



МЕТОДОЛОГИЯ ОЦЕНКИ РАБОЧИХ КОМПЕТЕНЦИЙ И ВОЗМОЖНОСТЬ ЕЁ ПРИМЕНЕНИЯ ДЛЯ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ ВОСПИТАНИЯ РОССИЙСКИХ ШКОЛЬНИКОВ (ГЛАВА ИЗ ГОТОВЯЩЕЙСЯ КНИГИ)

А.А. ЕРМОЛИН,

директор частной школы, Москва

1. «Компетентная путаница»: уточняем термины и смыслы

Термин «компетенция» относится к категории тех «учёных слов», которые используют очень многие современные профессионалы, в том числе из сферы образования, вкладывая в них смыслы, которые им самим кажутся правильными. Вот и получается – сколько людей, столько и пониманий данного термина. Это не мудрено, так как в русском языке существуют очень похожие по смыслу и такие же по звучанию слова: «компетентный», «компетентность» и другие. Да и «компетенция» тоже не новое для русского языка слово, правда, почти не имеющее отношение к смыслу термина «competence», который используют Лайл и Сигне Спенсеры в своём известном труде «Компетенции на работе».

В классических, не обновлённых словарях русского языка заимствованное слово «компетенция» издавна содержало два ключевых смысла. Первый смысл – **«область знаний, круг вопросов**, в которых кто-либо хорошо осведомлён» (Толковый словарь Ефремовой). Чуть-чуть расширяет этот смысл Толковый словарь Д.Н. Ушакова: «Круг вопросов, явлений, в которых данное

лицо обладает **авторитетностью**, познанием, опытом, например: Не будем спорить о том, что не входит в нашу компетенцию».

Второй смысл – **«круг полномочий, прав** какого-либо органа или должностного лица» (Толковый словарь Ефремовой). Борьба с терроризмом, например, это преимущественная компетенция ФСБ, а обеспечение правопорядка в общественных местах является компетенцией МВД. А расхожая советская фраза «Компетентные органы разберутся!» имела самое непосредственное отношение не к профессиональной подготовке правоохранителей всех мастей, а именно к кругу их государственных полномочий. Впрочем, причинно-следственная связь компетенции (как круга знаний) с полномочиями и особыми правами (как сферы ответственности), по мнению автора, очевидна.

В логике «круга знаний» существительное **«компетентность»** (наличие знания и опыта эффективной деятельности в определённой сфере, «лингвистическая компетентность», например) также понятно.

Прилагательное **«компетентный»** в классических словарях Русского языка также трактуется без противоречий со здравым смыслом – знающий, осведомлённый,

5

Концепции
и системы
[32 - 49]





авторитетный (Энциклопедический словарь). «Тезаурус русской деловой лексики» добавляет к этому списку ещё и *квалифицированный*.

К чему все эти очевидные примеры и замысловатые рассуждения? – спросите Вы. К тому, что авторы теории компетентного подхода, правильнее сказать – Методологии оценки рабочих компетенций (ОРК), – имели в виду совсем другое. Для них «компетенция» – это **базовое качество индивида** (мотив, психофизиологическая особенность, установки, ценности, «Я-концепция», знание, навык физический, навык умственный и другие, зачастую скрытые, глубинные черты личности), **имеющее причинное отношение к эффективному исполнению работы**.

Иными словами, компетенция – это *интегральный результат взаимодействия всего, что есть в человеке*, обеспечивающий эффективное исполнение поставленных перед ним задач с заданными критериями эффективности и результативности.

Как объясняют сами авторы компетентного подхода, концепция отбора и подготовки кадров на основе требуемых для работы компетенций появилась в тот момент, когда традиционного кадрового словаря индустриальной эпохи, описывающего связанные с рабочими процессами знания, умения и навыки (ЗУНы), стало не хватать для описания квалификационных требований, свойственных максимально эффективным сотрудникам.

Так, в начале 70-х годов прошлого века специалисты информационных дипломатических служб США (Foreign Service Information Officers, FSIO) столкнулись с проблемой, что далеко не все отлично образованные и одинаково качественно подготовленные молодые дипломаты справляются с задачами адекватного профессионального поведения в сложных условиях работы на территории африканских и других развивающихся стран.

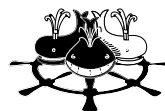
Вдруг оказалось, что такие качества, как эмпатия, социальная и межличностная восприимчивость других культур, которые никто и никогда не вносил в перечень це-

левых результатов образования Гарварда, Йеля или Итона, оказались гораздо более важными качествами молодых дипломатов, которые позволяли им гораздо успешнее выходить из сложных положений, чем превосходные знания многочисленных международных конвенций, дипломатического этикета, искусства ведения дипломатических переговоров и политической истории стран пребывания.

Автора поразило приведённое Спенсерами интервью одного из молодых респондентов, который, по сути, нарушил указание своих начальников из Госдепартамента США, далёких от понимания реальной специфики местной жизни, предотвратив тем самым серьёзный международный инцидент.

В интервью молодой дипломат рассказал, что ему было поручено показать фильм про крайне непопулярного в африканской стране, где он служил, американского политика. Политик был настолько ненавистен местной молодёжи, что радикальные студенты после показа подобного фильма могли устроить погром на территории культурного представительства США. Находясь между проблемой невыполнения указания из Вашингтона и угрозой погрома, респондент нашёл оригинальное решение – показал фильм в день проведения местного религиозного праздника, когда никто из местных жителей не смог прийти на эту премьеру.

Чтобы собрать «копилку» подобных профессиональных находок и качеств, которые позволяли принимать людям верные решения в непростых, а порой в остро критических обстоятельствах, были проведены тысячи интервью с самыми эффективными дипломатами, специалистами среднего уровня эффективности и дипломатическими работниками, чья квалификация была близка к «пороговой», то есть минимально достаточной для того, чтобы не быть уволенным. Зачем? Чтобы понять, какие качества (психические, психологические, физиологические, мотивационные, моторные, знаниевые и иные) отличают «звёзд» от тех, про кого в юности автора этих строк говорили «третий сорт – не брак!».



Это была настоящая революция в работе с человеческими ресурсами, так как впервые кадровые службы всё сделали наоборот – пошли не от рабочих процессов и необходимых для их обслуживания ЗУНов (знаний, умений и навыков), а стали «выживать» (!!!) из наиболее успешных профессионалов их сработавшие на практике поведенческие реакции, состояния, трюки, «приёмчики», уникальные, никому не приходящие решения и иные, как сейчас модно говорить, «лайф-хаки».

По мере разработки атласа находок и ухищрений конструктивного поведения в экстремальных ситуациях, а также анализа качеств их авторов, было разработано и само понятие «компетенция». На этот раз я дословно процитирую Лайла и Сигне Спенсеров: *«Компетенция – базовое качество индивида, имеющее причинное отношение к эффективному (или наилучшему на основе критериев) исполнению в работе или в других ситуациях»*. Упрощу: компетенция – это качество, по причине которого самый лучший профессионал гораздо лучше других справляется со своими профессиональными задачами.

Вот теперь без ощущения начинающей-ся шизофрении можно ознакомиться с новейшими словарными разъяснениями понятий «компетенция» и «компетентный», зафиксированных в современных словарях, как в русских толковых, так и в англо-русских.

Итак, английское *competence* (от латинского *competens*) означает *подходящий, соответствующий, надлежащий*. В логике основателей методологии ОРК, на мой взгляд, это слово было уместно, так как значит *подходящий для наилучших результатов работы*.

В «Новом словаре иностранных слов» мы также читаем, что «компетентный (от lat. *competentis*) означает *соответствующий, способный справиться*». И, наконец, Большой современный толковый словарь русского языка трактует понятие «компетентный» как *соотносящийся с существительным «компетенция», то есть обладающий компетенцией*.

К сожалению, на этом исследование трактовок слов «компетенция» и «компетентность» нельзя считать полностью завершённым. Дело в том, что за время внедрения данной зарубежной лексики в российскую образовательную практику многие термины, разработанные первопроходцами компетентностного подхода, приобрели такие смыслы, о которых сами создатели методологии ОРК даже не подозревали.

Вот, например, одно из похожих, но уже отклонившееся от классики определений. «Гугл» в топах выдачи утверждает, что оно принадлежит Хуторскому А.В.: «Компетенция – совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определённому кругу предметов и процессов, необходимых, чтобы качественно и продуктивно действовать по отношению к ним».

У меня вопрос: зачем переводить иностранных классиков на ещё более непонятный, чем у них, язык? Отлично, что не исчезло понятие *качеств личности* (у Спенсеров – это «базовые качества индивида»), но куда делись такие из этих качеств, как мотивы, психофизиологические особенности, установки, ценности, «Я-концепция»?

Дополнительную путаницу в понимание того, что есть компетенция, вносят такие производные от их изначального смысла определения, как: «Компетенция – это заданная **норма** образовательной подготовки» или «Компетенции являются **заказом общества** на подготовку его граждан». В.Д. Шадрикову, например, приписывают такую трактовку: «Компетенция – это **функциональная задача**».

Возможно, так оно и есть, если вспомнить шутку про то, как выглядит одно и то же яблоко в фас и в профиль, но с поправкой, что речь идёт не о самой компетенции, а функционале сотрудника, разработанном на основе перечня компетенций, которыми он должен обладать, чтобы соответствовать своей должности или поставленной перед ним задаче (что вернее).





Итак, мы увидели, что одно и то же понятие коллегами из системы образования рассматривается с очень разных ракурсов:

- как круг вопросов;
- как сфера прав и полномочий;
- **как совокупность взаимосвязанных качеств личности;**
- как устанавливаемая норма (что не так);
- как общественный заказ (что совсем не так);
- как функциональная задача (что также совсем не так и особенно вредно для понимания компетенций, так как, будучи описанными в виде списка требований к эффективной работе, такой список и вправду начинает восприниматься как функционал).

И тут, конечно, очень важно помнить, что было раньше – «курица» или «яйцо». В этом смысле первым в методологии ОРК была «совокупность качеств личности», требуемых для максимально эффективного выполнения определённого рода сложных задач. И уже потом, когда на основе этих качеств был сформулирован бизнес-спрос на те или иные рабочие компетенции (мы, кстати, слишком рано стали путать его с общественным заказом), появились другие ракурсы и трактовки компетенций: как перечень образовательных задач, как функционал и как общественный спрос.

Что касается автора этих строк, то до конца книги он будет верен первоисточнику и тому пониманию компетенций и компетентного подхода, которые содержатся в книге Лайла и Сигне Спенсеров «Компетенции на работе»:

«Компетенция» – базовое качество индивида, имеющее причинное отношение к эффективному/или наилучшему исполнению работы или иного вида деятельности.

Под понятием **«компетентный»** автор будет иметь в виду определение, данное в Большом современном толковом словаре русского языка – **соотносящийся с существительным «компетенция», то есть обладающий компетенцией.**

«Компетентность» (например, *проектная компетентность*) – **область знаний, круг вопросов**, в которых кто-либо хорошо осведомлён и способен эффективно действовать на заданный результат.

Приведённое выше небольшое терминологическое исследование имело необычное продолжение: за домашним ужином, когда я вынес на суд семьи свои соображения по поводу путаницы, царящей в образовании по поводу терминов, связанных с понятием «компетенция», наша дочь Анастасия, изучающая японский язык, нашла у себя на планшете иероглиф «компетенция» и прокомментировала:

Базовый иероглиф 資 (shi), используемый при письменном обозначении термина «компетенция», несёт в себе такие значения, как *капитал, ресурсы, средства*.

В сочетании с другим иероглифом 格 (kaku), что означает *разряд, положение* (например, в обществе) мы получаем понятия *компетенция* и *квалификация*. То есть «компетенция» – это **ресурс, работающий на результат** (положение или квалификацию):

資 [shikaku] квалификация; компетенция
格

Стоит отметить также, что иероглиф shi (資) с частицей действия suru (する) несёт смысл *способствовать, быть полезным*:

資する [shisuru]

способствовать, содействовать, вести к чему-л., быть полезным

(источник: электронный словарь японского языка Яркси: <http://yarxi.ru>).

Одним словом, трактовка японского иероглифа «компетенция» полностью соответствует классическому определению Спенсеров: базовые качества индивида (*капитал, ресурсы и средства личности*), имеющие причинные отношения к качественному исполнению работы (*способствовать и быть полезным*), могут быть названы компетенциями.



2. Компетенции «на работе»: личные наблюдения автора за проявлением компетенций в профессиональной деятельности

Автору не раз приходилось быть свидетелем острого неприятия терминологии компетентностного подхода и самого термина «компетенция» в отечественной педагогике со стороны признанных профессионалов советского периода образования. Их аргумент, мол, все компетенции и так вписываются в более традиционные для России представления о ЗУНах: знаниях, умениях и навыках.

Желание понять, что всё так, – «шире». ЗУНы, или компетенции, и что на самом деле является частью чего, подтолкнули автора к мысли проанализировать примеры высокой эффективности в работе, связанные с его прежней профессиональной деятельностью – с разведкой специального назначения. Автору кажется такой ход уместным как минимум потому, что одной из важнейших экспериментальных площадок при создании Методологии ОРК были военно-морской флот и вооружённые силы США.

Результат анализа получился в пользу компетенций. Судите сами:

Мотивы

В мирное время, точнее, в промежутках между ответственными командировками в самые разные «горячие точки» страны и мира, автора часто привлекали к работе по обучению молодых офицеров, только что прибывших для прохождения службы в ГСН «Вымпел» основам их дальнейшего боевого применения.

Надо сказать, что теоретическая подготовка разведчиков специального назначения по сравнению с их учебно-боевой практикой занимала совсем немного времени: лекция приглашённого ветерана-практика, небольшая методичка под грифом «Секретно», самоподготовка и зачёт-собеседование с опытным офицером штаба – всего часов 16 на тему.

А вот потом начиналось самое интересное – многократные командировки по стране с самыми разными учебно-боевыми задачами. Суть таких задач заключалась в подготовке и проведении учебных диверсий на самых охраняемых объектах страны, преимущественно особой государственной важности. Такими объектами могли быть заводы по производству ядерных боеприпасов, атомные электростанции, химические предприятия, стратегические вооружения из числа сил ядерного сдерживания и другие самые важные военно-промышленные и военные объекты СССР. Понятно, что готовых инструкций по тому, как находить и уничтожить подобные цели, в природе не существуют.

Как-то я долго смеялся над одной историей, которую как образец действительно эффективного образования привёл выдающийся мыслитель, философ, культуролог, а ещё и офицер-фронтовик Григорий Померанец в своём известном труде «Великие религии мира». Цитирую: «Есть любопытная притча, передающая дух дзэнской педагогики. Однажды сын разбойника попросил отца научить его семейному ремеслу. «Хорошо», – сказал отец и взял сына на дело. Заведя в чужую усадьбу, старый разбойник запер мальчика в чулане, наделал шума и ушел. Его сын едва выскочил через окошко, обманул преследователей и добрался до дома. «Как же ты выбрался?» – спросил отец. И, выслушав ответ, одобрительно сказал: «Теперь ты знаешь ремесло».

Собственно именно так и было устроено обучение разведчиков «Вымпела»: годами напролёт то группами, то в одиночку порой по несколько раз в месяц нас забрасывали в самые разные регионы страны и мира с теоретически нерешаемыми задачами – «запирали в чулане» и требовали только одного: найти и уничтожить! Я ничего не знал тогда о методологии ОРК, но ясно видел, что из сотни очень разных, набранных со всей страны в ГСН «Вымпел» бойцов всегда можно было укомплектовать и быстро доподготовить небольшую группу специалистов, способных решить самую сложную боевую или интеллектуальную задачу оперативно-го характера в любом районе мира.





Среди нас были офицеры с огромным разнообразием талантов и способностей: от физических – у самого известного рукопашника «Вымпела» удар ногой был полторы тонны, и однажды на «показухе» перед важными государственными чинами прямо на голове у напарника он расколол мотоциклетный шлем – до интеллектуальных, с уникальным опытом криптографической и лингвистической подготовки, в одиночку взламывавших самые сложные шифры зарубежных спецслужб.

Сейчас я бы назвал нас тогдашних «уникальной коллекцией компетенций» из которой, как из конструктора «Лего», можно было укомплектовать оперативно-боевую группу для решения задач любой сложности. И пусть каждый из нас мог быть в чём-то одинок, как команда мы были универсальны. А самое главное – у нас никогда не существовало того, что сегодня ведущие теоретики образования считают главной проблемой профессиональной подготовки: у нас не существовало разрыва между дисциплинарными знаниями и дисциплинарным мышлением! Да и как этому разрыву появиться, если нас всё время «запирали в чулане»!

Наблюдая за молодыми офицерами и их более старшими коллегами, я обратил внимание на тот факт, что самые мотивированные новички ни в чём не уступали опытным ветеранам по результатам выполнения учебно-боевых задач. А зачастую и превосходили их. «Почему?» – задался я этим вопросом. Анализируя отчёты разведчиков, картина прояснилась: лучшие молодые сотрудники обладали гипермотивацией и в буквальном смысле жили выполнением поставленной задачи. Их мозг отключался только для сна, а во сне поставленную задачу продолжало выполнять подсознание, даря оперативные озарения и оригинальные интеллектуальные находки. Именно тогда я, как никогда, понял и прочувствовал слова из наставления для наших главных профессиональных конкурентов и возможных противников – «зелёных беретов» из Форт-Брэгга, которое сам и переводил на русский язык: «Профессионализм – это не

только знания и умения, но ещё и отношение к порученному заданию».

Уже позже, в наступившей гражданской жизни, я обратил внимание на маленький рассказ под названием «Храбрость», написанный для детей Борисом Житковым. Речь в нём идёт о советском мальчишке, который боялся высоты и рассуждал о природе храброго поведения:

«Но ведь не одна высота (пугает. – А. Ермолин), думал я. А вот в огонь ползть. В пожар. Или на зверя. На разбойника. На войну. В штыки, например. Я думал: вот лев – ничего не боится. Вот здорово. Это характер. А чего ему бояться, коли он сильнее всех? Я на таракана тоже без топора иду. А потом прочел у Брема, что он сытого льва камнем спугнул: бросил камнем, а тот, поджавши хвост, как собака, удрал. Где же характер? Потом я думал про черкесов. Вот черкес – этот прямо на целое войско один с кинжалом. Ни перед чем не отступит. А товарищ мне говорит: – А спрыгнет твой черкес с пятого этажа? – Дурак он прыгать, – говорю. – А чего ж он не дурак на полк один идти?»

Я задумался. Верно: если б он зря не боялся, то сказать ему: а ну-ка, не боишься в голову из пистолета выстрелить? Он – бац! И готово. Этак давно бы ни одного черкеса живого не было. С гор в пропасть прыгали бы, как блохи, и палили бы себе в башку из чего попало. Если им смерть нипочем. Ясное дело: совсем не нипочем, и небось как лечатся, когда заболеют или ранены. Зря на смерть не идут.

Вот про это «зря» я увидел целую картину. Дело было так. Был 1905 год. Был еврейский погром. Хулиганье под охраной войск убивало и издевалось над евреями как хотело. Да и над всякими, кто совался против. И образовался «союз русского народа»... казенные погромщики, им даны были значки и воля: во имя царя-отечества наводить страх и трепет. В союз этот собралась всякая сволочь. А чуть что – на помощь выезжала казачья сотня, на конях, с винтовками, с шашками, с нагайками. Читали, может быть, про эти времена? Но читать одно. А вот выйдешь на улицу часов в семь хотя бы вечера и видишь – идет по троту-



ару строим душ двадцать парней в желтых рубахах. Кто не понравился – остановили, избили до полусмерти и дальше. Дружина союза русского народа.

В это время как раз приходит ко мне товарищ. Приглашает дать бой дружине. Днем, на улице. Я ни о чем другом тогда не подумал, только: неужто струшу? И сказал: «Идет...» Он мне дал револьвер. А за револьвер тогда, если найдут, ой-ой! Если не расстрел, то каторга наверняка. Уговорились где, когда. «И Левка будет». А Левку я знал. Я удивился: Левка был известен как трус. Его называли Левка-жид, и он боялся по доске канаву перейти. И Левка.

Место было то, с которого начинала орудовать дружина. Нас было семь человек. Мы растянулись вдоль улицы под домами. Вот и желтые рубахи. Улица сразу опустела – еврейский квартал. Дружина идет строем по тротуару. Мы стоим, прижавшись к домам. Нас не видно. У меня сердце работало во всю мочь: что-то будет? Чем бы ни кончилось, все равно замечен и потом... Все равно найдут. Стрельба на улицах... Военный суд. Виселица.

Вдруг один из дружинников поднял камень, трах в окно. В тот же момент выстрелил наш вожак. Это значило – открывай огонь. Наши стали палить. Мой выстрел был седьмым. Но я думал, что есть еще утек: есть возможность замести следы. Дружина шарахнулась. Их начальник что-то крикнул, все встали на колени и стали палить из револьверов.

И вдруг Левка выбегает на середину улицы и с роста бьет из своего маузера. Выстрелит, подбежит шагов на пять и снова. Он подбегал все ближе с каждым выстрелом, и вдруг все наши выскочили на мостовую, и в тот же миг дружина вскочила на ноги и бросилась за угол. Левка побежал вслед, но его догнал наш вожак и так дернул за плечо, что Левка слетел с ног. Дружина постреливала из-за угла. Через пять минут уже взвод казаков дробно скакал по мостовой. Дал с коней залп. Левку держали, чтоб он не бросился на казаков. А я только со всей силой удерживал ноги на панели, чтоб не понесли назад. А грудь –

как железная решетка, через которую дует ледяной ветер. Мы, отстреливаясь, благополучно отступили.

Не знаю, много ли стрелял я. Я сразу не пошел домой, чтоб запутать следы, наплести петель. А Левку едва вытолкали из улиц, он плакал и рвался. Я испытывал храбрость, а у Левки сестру бросили в пожар. Лез не зря. У него в ушах стоял крик сестры и не замолк вопль народа своего. Это стояло сзади, и на это опирался его дух».

В этом рассказе Борис Житков выводит такое понятие, как «подпорка» храбрости. И подпорка эта может превратить труса в смельчака (ненависть), а может и наоборот – храброго и волевого человека сделать безвольным бесхребетником (ощущение чувства вины, участие в несправедливой войне, отсутствие смысла жизни в изменившихся обстоятельствах и тому подобное). Не зря в военной психологии существует такое понятие, как ЦПР – *целевой психологический результат*, заключающийся в готовности воинского коллектива активно продолжать боевые действия и добиваться победы здесь и сейчас, в заданных обстоятельствах, в текущий момент времени.

Какие «подпорки» для этого найдут командир, заместитель по работе с личным составом или военный психолог – это уже другой вопрос. Пока же заметим, что смелость, как одна из составляющих такого кластера компетенций, как «достижение и действие», может быть не видна в человеке и даже не активироваться в ходе целой жизни, если те или иные критические события не послужат для этого катализатором.

Психофизиологические особенности

Ценность психофизиологических особенностей проще всего заметить и оценить у лётчиков и космонавтов. Автору довелось служить и работать с выдающимися представителями этих профессий. С виду это почти всегда мало отличающиеся от остальных офицеров мужчины. Обычно невысокого роста и далеко не атлетического вида (вспомните того же Юрия Гагарина). Скорость реакции и остроту зрения мы друг





у друга не проверяли, так что заметить уникальные особенности их здоровья можно было, только проведя с ними некоторое время в одной компании.

Сравнивая собственное состояние после длительных перелётов по стране и миру, смены многих часовых поясов и климатических условий, продолжительных нагрузок и чрезмерного употребления алкоголя, что не будем таить, иногда случается в офицерских коллективах в зонах боевых действий, мы диву давались тем, кто находился за штурвалами боевых и военно-транспортных машин, доставлявших нас в «горячие точки».

Как на подбор, все мои знакомые друзья-лётчики обладали одним уникальным качеством – после пары часов сна они всегда были, как «огурцы» и никогда не теряли работоспособности и спокойствия даже после бессонных ночей и огромных нервных нагрузок. «Гвозди бы делать из этих людей» – это как раз про них.

Ещё одна военно-учётная специальность, требующая особых психофизиологических качеств, – это снайпер. Для того чтобы быть снайпером, мало хорошо стрелять. Снайперу надо уметь метко стрелять всегда – в жару и стужу, в условиях дискомфорта от невозможности справить естественную нужду или пошевелиться, под артиллерийским огнём или под огнём другого снайпера – со стороны противника.

Важная компетенция офицера спецназа – сохранение хладнокровия и спокойствия при виде крови, а также погибших и истерзанных человеческих тел. В своё время для подготовки к подобным ситуациям всех новых сотрудников «Вымпела» водили в морги, где они помогали санитарам «собирать» по частям погибших в автокатастрофах людей.

А один добрый знакомый автора без всяких посещения морга обладал настолько мощной психикой, что не потерял самоконтроля даже тогда, когда сорвавшись с 20-метровой высоты вместе с подмытым обрывом на прибрежные скалы, не только выплыл из штормового моря, но и, сжав руками треснувшую черепную коробку, добрался до дома, а это добрых 4 километра,

где руководил оказанием ему неотложной медицинской помощи. Почему руководил? Потому что врач и фельдшер, прибывшие на машине скорой помощи, начали по очереди терять сознание от увиденной ими картины.

«Я-концепция». Установки, ценности, образ собственного Я

Примеров тому, как работает этот блок компетенций в разведке специального назначения, я бы мог привести множество. Но расскажу только о том, что пережил сам, почувствовал или видел лично.

В «Вымпеле» мы, конечно, не были никакими супергероями, но сам факт принадлежности к такому подразделению делал нас в 100 раз сильнее! И это притом, что про нас, про то, что мы делаем, чему учимся и для чего предназначены, почти никто в СССР не знал, включая жён, которые, конечно, понимали, что мы служим в каком-то необычном и секретном месте, но ни в какие детали посвящены не были. Одним словом, похвастаться и заняться самопрезентацией было не перед кем. «Подпорка», делавшая нас многократно сильнее, заключалась, стало быть, не в тщеславии.

Помню, как вернувшись в Москву после одной из очень тяжёлых командировок, одетый и выглядевший как обычный студент, я ехал в метро и испытывал огромный кайф от того, что, неузнаваемый и неизвестный никому, служу всем этим миллионам людей и без колебания готов подвергнуть себя любому риску для их защиты. У меня была секретная миссия и мой секретный рыцарский орден – ГСН «Вымпел», – ради которых я был готов отдать свою жизнь, но, что гораздо важнее и ценнее, выполнить любую поставленную передо мной задачу.

Ценность измеряется только тем, чем ты готов ради неё пожертвовать. Не будет преувеличением сказать, что сам я и те офицеры, с которых я брал пример, ради своей страны и задач, которые ставило перед нами высшее руководство СССР, были готовы отдать всё – начиная от права на личную жизнь и заканчивая самой жизнью.



Но ничего не бывает вечно. Прошли годы, изменилась страна и её государственные ценности. Изменились все мы и установки, которыми мы жили в своей профессии. Хорошо помню, что в первые годы после расформирования «Вымпела» и увольнения в запас меня часто рекомендовали и неоднократно звали в самые влиятельные коммерческие фирмы, связанные с безопасностью. Но я уже не мог и не хотел ничем рисковать. Никакие гонорары не стоили тех смыслов, которые были моими «подпорками» для проявления воли и мобилизации интеллекта в «Вымпеле». Я стал абсолютно гражданским человеком.

Между тем, то, что личные установки могут быть критически важными при решении поставленных служебных задач, я неоднократно проверял на себе за годы службы. Приведу лишь один пример из собственного опыта, описанный в моей первой книге для младших подростков «Как стать разведчиком»:

«Отделение специальных операций, которым я командовал, в ходе многочисленных учебно-боевых учений неоднократно преодолеvalo препятствия с очень сложными системами сигнализации и инженерных заграждений. Во время проверки защищённости Нововоронежской АЭС от террористов руководители учений решили, что было бы полезно показать местной администрации и руководству местных органов государственной безопасности, как мы проникаем на особо защищённые объекты.

Мои доводы, что мы не волшебники и не умеем гарантированно преодолевать системы защиты суперохраняемых объектов, не зная их уязвимых мест, руководство, мягко скажем, не услышало...

Я был откровенно зол. Время, отведённое мне как командиру группы на изучение инженерных заграждений АЭС, подходило к концу, а у меня не было ни одного варианта проникновения! Глухая стена, один датчик перекрывает другой, тройная система дублирования сигнализационных систем. Муха не пролетит. А тут ещё декоративная решётка с вензелями, как издевательство над нашей беспомощностью!

Высокие гости заняли смотровую площадку. От спин моих разгорячённых бойцов поднимается пар, но решения у нас так и нет. Вот к группе зрителей подходит губернатор Воронежской области – значит, нам пора начинать заведомо провальный «аттракцион». Нажимаю на тангенту: Группа! Готовность полная. Начинаю отсчёт...

И вдруг, как спасательный круг, как награда за профессиональное упрямство, в самый последний момент из подсознания появляется подсказка – декоративная решётка не предусмотрена типовым инженерным проектом и может быть не защищена! Брешь найдена!

– Внимание, группа! Задержка – 7 секунд! Первый рубеж проходим через декоративную решётку. Саму решётку срезаем – она ничем не прикрыта. Вперёд!

После успешного показательного прохода всех рубежей защиты АЭС на меня обиделись все: и собственный генерал, и «условный противник» – они были уверены, что мы водили их за нос и решение на преодоление системы заграждений было нам известно задолго до получения команды на проникновение. Впрочем, нас это уже не волновало».

Но установки установкам рознь. Иногда один нюанс, связанный с ними, может предопределить решение кадровых служб. В начале 90-х годов, изучая как аналитик самые разные боевые искусства и школы единоборств, которые могли бы быть полезны спецназу, я наткнулся на сегодня уже легендарную «Школу Кадочникова». Привыкший доводить всё до конца, я привёз лучших рукопашников этой школы на нашу базу в «Вымпел». Система Кадочникова, в школе его уважительно называли «дед», и сами бойцы нам понравились. Помню, один из кадровиков заметил крепкого молодца типичной славянской внешности с отличной техникой боя и блестящей физической подготовкой:

– Пойдёшь к нам служить? – прямо сформулировал свой вопрос работник отдела кадров.

– Дед скажет, пойду, – также прямо ответил боец, отрезая себе все





пути к карьере офицера спецназа нелегальной разведки. Сотрудники, привыкшие исполнять любые приказы основателя даже такой понравившейся нам школы рукопашного боя, в «Вымпеле» были не нужны. У нас в части под компетенцией корпоративной лояльности понимались совсем другие установки.

Знание

Компетенции, связанные со знанием, Лайл и Синге Спенсеры относят к категории наиболее сложных. На тему «управления знаниями» написано не меньше книг, чем про компетенции в целом. И путаницы с этим термином также не меньше. В современной науке управления информационными ресурсами принято разделять такие понятия, как «информация», «данные» и собственно «знание».

Чтобы избежать излишней теоретизации, сразу приведу пример. Если вы находитесь на побережье Таиланда и вдруг во внеурочное время начинается отлив (вы получаете данные об отливе), то вам, если вы ещё не в курсе, лучше поинтересоваться о том, что это значит (понять значение данных). А так как внеурочный отлив в таких местах – это гарантированный признак надвигающегося цунами, то вам необходимо срочно бежать на возвышенность и искать там укрытие от стихии (начать действовать).

Принятое сегодня определение знаний гласит: *Знание – это информация в контексте, способная произвести приводящее к действию понимание.*

В этом определении есть намёк на решение самой главной проблемы современного образования, о которой мы уже упоминали выше, – о разрыве, который существует между дисциплинарными знаниями и дисциплинарным мышлением. Школа очень часто учит детей запоминанию и воспроизведению учебной информации. На этом построена львиная доля тестов ЕГЭ и иных контрольно-проверочных испытаний. Между тем, жизнь требует от профессионалов совсем иного интеллектуального навыка – умения понимать, что та или иная инфор-

мация значит, и что надо делать, исходя из складывающегося контекста.

Подобного рода знания в профессиональной жизни разведчика-диверсанта играют огромную роль. По количеству изоляторов на линии электропередач он легко определит мощность генерирующей ток энергетической установки, а по дыму из труб военно-промышленного предприятия расскажет о производимой на предприятии продукции.

Любопытным с этой точки зрения «секретным» знанием являются признаки хорошей и плохой погоды: паучки, раскинувшие ранним утром многочисленные гамачки из паутины, гарантируют на 100% ясную солнечную погоду, а солнце, садящееся в тучу, почти наверняка предскажет, что завтра будет дождливый день. И знания эти очень практичны. Ориентируясь на них, мы будем принимать решения, как правильно одеться и следует ли брать на работу зонтик. Модель «данные – значения – действие» работает также и в быту.

Навыки

Спенсеры определяют навык как способность работника выполнять определённую умственную или физическую задачу. Сегодня большой популярностью пользуются умственные навыки, повышающие интеллектуальную продуктивность человека, но при этом не улучшающие интеллект и иные когнитивные способности человека. Например, разного рода мнемotechnики или сокращения.

Автор этих строк нередко вызывал «вау-эффект» у разных поколений российских школьников, приоткрывая для них простейшие техники запоминания, освоенные им ещё в разведке. Техника использования мнемонических рядов, например, в течение одного школьного урока (45 минут) позволяет некоторым старшеклассникам без специальной до этого подготовки запоминать и без ошибок воспроизводить в продиктованной последовательности до 50 слов. Понятно, что после таких результатов, им это кажется абсолютным чудом и



здорово повышает их собственную самооценку. Становятся ли они от этого умнее? Конечно, нет!

Так же и скоротчение: данная техника серьёзно повышает продуктивность профессионала в обработке входящей информации. Для разведчиков, и особенно для нелегалов, – это, безусловно, очень важный навык. Но вот читать художественный текст с опорой на данную методику автор, например, не стал бы. Хороший художественный текст – это эстетическое, эмоциональное и интеллектуальное удовольствие! Так зачем же его сокращать?

Для выполнения похожих задач в любой профессии могут быть применены разные по своей природе навыки. Никогда не следует переучивать профессионала, владеющего одним арсеналом приёмов на другой, если прежнего арсенала и так достаточно для успешного выполнения стоящих перед ним задач.

Очень часто наша школа страдает манией инноваций, постоянно обновляя то, что и без обновлений могло бы успешно проработать лет сто. Знакомый автору краевой министр образования как-то подметил: Наши директора школ – в основном женщины. И к образовательным инновациям некоторые из них относятся сугубо поженски. Как к платьям в личном гардеробе. А платьев должно быть много не потому, что все они нужны, а потому, что должны постоянно обновляться.

По-настоящему модным в 90-х годах стала карате. Для силовых структур эта мода стала более чем актуальна. Сотни сотрудников КГБ с самозабвением начинали ходить в самые разные секции, искали редких на тот момент учителей боевых искусств, в поте лица тренировались и нередко добились выдающихся результатов.

К числу таких увлечённых специалистов относился и наш начфиз – начальник физической подготовки нашего подразделения. На его занятиях мы быстро превращались в выжатые от пота «тряпки», повторяя за мастером разного рода многочисленные ката и участвуя в поставленных им учебных боях – кумите.

Труднее всего приходилось одному из наших ветеранов – Вячеславу Б. Слава был когда-то профессиональным боксёром, чемпионом Европы среди «тяжей», и все эти прыжки, блоки, стойки и тому подобные приёмы были для него настоящей мукой. Со стороны этот гигант казался огромным плохо скоординированным увальнем.

Когда на итоговом зачёте наш начфиз, он же сэнсэй, поставил ему «тройку» за серию кувырков и ударов в технике карате по груше, ветеран расвирипел, принял боксёрскую стойку и так принялся лупить по огромной кожаной груше в привычном для него стиле, что кряк, на котором она висела, заходил ходуном, сверху на нас полетели куски бетона и штукатурки, а потолок, казалось, вот-вот рухнет от такого напора. Только отчаянный крик начфиза: «Отлично, Слава! Я же пошутил!» – спас наш спортзал от окончательного обрушения.

Резюмируя «рассказы старого генерала» с иллюстрациями того, какими бывают компетенции «на службе в органах внешней разведки», хочу подчеркнуть, что сами авторы Методологии оценки рабочих компетенций делят их на видимые и скрытые. К видимым компетенциям, применяя метафору айсберга, они относят навыки и знания, а к невидимым – к скрытой части «айсберга» – мотивы, установки, ценности и «Я-концепцию».

Классифицируя компетенции «по глубине» Спенсеры считают, что знания и навыки являются «относительно поверхностными характеристиками людей». Наиболее глубинными компетенциями являются мотивы и психофизиологические свойства личности, включая врождённые инстинкты. А компетенции на основе «Я-концепции», установки и ценности лежат где-то «посередине». Из этого напрашивается вывод, что сама «шкала глубины» представляет из себя систему координат, расставляющую компетенции между полюсами «врождённых» и «социально приобретённых» качеств.

Обращаясь к рассказу Бориса Житкова «Храбрость», где он так убедительно показывает, что при определённых обстоятельствах человек может демонстрировать качества,





вообще не свойственные для его личности в обычной жизни, я бы ещё добавил про «появляющиеся» (эмерджентные) компетенции, которые вообще невозможно заметить до тех пор, пока человеческая личность, как система, не начнёт действовать и по тем или иным причинам начнёт демонстрировать свои глубинные системные свойства.

В разделе «Слова признательности» в книге «Компетенции на работе» Лайл и Сигне Спенсеры особенно отмечают Джона Рейвена, благодаря его за идеи комбинирования компетенций и аналогию с химией. Мы об этом ещё поговорим подробнее, но в той единственной главе, где автор обращается к своему военному опыту, хочется подчеркнуть, что факт позитивной и негативной комбинации компетенций ему не раз приходилось наблюдать в своей оперативной и боевой работе.

Самым неприятным сочетанием для профессионалов, связанных с работой, представляющей постоянную угрозу для жизни, является феномен, на военном жаргоне звучащий как «охреневшие в атаке». Обычно такое поведение является оборотной стороной таких положительных в целом компетенций, как храбрость, настойчивость и склонность к действию на грани приложения героических усилий, без принятия во внимание рисков и угроз для собственной жизни и жизни подчинённых.

В одной из командировок на Кавказ один из самых упрямых и потому результативных командиров нашего отдела так увлёкся погоней за объектами из числа местных лидеров национально-освободительного движения, что не заметил, как он сам и вся его группа оказались в плотном кольце из двухсот вооружённых боевиков. Слава богу, тогда всё обошлось без потерь, и нам удалось договориться.

3. Профанация и угроза забалтывания «компетентного подхода» в российском образовании

Автор часто вступал в дискуссию по поводу измеримости личностных качеств школьников с самыми разными представителями си-

стемы российского образования. Серьёзных возражений против такой задачи никто из оппонентов предъявить не мог. Да и какие могут быть аргументы, если управление развитием личности – суть-воспитание – является одной из важнейших задач школы, а управлять тем, что не можешь измерять по теории менеджмента, не представляется возможным.

Именно поэтому все услышанные мной аргументы против измерения воспитанности и сформированности базовых свойств личности школьников оспаривают не саму постановку вопроса и его острейшую актуальность, а принципиальную возможность школы справиться с этой задачей. Мол, как можно измерить чувство собственного достоинства человека, трудолюбие, порядочность, любовь к Родине или степень его патриотизма! В худшем случае в ход идут манипулятивные намёки, а то и прямые обвинения в «увлечении» автора евгеникой, механистическом понимании такой сложной системы, как человеческая личность, в слишком буквальном понимании термина «человеческий капитал», в создании новых моделей «угнетения» личности и даже в фашизме!

Ещё более удивительно, что в стране, где всеми признана проблема неспособности системы образования синхронизировать результаты своей деятельности с потребностями рынков труда и интересами промышленных заказчиков, нет спроса на реальную целевую подготовку школьников в соответствии с теми моделями компетенций, которые остро необходимы государству и обществу. Да и задачи по формированию такого рода *заранее предсказуемого дальнего кадрового резерва государства* перед школьным образованием никто всерьёз не ставит. Тема метапредметных компетенций не в счёт – в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) по сравнению с содержанием конкретных учебных дисциплин она проработана недостаточно.

Способность к запоминанию содержания дисциплин школьной программы по-прежнему остаётся главным целевым результатом образования и главным критерием результативности существующей в Рос-



сии школьной системы. Такое ощущение, что сама система российского образования не то чтобы глупая и не понимающая, что от неё хотят. Она, словно ребёнок-манипулятор, всё время делает не то, что от неё ждут (власть, промышленные заказчики, родители, сами дети, в конце концов), а то, что ей легче делать, легче достигать и за что легче отчитываться.

Любую, даже совсем не глупую инновацию, она переиначивает под себя, обесмысливает, внедряя без требуемого контекста, а потом сваливает неуспех на то, что, мол, опять нашли за границей и подсунили россиянам никуда не годное в родном отечестве импортное барахло. Примеров тому – тысячи. Самый последний из услышанных автором – это история про то, как сельские учителя из небольшой малокомплектной школы каждый день после работы бегают за 3 километра на ближайшую от села гору, где с грехом пополам ловят Интернет и выставляют оценки в электронные дневники своим учащимся. Спрашивается, зачем это надо самим учителям, родителям, не имеющим доступа к Интернету, а главное – детям этой забытой богом, но не бюрократами, сельской школы?

Другой пример – это существенное обесмысливание ЕГЭ. Как универсальная технология массового оценивания школьников прототип единого государственного экзамена был изобретён в США, но совсем не для тех целей, которым он вынужден теперь служить в России. ЕГЭ был задуман как минимально допустимый универсальный стандарт оценивания выпускников десятков тысяч школ, работавших по сотням тысяч самых разных программ для того, чтобы государство и работодатели могли хоть как-то сформулировать и документально закрепить *условно средний уровень американского образования* – «нулевую точку» – для последующего сравнения с ним как более сильных, так и более слабых организаторов школьного образования.

В США никому и в голову не приходило, что ЕГЭ может превратиться в «золотой стандарт», в идеал целевых результатов национальной модели полного общего об-

разования, под выполнение которого будут перестраивать и унифицировать (!!!) свои программы все школы такой огромной страны, как Российская Федерация, а последний год школьной жизни российских подростков будет вырван из полноценного образовательного процесса и превращён в натаскивание по тестам ЕГЭ.

Что поделать! Любая бюрократическая система подстраивается под то, по каким критериям её оценивают, поощряют и наказывают, а не под то, что написано в её миссии, целях и задачах. «Средняя температура по больнице» превратилась в идеал. Системно проработанная концепция гармонично развитой личности как «пережиток» педагогики СССР, наряду с философией и ценностями гуманизма, ушла в прошлое. Страна, которую полвека назад – ничтожный срок для консервативного школьного образования – Соединённые Штаты Америки мечтали догнать по качеству естественно-научного и математического образования, сознательно снизила оценочные требования к миллионам своих выпускников, «перепутав» целевые результаты современного образования с их среднеарифметическим суррогатом в странах-конкурентах.

Самое неприятное для нас состоит в том, что ЕГЭ при всей его объективности, когда речь идёт о запоминании информации, не решает главной проблемы дисциплинарного обучения: обилие вложенных в память учеников знаний никак не развивает у них дисциплинарное мышление – практическую способность применения данных знаний в конкретной жизненной или профессиональной ситуации. Многознание, как известно, уму не научает.

Из сказанного не следует, что автор категорически против объёма и содержания классических школьных дисциплин. Работа над материалом многочисленных школьных предметов также является инструментом формирования эффективной мыслительной деятельности ребёнка. И тот факт, что из общего объёма школьных знаний мы помним 3–6 процентов от силы, не свидетельствует о бесполезности «переваривания» многочисленных тем и учебных вопросов, которые мы





поэтапно осваиваем в школе. Как метко заметил ректор Гарвардского университета Генри Розовски в своей книге «Университет. Руководство для владельца», без этой «тени знаний» молодые люди просто не смогли бы сформировать свой ментальный аппарат. К тому же, хорошее образование – это не столько про память, сколько про актуальный вызов времени компетентностный арсенал личности, включая общий кругозор и понимание, где можно взять нужную в данный момент информацию, чтобы применить её по назначению.

4. Выявление, классификация и измерение компетенций

Самая приятная новость для тех, кто хотел бы продолжить внедрение компетентностного подхода в практику российского образования, заключается в том, что сегодня нет необходимости заниматься такой огромной по масштабу, финансовым затратам и сложности работой, как выявление рабочих компетенций, востребованных на современных и даже на перспективных рынках труда. Вся работа уже проделана и школьным работникам остаётся только научиться пользоваться её результатами.

Одна только монография Спенсеров «Компетенция на работе», начатая в 1991 и вышедшая в свет в 1993 году (24 года назад!), опирается на 21 год работы 286 исследовательских команд, представлявших 24 страны мира. Учёные и кодировщики, чтобы составить актуальный до сих пор *Словарь компетенций*, проанализировали более 17 000 страниц моделей компетенций и даже представили его в виде *Атласа компетенций*. Но составленные словарь и атлас не были «заморожены» на момент выхода книги в печать: до сих пор более 100 исследователей из самых разных стран мира, включая Россию, каждые 2 недели добавляют в эту «живую» базу данных всё новые и новые модели компетенций.

Что же остаётся сделать представителям системы российского образования, чтобы внедрить этот уникальный и доступный всем интеллектуальный опыт в собствен-

ную практику? Прежде всего, следует уточнить существующие целевые результаты образования, описанные во ФГОС, с учётом требований современных рынков труда и задач актуального развития России, дополнив их глубоко проработанными целевыми результатами личностного развития школьников, ориентируясь при этом не только на собственное интеллектуальное творчество, но, прежде всего, на актуальные словари и атласы компетенций, применяемые российскими службами по работе с персоналом на производстве, в бизнесе и в государственной сфере управления. У школы и работодателей должен появиться общий язык, на котором они смогли бы организовать нормальное рабочее взаимодействие и, прежде всего, согласовать целевые результаты подготовки школьников по тем параметрам, которые понятны кадровым службам!

Самым важным вопросом здесь становится выбор и регулярное обновление так называемых «общих компетенций», гарантированно прогнозирующих, при условии их сформированности в ходе школьного обучения, успех выпускников в будущей профессиональной сфере и в жизни в целом. Лайл и Сигне Спенсеры в многократно упомянутом труде «Компетенция на работе» в Главе 24, «Применение в обществе», в разделе «Заключение: применение в школах и семьях» утверждают, что лишь небольшое число компетенций (что вселяет надежду) прогнозируют успех в работе и жизни:

- *ориентация на достижение* (как желание достичь стандартов совершенства);
- *инициатива* (как стремление к активному действию во имя достижения целей и избежания возможных проблем до того, как обстоятельства вынуждают делать это по необходимости);
- *поиск информации* (как потребность и навыки «копать глубже» в поисках необходимой для дела информации);
- *концептуальное мышление* (понимание данных и комбинирование их для использования в качестве алгоритмов при решении проблем);



- *межличностное понимание* (способность услышать и почувствовать других людей);
- *уверенность в себе* (как вера в свою эффективность и способность добиваться поставленных целей);
- *воздействие и оказание влияния* (способность убедить других в своей точке зрения);
- *сотрудничество* (эффективная работа совместно с другими для достижения общих целей).

Чуть позже мы подробно поговорим о том, насколько представленный выше «список Спенсеров» соответствует выявленному заказу родителей, Федеральному государственному образовательному заказу и общепринятым направлениям (сферам) развития личности, наиболее характерным как для отечественного, так и для зарубежного образования. Пока же коротко рассмотрим, как разработчики Методологии оценки рабочих компетенций (ОРК) выявляют, описывают и классифицируют выявленные у лучших профессионалов компетенции.

Как уже было отмечено, словарь, описание и Методология оценки рабочих компетенций (ОРК) в целом были разработаны на основе применения следующих методов:

1. *Использование критериальных выборок* – метод, который сравнивал людей «явно успешных в работе и ведущих интересную жизнь» с менее успешными. В результате такого сравнения были определены характеристики (позже названные компетенциями), связанные с успехом.

2. *Определение оперантных мыслей и поведения* (то есть спонтанных мыслей и поведения в условиях критической неструктурированной ситуации, к которой нельзя было подготовиться заранее). В реальных экспериментальных условиях такие ситуации смоделировать невозможно, поэтому для выявления данных паттернов поведения были применены *интервью по получению поведенческих примеров* – методика ИПП, разработанная Дэвидом К. МакКлелландом, ключевым разработчиком методологии ОРК, профессором психологии в

Гарвардском университете, и его коллегами по компании McBer and Company.

В основу методики ИПП был положен *Метод критических инцидентов Флэнгана*, при использовании которого людей просили описать наиболее критические ситуации, с которыми они столкнулись на работе. Фокус при этом делался на саму ситуацию, кто был с ней связан, что сделал интервьюируемый и каков был результат.

Метод ИПП МакКлелланда пошёл дальше и сфокусировался на получении данных о личности интервьюируемого и о его «когнитивном стиле»: что он думает, чувствует и хочет сделать в связи с выполнением полученного задания. Именно это позволило исследователям выявить и измерить компетенции, даже такие сложные, как мотивация достижения и логические способы мышления при решении проблем.

Следует особенно подчеркнуть, что сами авторы методики ИПП хорошо видели её плюсы и минусы и не считали панацеей для решения всех кадровых проблем. К плюсам, в частности, была отнесена возможность определения полезных алгоритмов профессиональной деятельности с целью их дальнейшего использования для должного подбора кадров и устранения острых проблем. Так, в системе ВМФ США на основе анализа 60 рассказов о взрывоопасных ситуациях расового характера было выявлено 8 конкретных алгоритмов действий, которые предпринимали лучшие офицеры с целью избежать расовые конфликты у себя в подразделениях, либо справиться с ними «быстро, справедливо и эффективно». Полученные знания были использованы для обучения других офицеров.

Главным недостатком ИПП-метода является его дороговизна и трудоёмкость работ. По утверждению Спенсеров, «правильно и эффективно проведённое ИПП занимает один человеко-день для проведения и анализа: полтора-два часа уходит на проведение и три на анализ. Запись и расшифровка обходятся примерно в 100 долларов».

К тому же, поскольку ИПП делает фокус на критических рабочих ситуациях, авторы не исключают, что невыявленными остаются





ся менее важные, но имеющие значение для эффективного выполнения работ аспекты.

В целях компенсации недостатков методики ИПП для выявления и сбора знаний о компетенциях также прибегают к *методу Группы экспертов*. Главным преимуществом такого подхода является быстрый и эффективный сбор огромного количества ценных данных. А вот серьёзным минусом Группы экспертов может стать упущение важнейших факторов компетенций, для которых экспертам не доставало психологического или технического запаса слов.

Внимание автора, как офицера запаса и участника многочисленных экспертиз, связанных с образовательными и социальными проектами, привлёк такой недостаток Группы экспертов, как проталкивание в разряд компетенций элементов корпоративной культуры, имеющих большее отношение к мифологии профессиональной деятельности, чем к реальной практике. Например, старшие военные начальники армии США (думаю, что и наши тоже) свято верят, что «смелость в бою» – обязательное качество для хорошего офицера. Между тем, анализ многочисленных интервью по изучению поведенческих примеров (более 1000 критических инцидентов

с офицерами армии и флота!!!) показал, что фактическими проблемами были менеджерские компетенции.

Как командир группы спецназа готов подтвердить, что наилучшие результаты в контртеррористических операциях показывают не наиболее смелые офицеры (людей напрочь лишённых этих качеств в спецназ просто не возьмут), а те, кто лучше владеет арсеналом специальных тактических приёмов и умело взаимодействует с товарищами: знает, как правильно заглянуть за угол, чтобы его не увидел противник, как обработать «мёртвую зону», как во взаимодействии с напарником умело подойти к окну, из которого противник ведёт прицельный огонь, и многие другие тактические приёмы, не связанные с храбростью.

Любопытным и важным для понимания компетентного подхода является тот факт, что классификация выявленных компетенций и распределение их по кластерам были проведены командой МакКлелланда не на основе «семейств профессий» или видов деятельности, а *на основе базовых намерений (интенций) личности*. Именно это и делает их универсальными. Ниже в таблице 1 автор постарался представить, на каких свойствах личности основываются те или иные компетенции:

Таблица 1

№ п/п	Название компетенций по Словарю компетенций	Какие базовые намерения (интенции) личности лежат в основе компетенций
1	2	3
1.	Кластер «Достижение и действие»	Склонность к действию, больше направленная на проверку выполнения, чем на влияние на других людей
	1.1. Ориентация на достижение	Забота о том, чтобы хорошо работать или соревноваться со стандартами совершенства
	1.2. Забота о порядке, качестве и аккуратности	Скрытое стремление к уменьшению неопределённости в окружающей обстановке
	1.3. Инициатива	Предпочтение в совершении действия
	1.4. Поиск информации	Постоянное любопытство, желание узнать больше о вещах, людях или проблемах
2.	Кластер «Помощь и обслуживание других»	Намерение удовлетворить потребности другого человека, приспособиться к его интересам, заботам и потребностям
	2.1. Межличностное понимание	Желание понять других людей
	2.2. Ориентация на оказание помощи и обслуживание других	Желание помочь или услужить другим, удовлетворить их потребности
3.	Кластер Воздействия и Оказания влияния	Скрытая забота индивидуума о его воздействии на других, известном, как потребность во власти
	3.1. Воздействие и оказание влияния	Намерение убедить, уговорить, повлиять или впечатлить окружающих с целью заставить их поддержать планы говорящего. Может отражать желание оказать воздействие или влияние на других
	2.1. Межличностное понимание	Желание понять других людей
	2.2. Ориентация на оказание помощи и обслуживание других	Желание помочь или услужить другим, удовлетворить их потребности



Окончание таблицы 1

1	2	3
3.	Кластер Воздействия и Оказания влияния	Скрытая забота индивидуума о его воздействии на других, известном, как потребность во власти
	3.1. Воздействие и оказание влияния	Намерение убедить, уговорить, повлиять или впечатлить окружающих с целью заставить их поддержать планы говорящего. Может отражать желание оказать воздействие или влияние на других
	3.2. Понимание компании	Индивидуальная способность понимать силовые взаимоотношения внутри компании или других организаций. Способность определять, кто на самом деле принимает решения и кто может на них влиять
	3.3. Построение отношений	Осознанная работа над построением или поддержанием дружеских, тёплых взаимоотношений или сети контактов для достижения связанных с работой целей (не путать с неинструментальным мотивом сопричастности)
4.	Менеджерские компетенции	Данный кластер является особым подмножеством компетенций Воздействия и Оказания влияния
	4.1. Развитие других	Намерение учить или способствовать развитию других людей
	4.2. Директивность: ассертивность и применение должностных полномочий	Намерение индивидуума подчинить других своим желаниям
	4.3. Командная работа и сотрудничество	Подлинное намерение работать совместно с другими, быть частью команды, работать вместе в противопоставление работе по одиночке или конкуренции
	4.4. Командное лидерство	Желание вести за собой других, намерение взять на себя роль лидера команды или другой группы
5.	Когнитивные компетенции	Представляют из себя интеллектуальный вариант Инициативы
	5.1. Аналитическое мышление	Способность понимать ситуацию при помощи разбиения её на более мелкие части или отслеживания предпосылок ситуации шаг за шагом по принципу причинности
	5.2. Концептуальное мышление	Способность понимать ситуацию путём сложения частей, взгляда на картину в целом
	5.3. Техническая/ профессиональная/ менеджерская экспертиза	Совершенное владение объёмом связанных с работой знаний, а также мотивация для расширения, использования и распространения этих знаний на других
6.	Личная эффективность	Компетенции данного кластера различаются по типу намерений, но все они отражают какой-либо аспект зрелости индивидуума по отношению к другим и к работе
	6.1. Самоконтроль	Способность держать эмоции под контролем и сдерживать негативные действия в случае соблазна, при встрече с сопротивлением или враждебностью со стороны окружающих, или при работе в стрессовых ситуациях
	6.2. Уверенность в себе	Вера человека в собственные способности выполнить задание
	6.3. Гибкость	Способность адаптироваться и эффективно работать в разнообразных ситуациях, с отдельными людьми или группами, понимать и ценить различные и противоположные точки зрения на проблему, адаптировать подход по мере изменения требований ситуации, менять или легко применять изменения в своей организации или рабочие требования
	6.4. Преданность компании	Способность и готовность индивидуума строить своё поведение в соответствии с потребностями, приоритетами и целями компании, действовать таким образом, чтобы продвигать цели компании или удовлетворять её потребности. Преданность компании может предполагать, что цели компании ставятся выше индивидуальных целей или профессиональных приоритетов

Примечание: Названия и тексты в обеих колонках с незначительными сокращениями взяты из разных глав книги «Компетенция на работе».

При использовании Методологии ОРК очень важно иметь в виду, что любая компетенция человека не существует в вакууме, она обязательно будет связана с другими компетенциями. Такая связь может быть положительной и давать синергию, а может, наоборот, ослаблять сильное качество человека, создавать эффект энтропии и даже





полностью нивелировать другие достоинства профессионала (смотри выше пример про командира группы спецназа, обладающего огромной волей к достижению поставленных задач, но слишком «упёртого», чтобы принять во внимание все существующие риски). Таким образом, известная

поговорка про ложку дёгтя в бочке мёда может быть с успехом применена в оценке компетенций у того или иного специалиста.

В приведённой ниже таблице 2 приведены компетенции, сопутствующие и усиливающие «базовые компетенции» каждого из кластеров.

Таблица 2

№ п/п	Название компетенций по Словарю компетенций	Связь с другими компетенциями
1	2	3
1.	Кластер «Достижение и действие»	
	1.1. Ориентация на достижение	– Инициатива; – Поиск информации; – Аналитическое мышление; – Концептуальное мышление; – Гибкость
	1.2. Забота о порядке, качестве и аккуратности	– Развитие других; – Директивность; – Менеджерские компетенции (особенно при предоставлении аккуратных данных для организации работ и контроля за их исполнением)
	1.3. Инициатива	– Ориентация на достижение; – Воздействие и Оказание влияния; – Построение отношений; – Техническая экспертиза; – Ориентация на обслуживание; – Развитие других; – Командное лидерство и другие. Примечание: как видно из списка, Инициатива под-держивает множество компетенций
	1.4. Поиск информации	– Инициатива; – Концептуальное мышление; – Аналитическое мышление; – Межличностное понимание; – Техническая экспертиза; – Ориентация на обслуживание клиентов
2.	Кластер «Помощь и обслуживание других»	
	2.1. Межличностное понимание	– Поиск информации; – Воздействие и Оказание влияния; – Ориентация на обслуживание; – Развитие других; – Понимание компании; – Командная работа; – Сотрудничество и Построение Взаимоотношений
	2.2. Ориентация на оказание помощи и обслуживание других	– Поиск информации; – Концептуальное мышление; – Аналитическое мышление; – Межличностное понимание; – Понимание компании; – Техническая экспертиза; – Деловой склад ума; – Построение отношений
3.	Кластер Воздействия и Оказания влияния	
	3.1. Воздействие и оказание влияния	– Межличностное понимание; – Аналитическое мышление; – Концептуальное мышление; – Гибкость; – Построение отношений; – Менеджерские компетенции: Развитие других, Командная работа и сотрудничество, Командное лидерство



Окончание таблицы 2

1	2	3
	3.2. Понимание компании	<ul style="list-style-type: none"> – Поиск информации; – Построение отношений; – Оказание влияния (является источником информации); – Командное лидерство; – Командная работа; – Сотрудничество
	3.3. Построение отношений	<ul style="list-style-type: none"> – Межличностное понимание; – Воздействие и Оказание влияния; – Инициатива; – Ориентация на обслуживание
4.	Менеджерские компетенции	
	4.1. Развитие других	<ul style="list-style-type: none"> – Межличностное понимание; – Концептуальное мышление; – Инициатива; – Ориентация на достижение
	4.2. Директивность: асертивность и применение должностных полномочий	<ul style="list-style-type: none"> – Ориентация на достижение; – Воздействие и оказание влияния; – Уверенность в себе; – Инициатива
	4.3. Командная работа и сотрудничество	<ul style="list-style-type: none"> – Межличностное понимание; – Воздействие и Оказание влияния; – Развитие других
	4.4. Командное лидерство	<ul style="list-style-type: none"> – Воздействие и Оказание влияния; – Ориентация на достижение; – Построение отношений; – Понимание компании
5.	Когнитивные компетенции	
	5.1. Аналитическое мышление	<ul style="list-style-type: none"> – Поиск информации; – Интеллектуальная инициатива; – Воздействие и Оказание влияния (как Межличностное, так и Организационное); – Обслуживание; – Ориентация на достижение
	5.2. Концептуальное мышление	<ul style="list-style-type: none"> – Поиск информации; – Интеллектуальная инициатива; – Воздействие и Оказание влияния (как Межличностное, так и Организационное); – Обслуживание; – Ориентация на достижение
	5.3. Техническая/ профессиональная/ менеджерская экспертиза	<ul style="list-style-type: none"> – Поиск информации; – Аналитическое мышление; – Ориентация на достижение; – Воздействие и Оказание влияния; – Командное лидерство
6.	Личная эффективность	
	6.1. Самоконтроль	<ul style="list-style-type: none"> – Директивность; – Воздействие и Оказание влияния; – Командная работа
	6.2. Уверенность в себе	Не привязана к конкретным компетенциям, но поддерживает продолжительное и эффективное использование всех компетенций
	6.3. Гибкость	<ul style="list-style-type: none"> – Гибкость; – Обслуживание других; – Воздействие и Влияние; – Менеджерские компетенции
	6.4. Преданность компании	<ul style="list-style-type: none"> – Концептуальное мышление; – Гибкость; – Уверенность в себе. <p>Примечание: в общем, Преданность компании не столько поддерживает определённые компетенции, сколько связывает индивидуальные усилия с потребностями компании</p>





В заключении данного раздела поговорим о наиболее спорной в российских воспитательных практиках проблеме – о том, как и насколько надёжно можно измерять уровень сформированности тех или иных личностных характеристик у современных школьников. Ещё раз подчеркну, что ничего нового изобретать не надо – все шкалы сформированности у человека тех или иных компетенций давно разработаны. Главное, что необходимо педагогам-воспитателям, это научиться ими пользоваться.

Принципиальная возможность измерения компетенций была выявлена и доказана после того, как в процессе индексации типов поведения интервьюированных разработчики Методологии ОРК обнаружили, что в некоторых примерах один и тот же тип поведения проявлялся интенсивнее, чем в других. Это привело к выводу, что поведенческие индикаторы компетенций обладают свойствами шкалы: от низшего уровня интенсивности к высшему.

Шкалы измерения компетенций были выведены эмпирически. Наиболее типичными измерениями стали:

- *Интенсивность или завершённость намерения* (или иного личностного качества) человека, связанного с выполнением той или иной работы (**Шкала «А»**).
- *Масштаб воздействия* той или иной компетенции человека на других участников, выполняющих вместе с ним ту или иную работу, проект или решающих общую проблему (**Шкала «Б»**). Используя терминологию Льва Гумилёва, данная шкала показывает, является ли изучаемый на предмет наличия компетенций профессионал «человеком длинной волны», а также насколько эта «волна» длинна.

Существуют и другие, дополнительные шкалы измерения компетенций (шкала сложности, шкала измерения количества усилий, затрачиваемых на конкретную работу, шкалы уникальных измерений, как, например, «Работа с неудачей», которая описывает, как человек приходит в себя после неудачи и избегает депрессивных мыслей).

Всегда важно помнить, что любая компетенция оценивается не сама по себе, а как *ментальный, мотивационный, ценностный, знаниевый, навыковый или иной инструмент личности*, помогающий профессионалу лучше других справиться со сложной работой. Поэтому логика полюсов в такой системе координат всегда одна: «Вред наилучшему исполнению работ» – «Наилучшее исполнение работ». В этой же логике «0» (нулевая отметка) – это всегда такой тип поведения, от которого самой работе, как говорится, «не жарко – не холодно»: ни вреда, ни пользы.

Для примера рассмотрим такую часто употребляемую в школьной общественной жизни компетенцию, как «лидерство» (на языке Словаря компетенций – **Командное лидерство (КЛ)**). Вид деятельности, в контексте которого мы будем рассматривать данную компетенцию, – это максимально эффективная общественная работа, например, при реализации школьных социальных проектов (таблица 3).

Приведённая таблица наглядно демонстрирует, какого рода методический материал может быть разработан для педагогов – организаторов школ, классных руководителей, школьных вожатых и иного рода воспитателей для оценивания сформированности у учащихся тех или иных компетенций.

Сама оценка может быть дана в *характеристике*, хорошо забытом школьном документе, являвшимся очень удобным и полезным *квалиметрическим инструментом оценивания школьников*, пионерских и комсомольских активистов, особенно когда речь шла о рекомендации их на замещение ответственных общественных постов (например, комитет ВЛКСМ школы), в вуз, в военкомат (как для направления служить в элитные войска, так и для поступления в военные училища).

Наиболее перспективные и амбициозные возможности, связанные с внедрением Методологии ОРК в школы и другие образовательные учреждения России связаны с созданием *баз данных дальнего кадрового резерва*, предназначенного для планиро-



Таблица 3

Шкала командного лидерства (КЛ)

Уровень	Описание поведения
А	СИЛА ЛИДЕРСКОЙ РОЛИ
А. -1	<i>Отказывается:</i> отказывается или не может быть лидером, например, не в состоянии дать поручения другим о направлении или миссии, когда это нужно
А. 0	<i>Не проявляется на данной работе:</i> работа не требует лидерства, например, учащийся активно работает в социальном школьном проекте, но как исполнитель
А. 1	<i>Руководит рабочим совещанием:</i> оглашает план мероприятия и цели, контролирует время, назначает задания и пр.
А. 2	<i>Информирует людей:</i> оповещает о происходящем людей, связанных с исполнением принятых решений или на которых повлияют принятые решения. Должен удостовериться, что группа имеет всю необходимую информацию. Может объяснить причины принятых решений
А. 3	<i>Справедливо пользуется авторитетом:</i> пользуется авторитетом и полномочиями справедливо и беспристрастно. Предпринимает личные усилия, чтобы честно относиться ко всем членам группы
А. 4	<i>Повышает эффективность команды:</i> пользуется сложными стратегиями для укрепления командного духа и увеличения продуктивности проектной активности членов группы
А. 5	<i>Заботится о группе:</i> Защищает группу и её репутацию. Добивается для группы нужных ресурсов, информации, условий, необходимых для более продуктивной деятельности. Удостоверяется, что потребности группы удовлетворены
А. 6	<i>Позиционирует себя как лидер:</i> Гарантирует, что другие выиграют от миссии, целей, планов, климата, тона и политики лидера. «Подает хороший пример» (т.е. моделирует желаемое поведение). Гарантирует выполнение всех заданий группы (лидер, заслуживающий доверия)
А. 7	<i>Сообщает видение команде:</i> Обладает истинной харизмой, передаёт видение, которое вызывает возбуждение, энтузиазм и желание следовать миссии группы
В	РАЗМЕР ЗАДЕЙСТВОВАННОЙ КОМАНДЫ
В. 1	<i>Маленькие неформальные группы из 3–8 человек:</i> сюда могут входить дружеские компании или небольшие объединения по интересам
В. 2	<i>Временная команда или специальная группа под конкретное общественное поручение</i>
В. 3	<i>Постоянная рабочая группа (проект) или небольшое отделение (общественная должность):</i> руководитель самостоятельного социального проекта или активист ученического самоуправления школы, отвечающий за конкретное направление деятельности, например культурно-массовую работу. Может включать группу подчинённых активистов, которые сами являются главами отделений, например ответственные за организацию культурно-массовых мероприятий в классах
В. 4	<i>Крупное отделение целиком:</i> например, председатель органа ученического самоуправления школы (16–50 человек)
В. 5	<i>Подразделение крупного органа ученического самоуправления:</i> например, руководитель направления в городском Школьном парламенте
В. 6	<i>Крупный орган ученического самоуправления:</i> например, руководитель городского Школьного парламента

вания будущей рабочей силы регионов и страны в целом на основе формируемых у них компетенций. Подробнее об этом мы поговорим в заключительной главе монографии.

То, что сегодня кому-то из читателей может показаться научной фантастикой, в 1991 году (!!!) было мейнстримом в стратегических разработках Министерства труда Соединённых Штатов Америки, где была создана и активно работала Министерская комиссия о получении нужных навыков (Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills – SCANS).

О содержании деятельности и результатах работы SCANS мы поговорим позже, пока хочу обратить внимание на то, что среди предложений данной комиссии, сделанных для американского правительства, были рекомендации, которые ранжировались от необходимости разработки системы измерений компетенций для «формальных, сравнимых в масштабах всей страны оценок (проводимых в 4, 8 и 12-м классах)» до действительно фантастических: выдавать выпускникам школ дипломы о том, что необходимые для интеграции на рынках труда компетенции у них достаточно развиты!





5. Компетенции родительского заказа, ФГОС и Методология ОРК

Важный вопрос – почему школа должна озаботиться формированием «общих компетенций» будущих профессионалов страны? Может быть, эту задачу могут решить другие государственные или общественные институты? Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо ещё раз вернуться к базовым качествам личности, составляющим основу любой компетенции. Ранжируя по глубине, Спенсеры изобразили их в виде среза колец, в центре которых находятся глубинные свойства личности, которые труднее всего развить (база личности). Сюда следует отнести такие врождённые свойства личности, как пол, темперамент, врождённые черты характера, генетически предопределённые свойства тела, интеллекта и психики – всё то, о чём позаботились родители, предки ребёнка и сама Природа.

Кроме наследуемых характеристик в самом раннем детстве в человеке закладывается *базовое доверие к жизни* – важнейшая социальная характеристика, формируемая любовью и заботой окружающих ребёнка взрослых, прежде всего, матери и других близких родственников. Если грудной ребёнок с самого рождения на подсознательном уровне чувствует любовь, у него формируется такая же бессознательная установка, как потребность в этом мире, являющаяся в свою очередь фундаментом, на котором потом вырастает Уверенность в себе, Ориентация на достижение, Построение отношений и многие другие социальные компетенции, такие как Помощь и обслуживание других.

Школа вряд ли может влиять на базу личности, и приоритет в формировании данного круга характеристик всегда будет принадлежать семье. Но на этапе дошкольного образования система российского образования может стать существенным фактором как позитивного, так и негативного развития данных характеристик.

На уровне созревания «Я-концепции» школа, безусловно, становится одним из

ведущих факторов развития личности ребёнка. Я имею в виду школу как формальный институт и как неформальную среду, обусловленную тем, что школа представляет из себя собрание разных по возрасту и социальному составу групп несовершеннолетних, живущих в том числе по скрытым от педагогов неформальным правилам и законам внутригрупповой динамики.

В ранний и средний школьный период происходит оформление национальной и социокультурной идентичности ребёнка, формируется (или нет) чувство малой родины и Родины с большой буквы. Ребёнок приобретает (или нет) морально-нравственные установки, учится властвовать собой (или на всю жизнь становится эмоционально распушенным человеком). Школьная юность – хороший период для самовоспитания и развития характера (или для формирования установки на лень, паразитизм и приспособленчество). В среднем и старшем школьном возрасте учащиеся примеряют на себя разные социальные и профессиональные роли, осознанно определяют (чаще нет) с выбором своей первой профессиональной сферы и будущей профессии.

Одним словом, школьный период жизни любого взрослеющего человека в любой стране мира – это единственный период, когда в нём могут быть сформированы принципиально важные для его будущей профессиональной активности компетенции. Что касается задач стратегического развития государства, то целенаправленная работа с юношеством – это единственная возможность для создания стратегического кадрового резерва страны и формирования нужного нации человеческого капитала.

И тут, конечно, надо начинать определяться, какую *Модель компетенций* должна взять на вооружение современная российская школа, чтобы комплексно отвечать интересам государства, родителей, и рынков труда.

Считается, что такая модель у школы есть. Как минимум, она продекларирована



на во ФГОС. Но именно продекларирована, так как в отличие от дисциплинарных знаний она не проработана с точки зрения подробной операционализации тех или иных блоков компетенций (во ФГОС термин «кластер компетенций» не употребляется), не имеет шкал измерений и, по большому счёту, не обоснована, то есть не отвечает на вопрос, почему этот блок компетенций должен быть развит у школьника, а этот нет.

Путём анализа текстов ФГОС по всем уровням образования автор выписал и сгруппировал по тематическим блокам все результаты личностного развития школьников, выполнение которых должна обеспечивать современная школа. На разных уровнях образования многие из них повторяются (что естественно), называются разными терминами (что тоже нормально), но в целом имеют похожий смысл и могут быть представлены в виде следующих «кластеров» компетенций:

Кластер «Самообучение, саморазвитие, самоопределение». Если мы используем терминологию выявленного родительского заказа, то этому кластеру будет соответствовать *«Выбор первой профессии на старте»*.

Кластер «Ценностно-смысловые установки». У родителей под это название подпадают *«Ценности гуманизма»*.

Кластер «Российская идентичность». Родителям этого явно мало: их версия *«Быть русским и глобальным одновременно»*.

Кластер «Целостное системное видение мира». Родители дают такую формулировку *«Глубокие дисциплинарные знания и естественно-научный менталитет»*.

Кластер «Работа на результат. Самостоятельность. Ответственность». У родителей такой близкий по смыслу вариант *«Характер достигателя»*.

Кластер «Адаптивность». Родители расшифровывают *«Быть гибким. Адаптивность с опорой на предприимчивость»*. Нюанс с опорой на предприимчивость представляется автору очень существенным! Ведь адаптироваться можно и пассивно, опуская руки, смиряясь.

Кластер «Эстетическое восприятие мира». У родителей – *«Понимание ценности искусств»*.

Кластер «Сотрудничество и коммуникация». У родителей – *«Уметь ладить с другими, уметь договариваться, идти на компромисс и «играть в команде»*.

Кластер «Эмпатия». У родителей – *«Сочувствие и дружелюбие»*.

Кластер «Безопасность как установка на здоровую и безопасную жизнь». У родителей – *«Крепкое здоровье, здоровый образ жизни, владение приёмами самозащиты»*.

Кластер «Гражданственность и Социальные ценности». У родителей ближе всего – это *«Ценности патриотизма»*.

Кластер «Креативное мышление». Тут родители дают фору ФГОС, их формулировка – *«Эффективное мышление во всех формах множественного интеллекта: аналитическое мышление, концептуальное мышление, креативное мышление и др.»*.

Сравнивая два видения кластеров компетенций (ФГОС и родителей), автор подметил, что разные терминологические определения схожих качеств человеческих личностей – это очень «спенсеровски», которые в главах, посвящённых каждой из компетенций, дают целый набор других возможных названий и определений для тех или иных компетенций. Например:

Другие названия «Ориентации на достижение»:

- Ориентация на результаты;
- Ориентация на эффективность;
- Забота о стандартах;
- Сосредоточенность на улучшении;
- Предприимчивость;
- Оптимизация использования ресурсов.

После небольшого отвлечения попробуем сравнить, все ли «Универсальные компетенции личности», которые выявили исследования разработчиков Методологии ОРК как прогнозирующие будущий успех в жизни и на работе, вошли в перечень ФГОС и родительского заказа. Для этого составим небольшую таблицу 4:





Универсальные компетенции, прогнозирующие успех в жизни и на работе по Спенсерам	ФГОС и родительский заказ
<i>Ориентация на достижение</i>	Кластер «Работа на результат. Самостоятельность. Ответственность». У родителей: «Характер achiever»
<i>Инициатива</i>	Кластер «Работа на результат. Самостоятельность. Ответственность». У родителей: «Характер achiever»
<i>Поиск информации</i>	Кластер «Самообучение, саморазвитие, самоопределение». У родителей при расшифровке «Характера achiever» есть упоминание об умении ориентироваться и находить нужную информацию
<i>Концептуальное мышление</i>	Кластер «Креативное мышление». У родителей: «Эффективное мышление во всех формах множественного интеллекта: аналитическое мышление, концептуальное мышление, креативное мышление и др.»
<i>Межличностное понимание</i>	Кластер «Эмпатия». У родителей: «Сочувствие и дружелюбие»
<i>Уверенность в себе</i>	Кластер «Работа на результат. Самостоятельность. Ответственность». У родителей: «Характер achiever»
<i>Воздействие и Оказание влияния</i>	Кластер «Работа на результат. Самостоятельность. Ответственность». У родителей: «Характер achiever»
<i>Сотрудничество</i>	Кластер «Сотрудничество и коммуникация». У родителей: «Уметь ладить с другими, уметь договариваться, идти на компромисс и «играть в команде»

Как видно из приведённых сравнений, и Спенсеры, и ФГОС, и родители говорят примерно об одном и том же наборе компетенций. Но видеть цель и достичь цель – далеко не одно и то же! Какой должна быть цепь последовательных шагов, чтобы от декларативных, с размытыми целями воспитательных подходов в школе перейти к компетентностному подходу? Для этого необходимо ещё раз реструктурировать такие важные для Методологии ОРК, ФГОС и родителей компетенции, на этот раз – по сферам развития личности ребёнка или, как принято говорить, по направлениям воспитательной работы. Обо всём этом мы подробнее поговорим в следующем разделе.

6. Чем отличается «всесторонне развитая личность» от «гармонично развитой личности»: можно ли совместить в национальной системе воспитания потребности рынков труда, заказ родителей на счастье и национальные интересы государства?

Если мы согласимся с тем, что «всесторонне развитая личность» – это и есть тот самый идеальный портрет выпускника школы, который получился у нас путём наложения друг на друга спенсеровских «компетенций

будущего успеха», требований личностного развития ФГОС и всех пунктов родительского заказа, то навряд ли мы ошибёмся в определении. А вот над формулированием представлений о «гармонично развитой личности» надо ещё подумать.

Авторский ответ на вопрос, что есть гармонично развитая личность, как ему самому кажется, «спрятан» в самом первом и самом главном пункте родительского заказа – это заказ опрошенных пап и мам – на то, чтобы их ребёнок был счастлив! Но разве может быть здесь какой-то универсальный рецепт? Думаю, что да. Безусловно, он не сможет подойти всем без исключения людям, но для широкого круга лиц, несильно болеющих, с нормальной психикой и естественными представлениями о здоровом обществе (о нём много и подробно писал Эрих Фромм), этот «рецепт» очень даже хорош.

Выдающийся польский педагог Януш Корчак, шагнувший в фашистский крематорий за своими подопечными – психически больными детьми, хотя мог от этого отказаться, так сформулировал самый кризисный вопрос для человеческого сознания: «Если я для себя, то зачем я, если я для других, то кто я?». Так вот, личность, сумевшая решить эту дилемму без противоречий, – поистине счастливая личность... Быть собой и служить другим, видя в этом своё предна-



значение, – великое счастье, которое многим удалось испытать.

Ища ответ на вопрос, как научить детей быть счастливыми, я часто думал о предназначении совести. Именно она, на мой взгляд, является «коннектором» счастья. К собственному стыду, я не помню, у кого прочитал эту мысль (возможно, у Григория Померанца): «Совесьть есть психическая функция, отвечающая за связь между человеческой личностью, как сложной системой меньшего порядка, с окружающим его социумом, как системой большего порядка». И тогда всё становится на свои места – меньшая подсистема гармонично и бесконфликтно вписывается в «вышестоящую» систему, совесть молчит, и человек получает все возможности для того, чтобы быть счастливым.

Можно отталкиваться и от более очевидных определений счастья, как, например, «счастье есть актуальное ощущение человеком радости и удовольствия». Но актуальность ощущения, то есть временный сиюминутный характер такого счастья, должна насторожить. Мудрые люди всегда понимали, радость от жизни для себя всегда будет мелкой и недостаточной для настоящего Счастья, потому что не обеспечивает трансцендентности – выхода человека за пределы собственного Я.

Мать готова умереть, спасая собственного ребёнка, и даже будет счастлива, если её подвиг будет оправдан и цель достигнута. Солдат, жертвующий собой ради друзей или своего народа, испытывает большое воодушевление. Поэт, понимающий, что его творческий вклад будет веками служить его народу (а не умершему вместе с телом Эго) испытывает огромное удовлетворение от творчества. Перечитайте у Пушкина «Я памятник себе воздвиг нерукотворный...». На мой взгляд, это очень убедительный пример понимания гением собственной трансцендентности.

Самый высокий уровень ощущения трансцендентности присущ искренне верующим людям – ведь пределы их личности выходят в космические, божественные пределы. Только мы не будем

рассматривать это в данной монографии, так как, по глубокому убеждению автора, светская педагогика не должна выходить слишком далеко за пределы гуманистической философии, признавая Бога, но не интерпретируя его присутствия в нашем мире. Впрочем, у педагогов с атеистическим взглядом на мир может быть другое мнение по этому поводу и автор готов принять его с уважением.

Так вот, «гармонично развитая личность», по мнению автора, это такая «химия» взаимодействия всех человеческих компетенций (базовых свойств личности), которая позволяет ему не только успешно реализовываться в личной и профессиональной жизни, но и позволяет найти фундаментальное Счастье от синергии достижений собственного Я с судьбой и свершениям собственного народа – коллективного Мы.

В отечественной педагогике эта мысль нашла практическое воплощение в таком воспитательном принципе, как «Свобода и Ответственность»: личная свобода в моральном, творческом и профессиональном выборе и ответственность перед другими – родителями, друзьями, близкими, своим народом, своим государством, своей религией и человечеством в целом.

Термин «гармонично развитая личность», безусловно, лучше «всесторонне развитой личности» в силу акцента, сделанного на Гармонию как на системный эффект взаимодействия всех свойств личности, живущей в условиях активной общественно-полезной деятельности, результатом которой становится обретение человеком Смысла жизни и сопутствующего ему Счастья.

Японцы шутят (а может, только делают вид), что правильно проведённая чайная церемония раскрывает у человека не пять, а шесть (!) чувств: умение чувствовать запах – обоняние, умение чувствовать пищу – вкус, умение чувствовать прикосновение – осязание, умение чувствовать свет и его оттенки – зрение. И синергетический эффект от умения наслаждаться всем этим – умение чувствовать Гармонию!





Со времён Эпохи Возрождения принято считать, что гармонично развитая личность – это в некотором смысле универсальный человек, одинаково хорошо развитый в наиболее ценных для общества сферах. Традиционно это такие сферы, как:

- тело (физическое развитие);
- умственные способности (развитие интеллекта и разных форм мышления);
- воля (развитие характера);
- чувства и эмоции (эмоциональное развитие, эмпатия);

- мораль и нравственность (ценности личного нравственного выбора);
- социальная интеграция (социальные ценности и интеграция в жизнь общества);
- смысл существования (духовное развитие).

Давайте конкретизируем данные направления развития личности, характерные для всех без исключения педагогических систем мира в терминах Методологии ОРК, то есть переведём их на язык компетенций.

«ЗДОРОВОЕ ТЕЛО»

- Правильное научно-обоснованное представление о собственном теле.
- Сформированное понимание собственной половой роли.
- Установка на здоровую и безопасную жизнь.
- Соблюдение здорового образа жизни на практике.
- Моральная и практическая готовность к чрезвычайным ситуациям природного, техногенного, социального характера (в том числе понимание, как вести себя при террористических атаках, экстремистских инцидентах, в вооружённых конфликтах и криминальных ситуациях).
- Полезные техники саморегуляции и самовосстановления.

«ЗДОРОВЫЙ ДУХ»

Воля (развитие характера):

- Формирование компетенций достижения и действия (работа на результат, самостоятельность, ответственность).
- Формирование компетенций личной эффективности (самоконтроль, уверенность в себе, гибкость, преданность команде и своей стране).
- Формирование компетенций Воздействия и Оказания влияния.

Воспитание чувств (эмоциональное развитие, эмпатия):

- Формирование компетенций помощи и обслуживания других.

«ЭФФЕКТИВНОЕ МЫШЛЕНИЕ» и «ГЛУБОКИЕ ДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ЗНАНИЯ»

- Когнитивные компетенции (аналитическое мышление, концептуальное мышление, способность к проведению исследований и экспертизы).
- Компетенции Кластера «Инновации».
- Естественно-научный менталитет и системный взгляд на мир.
- Глубокие дисциплинарные знания и широкий культурный кругозор.
- Эстетическое мышление.
- Экологическое мышление.
- Полезные интеллектуальные техники (мнемотехники, быстрочтение, интервальное запоминание, mind-mapping и другие).

«ДЕЛОВОЙ СКЛАД УМА»

- Менеджерские компетенции.
- Компетенции предпринимателя.
- Проектное мышление.

«ИНТЕГРАЦИЯ В ОБЩЕСТВО»

- Традиционные ценности многонационального русского народа.
- Гуманистические ценности как универсальная светская платформа для межнационального, межрелигиозного и межкультурного взаимодействия.
- Российская социокультурная идентичность в глобальном мире («Быть русским и глобальным одновременно»).
- Понимание государства как самобытной (суверенной) модели самоорганизации, самоуправления и самореализации нации (ключевые представления о современных моделях и типах государственного менеджмента).
- Понимание государства как сложной производственно-экономической системы (ключевые представления о современных рынках труда, мире профессий и профессиональном выборе).



– Понимание важнейших характеристик максимально эффективного государства: военная безопасность, продовольственная безопасность, промышленная безопасность, эффективное управление финансами, постоянный инновационный процесс, опережающее образование (образование, нацеленное в будущее) и наука, открытость другим культурам при сохранении собственной социокультурной идентичности, внутренняя социальная стабильность и достойный уровень благосостояния граждан.

«НРАВСТВЕННЫЙ ВЫБОР» и «САМООПРЕДЕЛЕНИЕ»

- Выбор ценностей (личных и социальных).
- Морально-нравственная самооценка.
- Совесть.
- Поиск и утверждение собственной идентичности (формирование «Я-концепции»).
- Понимание собственного места в обществе и государстве.
- В идеале – осознание Миссии и личного Пути ответственного служения России.

«ДУХОВНОЕ РАЗВИТИЕ» и «СМЫСЛ СУЩЕСТВОВАНИЯ»

- Личные внутренние убеждения.
- Выбор духовных и религиозных взглядов.
- В идеале – осознание путей собственной трансцендентности и Смысла собственной жизни.

Как видно из приведённых автором доводов, компетентностный подход может быть эффективно использован для планирования целевых результатов воспитания как результатов личностного развития школьников. Но основное его преимущество заключается в том, что он может быть не менее эффективно реализован на практике, открывая для родителей, государства и российских рынков труда такие очевидные преимущества, как:

- ясность и точность целевых результатов воспитания, формулируемых не вообще, а на основе конкретных моделей и кластеров компетенций;

- измеримость формируемых компетенций не только на выходе из школы, но и в процессе учебной деятельности. Отсюда – возможность заблаговременного автоматизированного мониторинга подрастающего человеческого потенциала страны на ключевых стадиях его формирования;
- как итог, всё это может открыть принципиально новые возможности государству для эффективного управления человеческими ресурсами.

О том, как это можно сделать на практике, и прежде всего на уровне среднестатистической российской школы, мы поговорим в следующей статье.

