

КОМПЕТЕНТНОСТНОЕ ОБУЧЕНИЕ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ: ПОПЫТКА СОПОСТАВЛЕНИЯ

Александр Николаевич Дахин,

*доцент Новосибирского государственного педагогического университета,
кандидат педагогических наук*

ПРОВЕДЁМ СОПОСТАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ, ПРИНЯТОЙ В РАЗНЫХ СТРАНАХ. ПРИ ТАКОЙ ЗАЯВКЕ ОБЫЧНО ВОЗНИКАЕТ СОБЛАЗН ПРОИЗВЕСТИ ОБЗОР ПОДХОДОВ, ПРИНЯТЫХ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СООБЩЕСТВАХ, И, СРАВНИВ ИХ, ПРИЙТИ К КАКОМУ-ТО КОНЦЕПТУАЛЬНОМУ «ОБЩЕМУ ЗНАМЕНАТЕЛЮ». ОДНАКО ПРОСТОЙ СПИСОК ЕВРОПЕЙСКИХ ГОСУДАРСТВ — УЧАСТНИКОВ БОЛОНСКОГО СОГЛАШЕНИЯ — ВЕСЬМА ВНУШИТЕЛЬНЫЙ. А БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС КАК РАЗ И ОРИЕНТИРОВАН НА ЕДИНЫЙ ПОДХОД К ВОСПРИЯТИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ.

Что же при этом можно сказать в формате одной журнальной статьи о национальных особенностях образования той или иной страны? Необходимы другие идеи для освещения проблемы, хотя без описания специфики системы образования разных стран не обойтись. При этом не хотелось бы искусственно отделять российскую «компетентностную инноватику» от западной, хотя в последнее время наблюдается «наступление» последней на отечественную педагогику.

В рамках этой статьи поступим по-другому: выделяя особенности и новые, интернациональные задачи системы образования XXI века, сравним их с дидактическими инструментами, зарекомендовавшими себя, но требующими модернизации. Такого рода проблемы возникают во многих странах, вне зависимости от приверженности компетентностному обучению, потому что само по себе такое обучение не решает задачи образования, но определяет пути их реализации, требующие от педагогов постоянного креативного напряжения. Компетентность участника образования не есть данность, потому что в её состав входит содержательная, процессуальная часть и управляющее

воздействие на систему со стороны носителя компетентности. Теория моделирования компетентности указывает лишь на способы решения педагогических задач, исходя из определённой методологии, не всегда единственной. Можно заключить, что саму идею образовательной компетентности невозможно «вычерпать до дна». Впрочем, этот вывод относится к любой самоорганизующейся знаковой системе, открытой описанию. Поэтому российская образовательная компетентность, если можно так выразиться, — вполне инновационный продукт для западной педагогики и наоборот. Попробуем разобраться в диалоге педагогических культур, который стал ещё более продуктивным благодаря многочисленным программам культурных обменов среди педагогов, студентов и старшеклассников.

Общепринятыми источниками, описывающими компетентность участников общего образования, являются англоязычные тексты, использующие термин *skills* как основной для характеристики результатов педагогической деятельности. Предпочтительность концепции образовательной компетентности в эпоху глобализации объясняется тем, что она позволяет объединить лучшие традиции

отечественного образования с принципами реформирования общего образования, направленными на создание единого образовательного пространства. Подтверждением этому служат действующие международные исследовательские проекты академических достижений школьников разных стран:

- 1) Program for International Student Assessment (PISA);
- 2) Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS);
- 3) Trend International Mathematics and Science Study (TIMSS).

Авторы проектов дают следующее описание образовательной компетентности школьника:

1. Компетентность идентифицируется только в реальном действии, которое определяется мотивом, целью, намерениями. Помимо внутренних факторов, определяющих действие, большую роль играют внешние: социальный контекст ситуации, целевые установки социальной группы, приверженность к субкультуре и др.

2. Компетентность включает когнитивные и некогнитивные компоненты, мотивацию, ценностные и этические ориентиры, установки, а также другие социальные и поведенческие компоненты, т. е. всё то, что может быть использовано для эффективного учебного действия.

3. Компетентность формируется и развивается в течение всей жизни индивида через действие и взаимодействие в различных формальных и неформальных образовательных ситуациях и институтах. Чтобы справляться со сложными требованиями современной жизни, человеку необходимо достичь определённого уровня когнитивной сложности, основанного на критическом мышлении, рефлексии и целостном видении жизни.

4. Ключевые компетентности необходимы для деятельности в различных областях. Поэтому в их формировании заинтересован социум. Выделение ключевых компетентностей зависит от ценностей, принятых в обществе, от представления об успешности человека в экономической, эстетической, личностной сфере.

Предметно-специальные компетентности, в отличие от ключевых, не обязательны для каждого человека. Они не обеспечивают успех во всех сферах жизни и в меньшей степени повышают качество жизни носителя компетентности.

Обобщая результаты, полученные в рамках реализации вышеназванных проектов, можно заключить, что компетентность является интегральной характеристикой успешности учебной деятельности, принятой во многих странах. Для определения компетентности установлены конкретные показатели, принятые в том или ином социуме.

Несмотря на отсутствие общепринятого определения, тем не менее, сформировались верхние и нижние уровни, характеризующие компетентность ученика. Нижний порог компетентности определяется образовательными стандартами, которые играют роль ориентира для планируемых результатов и имеют внутреннюю таксономию. Компетентность высокого уровня предполагает мотивированное применение школьником конкретных умений в реальной социокультурной ситуации. Для оценки таких умений необходимо конструирование специальных измерителей и психолого-педагогического инструментария интерпретации учебных достижений ребёнка. Применение последних возможно после представления структуры компетентности с иерархическими взаимосвязями и отношениями её частей.

Для всех перечисленных выше проектов можно выделить общее видение компетентности выпускника школы. Модель компетентности условно подразделяется на две части: ключевую и специально-предметную. Ключевая часть включает:

1. Грамотность как умение понимать сложные комплексные тексты.

2. Числовую грамотность как умение считать и работать с числовыми массивами и величинами, изоморфными с числовыми множествами.

3. Знания, умения и навыки, позволяющие вести правильный образ жизни в различных социокультурных условиях.

Специально-предметная состоит из собственно академических знаний по каждому школьному предмету. Следует отметить, что названия, содержание и цели учебных дисциплин в разных странах отличаются. Поэтому прямое сопоставление предметных знаний не всегда корректно. Вышеперечисленные компетентности позволяют выпускнику школы войти и адаптироваться в реальной жизни социума, т.е. соответствовать тем требованиям, которые социум к нему предъявляет.

Несмотря на кажущуюся полноту перечисленных составляющих компетентности, представленный выше список не лишён недостатков. Основным упущением выступает отсутствие аппарата формализации для измерения качественно-количественных параметров, характеризующих каждый компонент компетентности. Это, в свою очередь, делает невозможным полную «компетентностную модернизацию» зарубежного образования. Хотя сама идея компетентностного обучения возникла на Западе, но для её детальной проработки важен, в том числе, российский педагогический опыт, который был востребован, в частности, в рамках международной программы профессионального обучения «Учителя — учителям».

Помимо ключевых компетентностей, обозначенных выше, гармоничное существование человека в социуме предполагает владение концептуальной компетентностью. Последняя состоит из процедурной, мотивационной и деятельностной составляющих. Процедурная компетентность позволяет выпускнику применить свои умения в конкретной жизненной ситуации. К ним относятся: умение действовать по инструкции, выполнять предписания данной организации или предприятия, соблюдать правила внутреннего распорядка и требования техники безопасности, умение диагностировать свои затруднения и т.д. Мотивационная часть компетентности — это понимание ценностных установок референтных групп, соблюдение и понимание этических норм, умение построить иерархию ценностей, принятых в данной социальной группе, что позволяет эффективно взаимодействовать с социальной средой и сформировать определённое отношение к сложившейся ситуации. Деятельностная часть компетентности — это психологиче-

ская готовность и практические умения действовать при решении конкретных задач, критическое мышление, умение определить стратегию и тактику действий в любой ситуации.

Достоинство компетентностного обучения и в том, что у участника образовательной деятельности появляется возможность быть независимым от множества второстепенных ожиданий и претензий своего окружения. Компетентный выпускник способен контролировать свои действия на основе собственных чувств, мыслей и ценностно-смысловых ориентаций, действовать самостоятельно, а не являться послушным инструментом в чьих-то руках, иметь личностно-ответственную позицию по отношению к собственной жизни, а не только играть роли, приготовленные в каком-то сценарии какими-то авторами¹.

В своё время возникла необходимость педагогически корректно эксплицировать само понятие компетентности в образовании и подготовить его для дальнейшего практического применения. Проблема реализации компетентностного подхода активно обсуждалась мировым сообществом в рамках деятельности консорциума *DeSeCo* (Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundation). Среди первоочередных консорциум определил задачи выявления/выделения ключевых компетенций и введение компетентности как измеряемой психолого-педагогической характеристики учащегося. Результатом деятельности проекта *DeSeCo* стало определение набора компетенций, относящихся к школьному образованию, достижение которых свидетельствует о подготовке компетентного выпускника в широком смысле этого понятия. А именно человека умеющего, знающего, социально определённого, активного и самореализующегося. При этом выпускник средней школы становится приспособленным к полноценной жизни в современных быстро меняющихся и неопределённых условиях, может найти себе применение на рынке труда, умеет самостоятельно добывать необходимые знания и адаптировать имеющиеся с учётом конъюнктуры рынка.

¹ Аксёнова Э.А. Компетентностный подход к допрофессиональной подготовке школьников ФРГ / Э.А. Аксёнова // Стандарты и мониторинг в образовании. 2004. № 2. С. 60.

Интересен опыт перехода на компетентностную модель обучения, полученный в Германии, стране, имеющей устоявшиеся глубокие традиции в области образования. Следует заметить, что причины, вызвавшие интерес к образовательной компетентности, достаточно общие для европейских стран. Россия в этом смысле не исключение. Компетентностные инновации связаны, в первую очередь, с изменениями, касающимися понимания качества и критериев эффективности образования.

Своеобразным началом внедрения компетентности в немецкое образование послужила монография автора-предпринимателя М. Томинага «Прорыв в республику смелых. Новые шансы для Германии». Автор обозначил «вектор» инноваций, ориентированный на компетентностный подход. Основным недостатком образования в Германии, по мнению автора, состоял в несоответствии требований, предъявляемых современным обществом к выпускнику, и реальным уровнем подготовленности к взрослой самостоятельной жизни в обществе. Этому способствовала нацеленность образовательной системы на усвоение учащимися максимального количества фактов, а не на умение решать жизненно важные проблемы. В результате «голова ученика напоминает устаревший архив, наполненный до отказа ненужными малопригодными знаниями». В процессе обучения основной акцент делался на приобретение определённых узкопредметных знаний, ценность которых в современных условиях быстро устаревает. Ситуация просуществовала достаточно долго благодаря мнению о самоценности полученных в стенах учебного заведения конкретных знаний. Но, как видим, всё же произошёл сдвиг педагогических ориентиров на умение и готовность выпускника учиться всю последующую жизнь.

В итоге автор приходит к аргументированному выводу о том, что без нового взгляда на результаты образования традиционная модель обучения не решит свою основную задачу. Она не даёт достаточного запаса

прочности в жёсткой конкурентной борьбе на рынке труда, который очень быстро приобретает глобаль-

ный характер, о чём свидетельствуют кризисные явления в современном мире. Представление о доминирующей роли академических, фундаментальных знаний могло быть приемлемым в прошлом, но безнадёжно устарело сегодня, сделали вывод приверженцы Томинага. Автор книги выделил компетентности в своих двух проявлениях: процессуальной и ключевой, что предопределяет процедуру моделирования образовательной компетентности, ориентированной на педагогическую традицию Германии.

Характерно развитие представлений о коммуникативной компетентности школьника в Германии. На первом этапе публикации и дискуссии об этой компетентности сводились к проблемам оснащения школ компьютерной техникой и повышению эффективности уроков информатики. Однако по результатам опроса школьников Институтом проблем школьного образования города Дортмунд только треть немецких учащихся признают, что достигнутые в школе результаты по информатике соответствовали их ожиданиям. Остальные вынуждены были овладеть компьютерной техникой самостоятельно либо на других специальных курсах. При этом в целом уровень компьютерной грамотности немецких школьников остаётся невысоким до настоящего времени. Основные навыки в этой области в лучшем случае сводятся к набору текстов, пользованию электронной почтой и Интернетом. Относительно малое число немецких учеников умеют работать с графическими редакторами, программами статистической обработки базы данных, строить таблицы, извлекать из них необходимую информацию, не владеют основами логистики и др. Таким образом, модель коммуникативной компетентности ученика ещё «ждёт» своего приращения в школах Германии².

Не просто обстоят дела со знаниями учащихся по родному языку, их умением читать, понимать и особенно интерпретировать прочитанный текст. Причём эта проблема типична для многих стран Европы, США и Канады. Результаты исследования консорциума *DeSeCo* распространяются на 23 ведущих мировых государств. По результатам *DeSeCo* выяснилось, что 14,4% молодых немцев оказались не в состоянии передать смысл простейших текстов с ука-

² Аксёнова Э.А. Компетентностный подход к допрофессиональной подготовке школьников ФРГ / Э.А. Аксёнова // Стандарты и мониторинг в образовании. 2004. № 2. С. 60–61.

заниями по употреблению купленных в аптеке лекарств или же инструкций по технике безопасности на рабочем месте. Кроме того, 34,2% немецких выпускников средних школ, чьи навыки письма и чтения тоже были оценены как неудовлетворительные, смогли передать смысл лишь самых элементарных текстов на темы повседневной жизни.

Плохое знание родного языка, неумение в письменной форме ясно и чётко формулировать свои мысли, неспособность разобраться в содержании деловых бумаг — всё это создаёт множество проблем как в обыденной жизни, так и при исполнении несложных служебных обязанностей. Руководители фирм отмечают, что принятые на работу молодые сотрудники часто не в состоянии вести переписку с клиентом, вникать в суть их претензий, оформленных письменно, оперативно работать с документами, составлять отчёты, обобщать и систематизировать поступающую информацию и т. д.

Это ещё одна причина, по которой в европейском образовании, в частности в Германии, наметился разворот к компетентностному подходу как к способу минимизации противоречий между требованиями, предъявляемыми к ученику, и его реальным уровнем знаний, умений и навыков. Особенно широкое распространение компетентностный подход получил в системе допрофессиональной подготовки школьников Германии. Связано это в первую очередь с возможностью корректного определения набора компетенций для каждой производственной сферы.

Со времён Я.А. Коменского в образовании сформировался подход, согласно которому обучение и его результаты описываются в форме укоренившейся триады — знания, умения, навыки. Профессиональная деятельность для обозначения ожидаемых результатов традиционно оперирует другими понятиями — компетенциями. Владение профессией предполагает предварительное чёткое понимание того, какими компетенциями должен овладеть человек в процессе профессиональной подготовки, поэтому в системе профессионального образования есть возможность через анализ социального заказа однозначно предъявить

требования к образованию как социальному институту. Задача современного среднего образования сложнее и состоит в том, чтобы трансформировать знания, умения и навыки в определённую компетентность, которая потребует и проявится несколько отсроченно.

Такого рода концептуальное построение «школы компетентности» провёл в своё время Ф. Вайнерт (Weinert, F.). Автор построил соотношение между знанием и компетентностью. Главное их отличие — в действии ученика. Компетентное выполнение какого-то действия предполагает знание человеком того, что он делает, как действует и зачем так поступает. Простые умения, полученные на основе показа и последующего простого подражания, не развивают у школьника готовность самостоятельно справляться с более сложными проблемными ситуациями. В компетентности, по Вайнерту, проявляются такие качества ученика, как академическая успешность, ответственность за решение проблемной задачи, умение «свернуть» информацию и закодировать её в виде специально подготовленного файла, использование дружественного интерфейса для своего прочтения. Простые умения без соответствующего осмысления процедур, составляющих эти умения, всего лишь наполняют технику обучения в экстенсивном варианте. Это малопродуктивно для развития личностных качеств школьника. Высшие иерархические уровни компетентности характеризуются способностью школьника производить операциональные знания. Прочная база результатов образования состоит из содержательных знаний, а образовательный процесс включает в себя особые учебные, аутентичные ситуации, в которых на соответствующем учебном действии может сначала развиваться, потом проявляться и непрерывно измеряться образовательная компетентность.

Общий набор компетенций был определён в рамках законодательной деятельности Совета Европы, однако каждая страна, исходя из своих приоритетов в вопросе подготовки к дальнейшей профессиональной деятельности, специфицирует свой набор компетенций. Помимо того, что компетентностный подход реализуется в разных странах, существует более масштабный пример

его применения. Совет Европы (1996 г.) определил пять ключевых компетенций, которые характеризуются по следующим направлениям.

1. Политическое и социальное: способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственным.
2. Жизнедеятельность в поликультурном обществе. Контроль за проявлением расизма, этно- и ксенофобии, климата нетолерантности.
3. Владение устной и письменной коммуникацией. Общение хотя бы на одном иностранном языке.
4. Информационная грамотность. Владение информационными технологиями, понимание сущности их применения, осознание сильных и слабых сторон использования ИТ-технологий, валеологических проблем, возникающих в связи с интенсивным внедрением этих технологий.
5. Способность учиться на протяжении всей активной жизни.

В Германии распространён термин «ключевые квалификации», который изначально применялся только в профессиональной деятельности как показатель способности работника маневрировать между рабочими местами и должностями. Но впоследствии запрос общества на компетентностный подход сформировал необходимость переноса этого термина и на общеобразовательную подготовку. Анализ учебных программ федеральных земель позволил сформулировать общие цели в сфере техники, экономики, домашнего хозяйства, профориентации. Система допрофессиональной подготовки Федеративной Республики Германии в своё время достаточно оперативно отреагировала на изменившийся запрос общества к новому качеству образования. В настоящее время теоретико-методической основой допрофессиональной подготовки является концепция «ключевых квалификаций». Они включают в себя профессионально и социально значимые качества личности, востребованные во многих видах культуросообразной деятельности и не теряющие своего значения при изменении рабочего места

или технологии материального или гуманитарного производства.

Для использования в общеобразовательной школе ключевые квалификации были подразделены на следующие подгруппы: — базовые материальные и технологические знания и умения для широкого круга деятельности и общеобразовательные знания, умения и навыки — культура речи, знание иностранных языков, общеэкономические, бытовые социальные знания; — познавательные способности к самостоятельному мышлению и обучению, а также к переносу знаний и навыков из одного вида деятельности в другой; — психомоторные умения — концентрация внимания, скорость реакции, выносливость, координация и т. д.; — личные качества — добросовестность, уверенность в себе, надёжность и т. д.; — социальные способности, ориентированные на групповое поведение и деловое взаимодействие.

Допрофессиональная подготовка, включённая в программу подготовки старшекласников общеобразовательной школы ФРГ, осуществляется в рамках предмета «Трудоведение». Введение этого предмета в практику обучения было ответом на требования общества приблизить школу к реальности. Этому предшествовали многочисленные дискуссии о целях, содержании и организационных формах «Трудоведения». Хотя единой концепции этого предмета в Германии по-прежнему нет, но всё же основную цель удалось сформулировать. Она заключается в том, чтобы научить школьников выполнять требования рынка труда и экономики, понимать основополагающие взаимосвязи между техникой, экономикой и обществом, осознанно подойти к выбору своего профессионального пути.

Основной акцент на ключевую и ценностно-смысловую составляющие образовательной компетентности сделан в структуре общего образования США и Канады. Американский вариант компетентностного обучения и сейчас формируется как противопоставление излишней и неуместной стандартизации. Сторонники ценностной ориентации компетенции утверждали, что её основная цель — формирование у молодёжи способностей к самостоятельному выбору этических цен-

ностей, создание нравственных критериев, основанных на гуманистических идеалах. Прямая передача воспитанникам социального опыта почти не предполагалась. Концептуальными основами теории ценностного воспитания выступили функционализм У. Джемса и вытекающая из него прагматическая педагогика Дж. Дьюи; диалектическая теология П. Тиллиха, предлагающая поиск нравственных ценностей и идеалов в христианской религии; старый и новый экзистенциализм, соответственно, М. Хайдеггера и М. Бубера, провозгласивший диалог идеальной формой человеческих взаимоотношений; гуманистическая психология К. Роджерса и примкнувшего к ней А. Маслоу; когнитивная психология Дж. Брунера и Ж. Пиаже; когнитивная концепция морального развития Л. Кольберга; генетическая модель личности Э.Х. Эриксона и др.

Все перечисленные концепции подразделяются по методам передачи ценностей: имитация и метод примера; убеждение; разъяснение ценностей; тренировка в деятельности и др.

1. Первый метод основывается на приучении детей подражать поведению взрослых и на неукоснительном выполнении их требований («ценностное внушение» и «внедрение ценностей»).

2. Метод убеждения («ценностный анализ») направлен на активизацию мыслительной деятельности с целью «вращения» ценностей у ребёнка.

Более масштабный и достаточно общий подход представлен в работах Дж. Френкеля, который предлагал ориентироваться не на ограниченный набор конкретных ценностей, а на целостную программу, включающую вопросы мирного сосуществования государств, развития демократии, разумного использования природных ресурсов. Методы разъяснения предоставляли учащимся свободу в выборе ценностей и обучение их процессу, состоящему из трёх основных этапов: выбор, оценивание и действие. Роль учителя при этом сводилась к созданию в классе атмосферы раскованности и спокойствия, психологического комфорта, творческой обстановки, побуждающей учеников к откровенным размышлениям.

3. Тренировка в деятельности («ценностное действие») стимулировала активность учащихся, совершающих нравственные поступки в конкретных жизненных ситуациях.

При обсуждении вариантов компетентностного обучения американское педагогическое сообщество (в чём-то условно, конечно) разделилось на приверженцев традиций и реформаторов. Похожая ситуация существует в России и в других странах Европы. Представители обеих названных групп, как правило, ссылаясь на опыт выдающихся учёных, стремятся с помощью признанных авторитетов утвердить сугубо личную научную позицию.

Так, отечественные педагоги, активно цитируя К.Д. Ушинского, П.Ф. Каптерева, К.Н. Вентцеля, А.С. Макаренко, призывают, вслед за своими рассуждениями, сделать совершенно противоположные выводы. Одни говорят о необходимости коренных изменений в педагогике, другие резюмируют сказанное в контексте непрременной консервации основополагающих научно-педагогических идей. В ходе совместных обсуждений актуальности теоретических положений известных учёных участникам российско-американского проекта «Калифорния и Сибирь: встреча педагогических культур» приходилось часто наблюдать ситуацию, когда американские традиционалисты настойчиво критиковали реформаторов за то, что они преподносят, в частности, Дж. Дьюи как представителя не столько экспериментальной, сколько экстремальной педагогики³. Связано это с активной позицией исследователя, свободно подвергнувшего сомнению любые устои американской системы образования. Реформаторы же утверждали, что Дьюи не поддерживал безоговорочно какие-либо истины, даже если они кем-то считались абсолютными. У традиционалистов имелся убедительный список такого рода идей, и они болезненно воспринимали даже «мягкую» модернизацию фундаментальных постулатов. Звучали и более серьёзные обвинения на то давление, которое оказывали традиционалисты на органы образования, из-за которого прогрессивные идеи Дьюи оказались не вос-
требованы, несмотря на низкое качество знаний аме-

³ Дахин А.Н. Взгляд на российское образование из Калифорнии / А.Н. Дахин // Педагогика. 2006. № 5. С. 103–109.

риканских школьников, обнаруженное в 1960–1990 годах.

Разница подходов к описанию теории американской педагогики заключается в том, что одна часть педагогов видит процесс её развития как эволюционный, постепенный и в большей степени поступательный. Коротко это можно назвать концепцией развития содержания образования (Curriculum Development). Другие специалисты занимают позицию, в соответствии с которой педагогическая практика должна быть многовариантной и мультикультурной, что ближе к идее открытого образования.

Теория содержания образования США ведёт свой отсчёт с 1918 года, когда была опубликована книга Ф. Боббита «Содержание образования»⁴. В ней изложены продуктивные идеи теоретического осмысления вопросов конструирования и построения критериев отбора содержания образования с позиций прагматической педагогики.

После этого теоретическая область «Содержание образования» стала самостоятельной и вышла за рамки раздела философии образования. Она стала частично отходить от классического содержания образования (или теории свободных искусств), доминировавшей в США до начала XX века.

Сторонники классицизма, которые имели власть в органах управления школьным образованием, делали акцент на преподавании древнегреческого и латинского языков, математики, естественных наук, английского языка и литературы, истории. В области методики практиковалось запоминание наизусть и озвучивание готовых текстов.

В 1828 году был опубликован Йельский доклад по защите классических предметов, который рассматривается как отправная точка истории возникновения области «Содержание образования»⁵.

В 1860 году английский философ Г. Спенсер опубли-

ковал в США свою знаменитую работу «Какие знания имеют наибольшую ценность?»⁶. Значение этой статьи состоит в том, что после её появления утвердилось убеждение в том, что содержание школьного обучения должно, во-первых, черпаться из реальных знаний, накопленных наукой, а не религиозных верований, т. е. оно должно быть светским. Во-вторых, служить социальному прогрессу. Эти события имеют прямое отношение к сегодняшней американской школе. Главный оппонент традиционной педагогики У. Пайнар⁷ считал, что при разработке содержания школьного образования основное внимание должно уделяться административным вопросам. А именно:

- содержание образования следует распределить по годам обучения;
- для каждого учебного года необходимо подобрать определённый набор предметов, дублирующих университетские и научные дисциплины;
- каждый предмет надо заключить в определённые временные границы обучения.

Эта схема была принята и сохранилась во многих школьных округах и вузах. Сегодня она отстаивается приверженцами традиционной педагогики как наиболее эффективная с точки зрения административного контроля. Но она неправомерна с точки зрения сохранения здоровья ребёнка, учёта его интересов, возможностей, способностей и потребностей в самореализации.

Для подтверждения и защиты своих взглядов традиционалисты США ссылаются на немецкого педагога И.Ф. Гербарта, разработки которого оказали влияние на становление американской школы. Одна из предложенных им идей обучения представляла пятиступенчатую структуру:

1. Подготовка учащихся к усвоению учебного материала.
2. Подача нового социального опыта на уроке с опорой на имеющиеся знания у школьников.
3. Межпредметная интеграция материала конкретного урока с другими предметами.
4. Обобщение и становление опыта на основе выводов, заключений, правил, законов, принципов и концептов.

⁴ Bobbitt, F. The Curriculum / F. Bobbitt. Boston, 1918.

⁵ Дмитриев Г.Д. История теоретических исследований содержания образования в США / Г.Д. Дмитриев // Педагогика. 2006. № 7. С. 94.

⁶ Spenser, H. What knowledge is of most worth? Chapter 1 in Education / H. Spenser. N.Y., 1860.

⁷ Pinar, W. An Understanding Curriculum: An Introduction / W. Pinar, W. Reynolds, P. Slatter, P. Taubman. N.Y., 2002, p. 75.

5. Практическое применение учебных знаний и умений.

Концепция Гербарта определяла характер обучения в американской школе и до сих пор пользуется популярностью у многих американских учителей⁸.

В 1960-е годы под влиянием «синдрома советского спутника» американцы сосредоточились на конструировании содержания школьного образования по университетской модели. Руководством к действию американских педагогов стала книга Дж. Брунера «Процесс обучения», описавшая идеи структурного подхода в обучении школьников⁹. Хотя позднее под влиянием бурных социальных потрясений 1960–70 гг. американцы признали несовершенство идей Дж. Брунера. Позднее был сделан вывод, что сциентистско-научноцентрированное обучение явно недостаточно для полного выполнения задач образования. Жёсткие структурные схемы обучения не всегда способствовали решению важных социально-педагогических задач. Это относилось как к естественно-научным дисциплинам, так и к социально-гуманитарным областям. Поэтому речь шла о таких компетентностях (skills), которые хотя и вырабатывались при изучении специальных дисциплин, но носили общеучебный (ключевой) характер. К ним отнесли умение анализировать текст, критически мыслить, использовать различные языки (как знаковые системы для передачи информации), умение обобщать, сопоставлять, правильно формулировать и излагать мысль. Тесты на проверку, в частности, ключевых skills проверяют готовность школьника по следующим направлениям:

- владение общенаучной лексикой;
- восприятие составных частей текста и связей между ними;
- понимание различных типов языка и текста научного описания, инструкции, таблицы;
- умение интерпретировать графическую информацию, расшифровывать диаграммы;
- умение отличить основную идею от второстепенных деталей, распознавать причину и следствие, факты отделять от мнения;
- скорость выполнения простых расчётов без помощи вычислительных средств;

- умение классифицировать вопросы и правильно конструировать их;
- умение делать выводы на основе информации и применять их к другим ситуациям;
- умение выделить суть проблемы, провести доказательство и представить фактический материал в его поддержку;
- умение оценить значение понятия.

В 1980-х годах вышел в свет доклад М. Адлера, который был взят за основу реформы содержания школьного образования США¹⁰. В концепцию реформирования содержания образования входило решение об увеличении времени на изучение «стратегических» дисциплин. К ним относились математика, физика, биология и другие естественнонаучные дисциплины. Увлечение западным педагогическим опытом было настолько сильным, что А. Блум охарактеризовал это как «закрывание американского разума». Возврат к классическому мировоззрению американских педагогов проявился в концепции культурной грамотности И.Д. Герша¹¹.

Озабоченность учителей вызывал тот факт, что незнание школьниками какого-то одного, общего для всех, круга знаний угрожает самой американской демократии. Люди перестают понимать друг друга, а поэтому затруднено их общение. Уменьшается количество «культурных точек соприкосновения», что также приводит к разобщению и не способствует сплочению нации. Случается, что молодые люди даже не знают основных фактов, событий, имён людей и фразеологических оборотов. Это делает американцев не просто неграмотными, а культурно необразованными, т. е. не знающими жизненно важной части культуры страны. Так, совсем небольшое число школьников знали, что Монро — это не только псевдоним известной киноактрисы с именем Мэрилин, но и фамилия бывшего президента США (Monroe, James; годы президентства 1817–1825). Или восприятие слова «Гувер» ограничилось ассоциацией с маркой современного холодильника. Имя президента Герберта Гувера (Hoover, Herbert), ко-

⁸ Дмитриев Г.Д. История теоретических исследований содержания образования в США / Г.Д. Дмитриев // Педагогика. 2006. № 7. С. 95.

⁹ Bruner, J. S. The process of education / J. S. Bruner. N.Y., 1960.

¹⁰ Adler, M. The paddies proposal / M. Adler. N.Y., 1982.

¹¹ Hirsch, E. D. Cultural literacy: What every American needs to know / E. D. Hirsch. Boston, 1987.

торый возглавлял исполнительную власть в государстве с 1929 по 1933 гг., не возникало практически ни у кого из опрошенных нами американских школьников. Непосредственный вывод, который был сделан из анализа сложившейся ситуации такой. Культурное сотрудничество участников образования возможно, если для него есть основа в виде набора единых для всех школьников дидактических конструктов и установленной культурологической базы содержания образования. Практической реализацией этой концепции стал список из пяти тысяч ключевых слов и выражений, которые, как выяснилось позже, не приблизили педагогов к пониманию культуросообразного обучения. Гипотеза исследователей заключалась в том, что убедительный перечень базовых понятий составит основу функциональной грамотности выпускника школы. Освоение его автоматически приведёт к эффективной коммуникации американских граждан. Однако вопросы о деятельности составляющей обучения и опыте эмоционально-ценностных отношений как неотъемлемой части образовательной компетентности остались без должного внимания. Кроме того, трудно представить, чтобы изолированные наборы фактов открывали ребёнку целостную картину мира. Ещё сложнее предполагать, что освоение (или ещё хуже, запоминание) некоторого объёма информации, пусть даже ключевой, приблизит школьника к ответственности за собственный выбор решения, а также к социальной активности и нравственно-этическим ценностям, принятым в обществе. Следовательно, «не стоит обожествлять интеллект: у него есть могучие мускулы, но нет лица»¹².

Чрезмерное внимание знаниям, практически отождествлённым с информацией, и недооценка важности развития общеучебной составляющей компетентности, связанной с критическим мышлением, подвергалось критике как в Соединённых Штатах, так и в России. Анализ упомянутых пяти тысяч слов и выражений показывает, что они содержат в основном консер-

вативную интерпретацию уже прошедшей культурной фазы. До 80% сведений относились к событиям, людям и фактам из прошлого.

Переход всех школ США к типовым стандартам в настоящее время ещё не завершён. Но проблемы их внедрения уже видны. Во-первых, это связано с преимущественной ориентацией учебных дисциплин на соответствующие научные направления. Фактически учебный предмет представляет собой уменьшенную копию «большой» науки. Во-вторых, количество стандартов и инструкций сегодня настолько велико, что американские учителя вряд ли обрадуются появлению ещё одного циркуляра, обязательного для выполнения. В-третьих, видна сложность в подготовке таких стандартов, которые бесспорно принимались бы всеми специалистами. Общие, «обтекаемые» формулировки способны примерить разные точки зрения. Но сразу обозначается другая проблема беспредельного плюрализма в вопросе подготовки стандарта. Каждый вправе интерпретировать его по-своему, а это уже не стандарт. Работу учителя тоже планируется оценивать на основе образовательного стандарта, но механизмы реализации этого проекта находятся в стадии разработки. Если аттестация педагогов будет происходить в соответствии с законом «Не оставим ни одного ребёнка позади» (No Child Left Behind), принятым Конгрессом США, то «позади» могут остаться не только дети, но и многие учителя¹³.

Участники проекта «Калифорния и Сибирь: встреча педагогических культур» определили общие проблемы, относящиеся как к американской, так и к российской системе образования. Это связано, в первую очередь, с разобщённостью предметов из-за доминирования предметной компетентности. Преодоление этой проблемы возможно через построение модели интегральной компетентности, в которой каждая составляющая занимает своё иерархическое положение. В российской практике ситуация усугубляется чрезмерной дифференциацией и в сфере высшего профессионального педагогического образования. Кроме того, аспиранты специализируются в научной области ещё более узкой, чем указано в названии учёной степени, на соискание которой они претендуют. Это приводит к слабой осведомлённости не только в других, но даже и в смежных областях. При этом высшая учёная степень американского (как и западного) образования — Ph.D — не имеет дисциплинарной принад-

¹² Эйнштейн А. Собрание научных трудов. Т. IV / Альберт Эйнштейн. М.: Наука, 1967. С. 275.

¹³ Дмитриев Г.Д. История теоретических исследований содержания образования в США / Г.Д. Дмитриев // Педагогика. 2006. № 7. С. 97.

лежности. Philosophy Doctor — это учёный, способный к обобщениям и умозаключениям в любой области знания, получивший степень за развитие своей компетентности личностного развития. Ph.D — это специалист, умеющий подняться над проблемой и охватить её своей компетентностью, готовый к принятию ответственного решения, способный строить «язык впервые» для обсуждения уникальной сложности, возникающей перед ним, грамотно излагающий свою мысль в письменной и устной форме. Как видим, здесь напрямую присутствуют составляющие личностного развития ключевой компетентности специалиста.

Проанализировав общие проблемы российской и американской педагогики, участники международного проекта поставили цель построить технологию, реализующую макромодель образовательной компетентности. Были выделены две стороны этой технологии:

1. Социальный опыт школьников складывается как через эксперименты, эмпирические знания, так и обобщение их в виде дискурса, т. е. речи или текста, погружённого в уникальную познавательную ситуацию. При этом учителя активно опираются на уже имеющийся личный опыт школьника, также полученный ребёнком в ходе собственных «экспериментов с жизнью».

2. Присутствие экспериментального метода в образовании наполняет конкретным содержанием идею аутентичного образования. Именно этот метод позволяет критически взглянуть на результат, полученный другими, пусть даже авторитетными авторами. Деятельность любой социальной структуры также может быть переосмыслена и подготовлена для эффективного решения задач самореализации участников образования.

Процессы глобализации иногда воспринимаются у нас в России как наступление на самобытность, духовную и иную независимость, что в определённой степени соответствует реальности. Отсюда в педагогических кругах возникает внутреннее сопротивление, желание «закрыть Америку», отгородиться надёжным щитом от чужой культуры. Диалог культур, на наш взгляд, требует повсеместной и профессиональной работы, что особенно эффективно в рамках академически мобильных международных

проектов. Именно мультикультурное общение привело к развитию педагогического опыта, как в России, так и в США. В дальнейшем необходима непрерывная работа, направленная на встречу двух великих педагогических культур. Встреча педагогического опыта Калифорнии и Сибири состоялась сначала в форме семинаров, затем в формате дискуссионного интернет-клуба. Для наиболее успешных участников семинара были организованы стажировки в рамках программы обменов.

Подводя итог использования компетентного подхода в зарубежной педагогической практике, отметим, во-первых, что данный подход уже сейчас получил широкое распространение. Его появление стало ответом на изменившуюся социокультурную обстановку в мире, педагогической реакцией на социальный заказ, требующий от выпускника школы владения такой компетентностью, которая позволяла бы ему функционировать в социуме сразу после окончания школы.

Во-вторых, компетентности входят в состав результатов образования с помощью модернизации уже имеющихся моделей выпускника. В этом варианте общеобразовательные знания и умения дополняются сначала компетентностью допрофессиональной подготовки, затем способностью к личностному саморазвитию. Однако такого — экстенсивного — варианта явно не достаточно для решения задач общего образования. Поэтому идея подготовки компетентного выпускника также реализуется благодаря масштабным педагогическим проектам.

В-третьих, образовательная компетентность, по крайней мере, ключевая её часть, получила интернациональное признание, что зафиксировано в решении Совета Европы. Повидимому, создание единого европейского образовательного пространства потребует детальной проработки и остальных частей образовательной компетентности. Пока определены компетентности, владение которыми необходимо для полноценного существования в современном обществе независимо от страны проживания. Основной проблемой и одновременно перспективой развития компетентного мышления в педагогике многих стран является адекватная процедура моделирования этого, достаточно нового, феномена. □