 70-80-е годы профессором М.С. Каганом; определяется и кризис современного образования в связи с его модернизацией. Но следует отметить, что проблемы инструментализма были сформулированы Дж. Дьюи (1859-1952), представителем американского неопозитивизма (или прагматизма). Центральным понятием Дьюи является опыт, в который он включает все формы и проявления человеческой жизни, а философия возникла из социальных стрессов и напряжений, ее задача - улучшать жизни людей, а понятия, теории, идеи выступают в качестве интеллектуальных инструментов. Дьюи был и в России, но его опыт и методы постепенно отошли, забылись, и вот сейчас, вероятно, настало время возродить это учение. Однако тогда возникает вопрос о космополитизме и традициях российской педагогики. В связи с этим вспоминаем замечательные слова современника Дьюи русского философа С.Л. Франка: «Иногда даже думают, что какая-нибудь специальная наука дает цельное мировоззрение, например, часто естествоиспытатели склонны думать, что приобрести мировоззрение можно изучением одного естествознания, и этот взгляд был распространен в русской интеллигенции в 60-х годах XIX века (ср. тип Базарова в «Отцах и детях» И.С. Тургенева), или теперь часто думают, что цельное мировоззрение можно извлечь из изучения политической экономии. Но ясно, что всякая специальная наука знакомит нас только с частью мира и попытки построить на ее выводах мировоззрение всегда ложны в силу своей односторонности».

В последнее десятилетие и особенно после публикации текста «Стратегии модернизации содержания общего образования» и «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» в России происходит резкая переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность» на понятия «компетенция», «компетентность обучающихся». То есть делается существенная ставка на компетентностный подход в образовании. В то же время анализ литературы по этой проблеме, особенно истории ее становления, показывает всю сложность, многомерность и неоднозначность трактовки как самих понятий «компетенция», «компетентность», так и основанного на них подхода к процессу и результату образования. В связи с этим нельзя не согласиться со справедливым замечанием разработчиков «Стратегии модернизации содержания общего образования», что «речь не должна идти о быстром и тотальном переходе российской школы на компетентностный подход. Следует ставить вопрос о среднесрочной (3–5

лет) перспективе, связанной с проведением необходимых исследований и разработок».

Тенденция движения «от понятия квалификации к понятию компетенции» является общеевропейской и даже общемировой. Эта тенденция выражается в том, что усиление познавательных и информационных начал в современном производстве не «покрывается» традиционным понятием профессиональной квалификации. Более адекватным становится понятие компетентности. Нельзя оспаривать тот факт, что новый тип экономики вызывает новые требования, предъявляемые к выпускникам вузов, среди которых все больший приоритет получают требования системно организованных интеллектуальных, коммуникативных, рефлексивных, самоорганизующих, моральных начал, позволяющих успешно организовывать деятельность в широком социальном, экономическом, культурном контекстах. В докладе ЮНЕСКО говорится: «Все чаще предпринимателям нужна не квалификация, которая с их точки зрения слишком часто ассоциируется с умением осуществлять те или иные операции материального характера, а компетентность, которая рассматривается как своего рода коктейль навыков, свойственных каждому индивиду, в котором сочетаются квалификация в строгом смысле этого слова, социальное поведение, способность работать в группе, инициативность и любовь к риску».

Особенно интенсивно проблемы выработки гибких критериев для описания результатов образования обсуждаются в европейских странах в контексте текущих Болонских реформ. Представления о компетенциях/компетентностях соотносятся с языком кредитно-модульной системы, что позволяет установить взаимосвязь с такими аспектами построения учебного процесса, как многоуровневое и нелинейное развертывание обучения, сборка образовательных программ с учетом индивидуальной образовательной траектории, фиксация результатов обучения с помощью накопительных и переносимых единиц. Ниже рассматривается одна из наиболее известных моделей компетентностного подхода, разработанная в рамках программы TUNING («Настройка образовательных структур»), направленной на реализацию целей Болонской декларации на институциональном уровне и ставящей задачу «определения точек конвергенции и выработки общего понимания содержания квалификаций по уровням в терминах компетенций и результатов обучения».

Чем обусловлено активное внедрение в последние несколько лет идеи компетентностного подхода в российском образовании вслед за европейским? Британские специалисты М.Холстед и Т.Орджи, представители Кембриджского экзаменационного синдиката, в статье «Ключевые компетенции в системе оценки Великобритании» отмечают, что ранее целью экзаменов в Кембриджском университете была проверка развития знаний и умений. В настоящее время осознано, что общее образование должно быть дополнено формированием ключевых компетенций, 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.

Таким образом, можно констатировать, что к настоящему времени в науке достаточно эффективно разрабатываются и разносторонне рассматриваются проблема компетентности и поиск оснований реализации компетентностного подхода в образовании. Сегодняшний день наметил, с одной стороны, необходимость, а с другой - неизбежность реализации компетентностного подхода, который, по нашему мнению, позволит перевести образование как процесс накопления знания в деятельностный процесс, использования фактов в решении открытых жизненных задач/проблем; реализовать смену парадигмы с «образование на всю жизнь» в «образование через всю жизнь»; объединить в себе интеллектуальную и навыковую составляющие образования; развить новую идеологию интерпретации содержания образования, формируемого «от результата»; реализовать интегративную природу однородных или близкородственных умений и знаний, соответствующих относительно широкой сфере культуры и деятельности (информационной, правовой и т.д.).

Литература:

1. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): Методич. пос. - М.: ИЦ проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.
2. Доклад международной комиссии по образованию, представленный ЮНЕСКО «Образование: сокровитное сокровище». – М.: ЮНЕСКО, 1997.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. - 2003. - № 5. - С. 34-42.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. - М.: ИЦ проблем качества подготовки специалистов, 2004. - 40 с.
5. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. - М., 2002.
6. Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. - М., 2001. - С. 34.
7. 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.

References:

1. Baidenko V.I. Competence-based approach to the design of the state educational standards of higher education (methodological and procedural issues): Toolkit. - M.: Research Center issues the quality of training, 2005. - 114 p.
2. Report of the UNESCO International Commission on Education «Learning: The Treasure Within». - Moscow: UNESCO, 1997.
3. Zimnyay I.A. Key competences - a new paradigm of education result // Higher Education Today. - 2003. - № 5. - P. 34-42.
4. Zimnyay I.A. Key competences as effectively-targeted basis of competence approach in education. Author's version. - M.: Research Center issues on the quality of training, 2004. - P. 40.
5. The concept of modernization of Russian education for the period up to 2010. - M., 2002.
6. Modernization strategy of general education. Materials for the development of instruments for updating general education. - M., 2001. - P. 34.
7. Halstead MU Orji T. Key competencies in the evaluation of Great Britain // Current approaches to competence-oriented education: Proceedings of the Seminar. / Ed. by V. Velikanova. - Samara, 2001.