



УДК 2-756
ББК 60.0

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД И БУДУЩЕЕ СОЦИОГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.В. Брызгалина

В статье прослеживается взаимосвязь между пониманием целей высшего образования и системой оценок результатов образования. Тяготение нашей страны к континентальному варианту понимания целей образования, когда основным субъектом-заказчиком образования выступает государство, обуславливает наличие стандартов как выражения конвенциональных ожиданий общества по отношению к образованию определенного уровня и профиля. Заимствование компетентностной модели стандартов связано с принятием Россией прагматического подхода к образованию как к способу приращения человеческого капитала.

Ключевые слова: образование, компетенции, задачи образования, компетентностный подход, государство, образовательные стандарты, качество образования.

Новые компетентностные требования к результатам образования отличаются нацеленностью на фиксацию универсальных учебных действий и требуют изменения подходов и технологий в образовательном процессе, введение которых может сопровождаться некоторыми рисками. При этом изменения в структуре основной образовательной программы (ООП) связаны с актуализацией задачи теоретического и практического переосмысления роли воспитания в высшей школе, неизбежностью изменения трактовки фундаментальности социогуманитарного образования и его соотношения с прикладными моментами образования в гуманитарной сфере.

Проблема стандартизации образования возникает в тех странах, где приоритетные задачи образования определяются государством, которое связывает развитие образования с приоритетными направлениями социально-экономического развития. Контроль государства за образованием происходит в формах регулирования содержания образования, введения формализованных квалификацион-

ных требований по каждому из направлений подготовки. Реализация такой стратегии в нашей стране делает основным субъектом-заказчиком образования государство, обуславливает наличие государственных стандартов как концентрированного выражения ожиданий по отношению к образованию определенного уровня и профиля. В России понятие «государственный образовательный стандарт» введено в 1992 г. Федеральным законом «Об образовании».

Образовательные стандарты выражают основные цели образования на разных уровнях, в стандартах формулируются желаемые результаты обучения на конкретной ступени образовательной системы. Кроме этого, в условиях многоукладного и многоуровневого образования стандарты являются мерой оценки качества и сравнения результатов обучения на определенных ступенях.

Предыдущие поколения стандартов основывались на так называемой «ЗУНовской парадигме» («знания», «умения» и «навыки»). Именно они оценивались как результаты образования. На смену такой трактовке результатов образования приходит новое представление о том, что нужно оценивать как результаты современного образования. Результаты образования связывают с достижением обученным лицом компетенций.

Среди причин введения компетентностного подхода, с нашей точки зрения, стоит выделить три главные. Во-первых, причиной смены форм фиксации результатов образования стал переход к опережающему образованию. Система образования индустриального общества имела четкий социальный заказ на формирование специалистов с более или менее ясно очерченным набором знаний, умений и навыков. Со становлением постиндустриального общества сохраняется ориентация на качественное образование как основу профессионального и личностного роста, но сама трактовка качества образования трансформируется. Знание рассматриваются как товар, ставится задача формирования экономики, основанной на знаниях. Поэтому оценка качества образования происходит с позиции уже не прошлого или настоящего, а исходя из будущего состояния социально-экономической системы, которое в меньшей степени, чем раньше, определяется традицией.

Но смещение акцента в оценке качества образования (от сравнения результатов образования с детализированными требованиями к «идеальному специалисту» к попыткам выстроить образование под стохастическое и синергетическое будущее) чревато серьезной проблемой. Если образование будет ориентироваться на «завтрашний день» познания и технологии, то в настоящем у него не будет непререкаемого образца, не будет характеристик, по которым можно было бы выверять путь образования, не будет критериев оценивания качества образования, полученного сегодня конкретным человеком по завершении определенной образовательной ступени. Поэтому системе образования пришлось самой выстраивать идеал будущего, но не в виде описания самого будущего, а в виде перечня характеристик обученного субъекта, подготовленного к профессиональной и личностной деятельности в этом неопределенном и непредсказуемом будущем. Отсюда и переход к компетентностной модели образования.

Во-вторых, причиной перехода к фиксации результатов образования в виде компетенций является распространение подхода к образованию как к способу приращения человеческого капитала. Оформление теории человеческого капитала пришлось на конец 50-х и

начало 60-х гг. XX века. У истоков ее стояли известные американские экономисты, представители так называемой «чикагской школы». Их концепция исходит из тезиса о том, что вложения средств в образование, как и в здравоохранение, производятся на рациональной основе. Целью образовательных инвестиций является получение более высоких доходов в будущем. К ожидаемой отдаче от инвестиций в человеческий капитал могут быть отнесены: более высокий уровень заработков, большее удовлетворение от избранной работы, а также более высокая оценка нерыночных видов деятельности.

В нашей стране третьей причиной внедрения новых компетентностных стандартов стало и вхождение России в Болонский процесс. При этом во всех основных документах, принятых после подписания Болонской декларации (1999), подчеркивается, что каждая страна и каждое учебное заведение вправе и даже обязаны сохранять собственные традиции, достижения и приоритеты в области образования. Единое пространство подразумевает лишь взаимную прозрачность образовательных практик разных стран и вузов по отношению друг к другу. Иными словами, невзирая на языковые барьеры, национальные и культурные различия, разнообразие обучающих систем, каждый работодатель на основании документа о завершении определенной ступени образования, в котором отражено содержание конкретной образовательной программы, должен понимать, чему именно, как именно и на каком уровне было обучено то или иное конкретное лицо.

Вхождение в Европейское образовательное пространство потребовало в России соотнести все реально существующее многообразие образовательных программ с несколькими базовыми типами (уровнями) образования. Кроме этого, обязательным стало введение такого способа подсчета трудоемкости образования, как подсчет академических кредитов. Вузам потребовалось выдавать приложения к дипломам по европейскому образцу. В соответствии с требованиями унификации квалификаций российская рамка квалификаций (РРК) была отформатирована с ориентацией на Европейскую рамку квалификаций (ЕРК), что привело к установлению более широких направ-

лений образования, внутри которых стала возможна реализация большого количества образовательных программ (профилей образования), вплоть до индивидуальных.

Для достижения взаимной «прозрачности» различных образовательных систем нужно было принять их основания. Для того чтобы достичь сопоставимости по объему и глубине знаний и умений аналогичных программ, реализуемых в разных образовательных учреждениях, введена единообразная фиксация требований к результатам образования. Это обстоятельство стало ключевым при переходе к компетенциям как результирующим требованиям в Государственных стандартах нашей страны.

Первоначально содержательную основу компетенций начали искать в рамках обширного проекта «Настройка образовательных структур в Европе» (TUNING), объединившего более 100 участников из стран ЕС и стран-кандидатов на вступление в Евросоюз. Проект стартовал в 2000 г. при поддержке Европейской комиссии и включил представителей большинства стран-участниц Болонского процесса, а с 2006 г. и Россию. Общую координацию проекта осуществляли университет Деусто (Испания) и университет г. Гронинген (Нидерланды).

Проект исходил из того, что потенциальный работодатель заинтересован в наличии у начинающего профессиональную карьеру выпускника учебного заведения навыков эффективного выполнения определенных профессиональных действий и некоторых личностных качеств, оцениваемых как достигнутые компетенции. Поясним логику использования этого понятия применительно к сфере высшего образования. Студент получает в вузе образование по некоторому профилю, то есть усваивает необходимый объем базовых теоретических знаний, овладевает некоей совокупностью методик применения этих знаний в практической деятельности и профессиональной коммуникации, в том числе связанных с оценкой социально-этических последствий профессиональных решений. Кроме этого, студент обретает и некоторый опыт применения знаний и навыков в ходе практик, лабораторных работ, при проведении самостоятельных исследований. В проекте посчитали, что все

эти параметры должны оцениваться равнозначно, поэтому их все и объединяет термин «компетенция». То есть в понятие «компетенция» включили не только когнитивную и технологическую стороны, но и поведенческие признаки, основанные на ценностной системе.

Сильной стороной и явной новацией при введении компетентного подхода стала появившаяся возможность формировать компетенции разными способами, сохранить гибкость и автономию в построении тех образовательных программ, по которым работают отдельные вузы. Поскольку способы формирования компетенций не заданы стандартами жестко, отсутствуют и дидактические единицы (требования к содержанию отдельных дисциплин), жестко детерминирующие учебные программы по конкретным курсам.

Однако компетентностная модель стандартов при ее реализации чревата некоторыми существенными последствиями, избежать негативного влияния которых на процесс образования, на наш взгляд, нельзя. Речь может идти только о некоторой минимизации проблем, для чего требуется объединение усилий профессионального академического сообщества.

Прежняя знаниевая парадигма образования опиралась на представление о транслировании в процессе образования знания, которое представало как готовое, законченное, абсолютное. Процесс образования был направлен на усвоение «алгоритма применения знания», то есть от системы образования требовалось научить применению готовых знаний в соответствии с профилем и уровнем образования. В формирующейся компетентностной парадигме, как это ни парадоксально, сохраняется стремление научить алгоритму. Но это алгоритм другой направленности – «алгоритм действия» – научить реагированию в различных обстоятельствах в условиях ограниченного знания или даже незнания, настроить на принятие решений о действии в ситуации высокого риска. Если ранее делался основной упор на усвоение знаний прошлого и их применении как в стандартных, так и в новых ситуациях, то в настоящее время речь скорее идет не о применении знаний, а о выработке собственных оснований и критериев эффективного действия. Технологический и прагматический подход к результатам образования по-

рождает требование, адресованное к массам людей: при действии в ситуации неполноты информации, высокой динамики среды основываться не столько на прежнем опыте культуры, сколько на индивидуальном понимании и личном опыте. Современное образование апеллирует не только к относительности знания, но и к относительности ценностей. Ранее такие ситуации, связанные с нестандартными задачами, с прорывом за пределы привычного, со сломом системы традиций и ценностей, были актуальны для ограниченных групп населения. Теперь же они относятся практически к каждому человеку. Это обстоятельство способствует обесцениванию знаний, провоцирует на преувеличенно релятивные системы мотивации поступка. Так, вчерашние школьники готовы подробно описать собственные мысли по поводу произведения, оценить поступки героев в основном с позиций сегодняшнего дня, но они не подготовлены к литературоведческому анализу произведения с опорой на текст и замысел автора. Возникает опасность, что компетенция у обученного лица сформируется, но она не будет базироваться на знаниях. Знаниевый элемент компетенции будет сведен к чрезвычайно ограниченному набору примитивных фактов при отсутствии знаний. Компетенции должны формироваться только на базе знаний – готовность к обучению; «языковая подготовка» как средство получения информации и общения; знание языка математики как универсального языка теорий окружающего мира, который может быть использован при изучении любой отрасли науки и при овладении любой профессиональной деятельностью; знание информационных технологий. Важно сделать акцент на изменении роли гуманитарных наук в трансляции ценностей через систему образования. В последние годы практически в любой аудитории преподавателям все труднее сослаться на какие-то, кажущиеся общим местом нашей культуры, образцы. Школьное гуманитарное образование как трансляция образцов культуры свою функцию не выполняет. Новое поколение стандартов с выбором учителем способов формирования компетенций и универсальных учебных действий будет усиливать эту фрагментацию. Мы должны констатировать культурную фрагментацию

образования – потерю единого содержания предметного гуманитарного образования. Поэтому в университетских курсах философии, политологии, истории требуется не надстраивание над предметным базисом школьного образования, зачастую этого базиса просто нет. Социогуманитарное образование в высшей школе не может продолжать строиться в рамках принципов содержательной предметности и спирального приращения объема знаний. Но что мы можем предложить в университетах? Ответить на этот вопрос должно академическое сообщество при широком обсуждении новых условий реализации образовательных стандартов третьего поколения.

В качестве еще одной важной проблемы следует указать на все возрастающее противоречие между компетентностным подходом и формами итогового контроля освоения определенного уровня образования в виде внешне независимых и стандартизированных процедур. Проверка качества образования в виде системы ЕГЭ или ИГА бакалавра, о введении которой сейчас говорят, не вполне соответствует сущности новой компетентностной парадигмы. Формализованный государственный контроль ориентирован на прежнюю знаниевую парадигму, отсюда и однозначность заданий, которая столь усиленно критикуется. Все попытки модернизировать ЕГЭ в направлении ухода от знаниевой парадигмы ситуацию существенно не меняют. Если компетентностная парадигма требует оценки изменения качеств самого учащегося, то ЕГЭ не может оценить и не оценивает изменение личностных качеств выпускника. Этой задаче более соответствует олимпиадная система, которая активно продвигается, в том числе и как способ отбора наиболее подготовленных школьников, и как способ оценки уровня вузовской подготовки (студенческие олимпиады, универсиады). Но олимпиадное движение не может стать той формой, в рамках которой происходит всеобщая оценка результатов образования. Возможно обсуждать задачи и механизмы складывания в системе образования каких-то иных вариантов оценочных средств. Очевидно, что от существующих форм государственного контроля эти варианты должны отличаться качественной ролью учителя в оценке результатов образования.

Если важно оценить формирование личностных качеств, их эволюцию и степень выраженности, то роль педагога в этом процессе должна быть существенно более значимой, чем роль «статиста» в процедурах ЕГЭ. Именно учитель и преподаватель видят динамику изменений в компетенциях обучаемого, поэтому их роль в оценивании результатов образования и их статус в обществе должны существенно меняться. Это и государственная задача, и зона ответственности академического сообщества.

Чрезвычайно остро стоит проблема поиска способов оценивания факта достижения обученным субъектом определенной компетенции. Еще более сложная ситуация, когда надо оценить степень выраженности компетенции у обученного субъекта. В качестве постановки проблемы можно рассмотреть формулировки общекультурных компетенций выпускника МГУ и задаться вопросами о способах их оценивания [1]. Какими способами можно выявить то, что выпускник «стремится к продолжению образования и самообразованию в течение всей жизни»? По каким объективным критериям можно судить о том, что обученный «сознает ответственность за результаты своей профессиональной и научной деятельности перед страной и человечеством, обладает активной гражданской позицией»? Какие формы Государственной итоговой аттестации способны оценить, что выпускник «в своем поведении руководствуется нравственными и этическими нормами, основанными на толерантности, стремлении к сотрудничеству, укреплению взаимопонимания между представителями различных социальных групп, мировоззренческих позиций, национальных культур»? Это очень сложная и новаторская для образования задача: сформировать прозрачные и эвристичные методики оценивания результатов образования, зафиксированных в виде требований к обученному субъекту.

Реализация компетентностной парадигмы образования требует учета роста значимости неформального образования. Сегодня нельзя рассматривать формальные структуры образования и социализации как автономные и самодостаточные. Резко возрастает роль таких акторов социализации и образования, как малые неформальные группы, в том числе на фоне повышения количественной и

качественной вовлеченности молодого поколения в социальные сети как канал коммуникации. Когда в стандарт высшей школы закладываются формулировки личностных компетенций, надо понимать, что в вуз приходит со школьной скамьи не «чистый» как *tabula rasa*, открытый академическим навыкам молодой человек. Вчерашний школьник имеет опыт социальной коммуникации не только в формальной учебной среде, опыт воспитательных воздействий школы, но и находится под сильным влиянием неформального образования. Значит, переход к компетентностным стандартам для высшей школы – это необходимость теоретически и практически переосмыслить роль воспитания в вузе, его формы и цели, а также проблему преемственности воспитательных подходов в средней и высшей школе дисциплине?

Высокое качество образования традиционно связывали с последовательным и систематическим изучением как профильных прикладных, так и фундаментальных гуманитарных и естественно-научных предметов. В ходе реформ российского высшего образования взаимосвязь науки и образования меняется: глобальным вопросам и теориям отводятся роли второго плана, даже относительно собственно научных теорий возникает дискуссия об их месте в профильном образовании.

В современном образовании фундаментальность противопоставляется или профессиональной (практической) направленности обучения, или его доступности. Одни понимают фундаментальное образование как более углубленную подготовку по заданному направлению, изучение сложного круга вопросов по основополагающим проблемам избранной сферы, которое требуется не каждому работающему в конкретной области («образование вглубь»). Но таковым, по сути, и должно быть качественное образование. Другие понимают фундаментальное образование как сочетание гуманитарного и естественно-научного знания на основе изучения максимально широкого круга вопросов («образование вширь»).

Фундаментальное образование необходимо. Это требование обусловлено тем, что полученное прикладное образование крайне быстро устаревает в силу быстрых темпов экономических и социальных изменений. Кроме

того, возникают новые требования к профессиональной деятельности. Применение знаний в виде технологий требует оценки социально-гуманитарных последствий их применения (например, в области нанотехнологии, генной инженерии, информационных технологий), экспертизы государственной политики относительно технологических и социальных инноваций. Существенную помощь в разрешении возникающих социально-этических проблем и профессиональных задач может оказать та целостная картина, которая складывается именно в результате полноценного системного образования. В отличие от конкретных знаний и фактов, фундаментальные знания меняются сравнительно медленно, живут долго. Это позволяет им сохранять свою значимость в течение среднего срока трудового стажа выпускника школы или вуза.

Но достижение задачи гармонического соединения в современном образовании сталкивается с существенными сложностями. Во-первых, это ограниченность учебного времени. В компетентностных стандартах общей и профессиональной школы сокращается время академических занятий за счет расширения самообразования в виде самостоятельной работы. Однако студент как субъект образования в силу различных причин отличается довольно низкой мотивацией к самостоятельным занятиям, не заинтересован в своей массе в учебной деятельности вне прямого контроля со стороны преподавателя. Во-вторых, на фоне рыночного отношения к образованию распространяется прагматическое отношение к изучаемому. Оно проявляется в пренебрежительном (вплоть до неприятия) отношении к кажущемуся ненужным знанию. Образование как товар, покупаемый на рынке по реальной рыночной стоимости в форме платного образования, или товар, оплаченный соответствующими академическими усилиями, надо продать работодателю. И рыночная стоимость образования как товара в сознании обученных не включает кажущееся невостребованным фундаментальное знание. Часто такое отношение наблюдается к социогуманитарным дисциплинам со стороны студентов непрофильных направлений или со стороны студентов-гуманитариев к курсам естественно-научного цикла.

Введение компетентностного подхода связано с усилением роли работодателя в системе образования. Новые стандарты содержат требование обязательного привлечения к разработке ООП и преподаванию практиков как ключевой способ преодоления разрыва образования и практики. Однако реализация задачи привлечения представителей реальных секторов экономики в вузы сопряжена с рядом сложностей. Сообщество работодателей в определенной сфере экономики часто не имеет единого понимания требований к «идеальному» выпускнику профильного направления. Предприятиям, особенно крупным, выгоднее создать собственный корпоративный вуз, собственную систему профессиональной подготовки и переподготовки, чтобы в процессе обучения отразить конкретные собственные требования к компетенциям выпускника определенного уровня. Кроме того, привлечение в вузы представителей бизнеса не связано с обеспечением базовой (основной) части образовательной программы. Для систематических занятий со студентами, консультаций, ведения научной работы у предпринимателей или политиков просто нет временных ресурсов. Трудно ожидать от преподавателя-бизнесмена раскрытия обучающимся всех «тайн» ведения бизнеса или политики, ведь это чревато обострением конкуренции. Кроме того, успешность в ведении бизнеса не всегда сочетается с педагогическими способностями и специальными педагогическими знаниями. Все вышесказанное ставит под сомнение достижимость эффективного участия бизнес-сообщества в определении стратегии и тактики образовательного процесса, в реализации образовательных программ.

Еще один компонент компетентностного подхода – кредитно-модульная система. В основных образовательных программах, реализующихся в соответствии с требованиями компетентностных стандартов, ответственность за формирование определенной компетенции несет так называемый модуль. Модуль представляет собой совокупность учебных дисциплин, практик, форм контроля, методического обеспечения и т. п. Как же определить количество модулей образовательной программы, необходимое для получения определенной академической степени и (или)

квалификации? И как вести учет учебного материала, освоенного студентом за рубежом? Для этих целей было предложено создать систему «взаимозачетов» и, соответственно, выработать принципы «количественного» сопоставления отдельных модулей.

В основу разрабатываемой системы был положен принцип определения трудоемкости. Под трудоемкостью понимается количественный параметр сил, времени и средств, затрачиваемых студентом на освоение того или иного модуля. Однако измерять трудоемкость в новых стандартах требуется не в академических или астрономических часах (этот традиционный способ ориентирован прежде всего на аудиторные занятия, тогда как при современном обучении необходим акцент на самостоятельную работу студента), а в особых условных единицах – кредитах.

Следует констатировать, что в компетентностной модели влияние индивидуальности учителя и профессора на образование конкретного студента уже уменьшилось и будет продолжать уменьшаться. Фактически, основным субъектом образовательного процесса становится технический персонал. Все призывы в инновационном образовании перейти от образовательной властной вертикали (от учителя – к ученику) к партнерскому равенству не имеют оснований для практического внедрения. Мало того: вертикаль сохраняется, но субъекты образования в ней меняются местами. Если раньше лидерские позиции принадлежали преподавателю как носителю истинного знания, то теперь они переходят к студенту, оценивающему педагога с точки зрения качества процесса образования, но не результата. При этом субъективная удовлетворенность образовательным процессом становится мериллом деятельности преподавателя. В компетентностные стандарты заложен обязательный мониторинг качества образования. Стандарт требует систематической оценки труда преподавателя со стороны студентов. Выработка критериев такого оценивания, статуса результатов, реализация принципа системности в оценивании труда преподавателя – важные задачи, которые должны обсуждаться именно внутри преподавательской корпорации. Осмыслить эти изменения крайне важно, академическое общество к ним мало готово.

Современный студент встречается с широким спектром образовательных технологий, большинство из них выдается под маркой инновационности, интерактивности, информатизации. Обилие и разнообразие педагогических экспериментов (а эксперимент по определению может иметь отрицательный результат) можно квалифицировать как свидетельство неустойчивости представлений общества о целях и задачах образования. Изменчивостью образовательных приемов и технологий система образования отвечает не только на задачу «осовременивания» методик образования. Такая многовариантность методик сама по себе способствует формированию психологической и социальной готовности индивидов при изменении окружающих обстоятельств изменить собственные установки и личностные характеристики. Процесс обучения все более становится похож на процесс развлечения, особенно в социогуманитарном образовании. Да, нынешний студент – далеко не тот идеальный «гумбольдтовский» сознательный индивид. С нашей точки зрения, система ЕГЭ разрушила мотивированность в выборе направления высшего профессионального образования, спровоцировала несбалансированность направлений профобразования по количеству обучающихся. Молодой человек требует от процесса образования легкости и «интереса».

Современная наука ориентируется на создание знания-инструмента, получение и применение которого обязательно должны включать ответ на вопрос, каковы ценности человеческого существования, каковы перспективы существования человечества в свете применения новых технологий. Современные формы научной деятельности предполагают аксиологическую оценку содержания и способов познания. Отражение в системе образования подобных изменений науки как предметной базы обучения – достаточно сложная задача. Возникновение разнообразных аксиологических трактовок науки (например, в рамках сциентизма и антисциентизма) значимо для образования, которое должно учитывать изменение в оценке роли науки в системе мировоззренческих факторов.

На примере введения компетентностного подхода очевидно, что существует взаимосвязь между пониманием целей высшего образования и системой оценок результатов образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования по направлению подготовки бакалавриа-

та. Гуманитарные науки 030000 (Политология, История, Международные отношения, Зарубежное регионоведение). – Электрон. текстовые дан. – Режим доступа: <http://old.mon.gov.ru/dok/fgos/7198>. – Загл. с экрана.

**COMPETENCE-BASED APPROACH AND THE FUTURE
SOCIOHUMANITARIAN EDUCATION**

E. V. Bryzgalina

The article traces the relationship between the understanding of the purposes of higher education and assessment of educational outcomes. Inclination of our country to the continental variant of understanding of the educational goals, when the main contracting authority is the state, leads to the existence of standards as an expression of the conventional expectations of society in relation to the formation of a certain level and profile. Borrowing competence model of standards related to the adoption of pragmatic approach to education in Russia as a way to increment of human capital.

Key words: *education, competence, objectives of education, competence-based approach, the state educational standards, the quality of education.*