

ЭЛЕМЕНТЫ ИСТОРИИ И ТЕОРИИ КОМПЕТЕНТНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ДИДАКТИКИ

Владимир Константинович Загвоздкин, доцент кафедры развития образовательных систем Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования

Обзор литературы по вопросам модернизации и развития образования в экономически развитых странах свидетельствует, что при всех особенностях развития образования в каждой отдельной стране генеральная линия этого развития общая для всех стран-лидеров. Понятие «компетентностей» и компетентностно ориентированного обучения (дидактики) — символ этого направления. Компетентности — общепризнанные цели качественного обучения.

Задача статьи — рассмотреть основные этапы истории и центральные положения современной концепции компетентностей в образовании на основе базовых текстов, показать генезис и основные черты новой компетентностно ориентированной дидактики, как она понимается за рубежом.

В основе исследований автора лежат два убеждения:

1. В условиях модернизации и интеграции у российского образования не может быть принципиально других целей и направления развития, чем в других экономически развитых странах.
2. Интеграция нашего образования в международный контекст в действительности является, не отходом, а возвращением к традициям отечественного образования, развитие которого вплоть до 1920-х годов проходило в этом контексте и немислимо без него.

Начало дискуссии о ключевых компетентностях

Понятие ключевых квалификаций¹ появилось в начале 1970-х годов. Его автор — тогдашний руководитель Нюрнбергского института рыночных отношений и исследований профессий Дитер Мертенс² опубликовал в 1974 году сделанный до этого

в Бухаресте доклад «Ключевые квалификации. Тезисы об обучении для современного общества» (6). Мертенс пытался найти такие квалификации, которые должны были позволить быстро осваивать новые специальные знания. Он считал, что в постоянно изменяющемся профессиональном мире недостаточно образования, ориентированного только на практическую деятельность. Одновременно и простое знание фактов не могло помочь приспособиться к будущему, не поддающемуся прогнозированию. Наряду с профессиональными и специальными знаниями необходимо получать квалификации, выходящие за рамки профессии. Эти квалификации Мертенс назвал «ключевыми» и выделил четыре типа таких квалификаций: базовые, горизонтальные, широкие элементы и фактор возраста.

Концепция ключевых квалификаций Дитера Мертенса

Базовыми квалификациями являются по Мертенсу умения, которые могут служить в качестве общих образовательных элементов для особых требований как в профессиональной деятельности, так и в обществе в целом. Под горизонтальными квалификациями он понимал способность, эффективно использовать информацию и быстро осваивать работу

¹ Соотношение понятий квалификации и компетентности — отдельная тема, выходящая за рамки данной статьи. В литературе они чаще всего отождествляются, хотя в некоторых работах приводятся и разъясняются отличия этих понятий. В этой статье понятия употребляются как синонимы, что также имеет свои веские основания.

² Дитер Мертенс упоминается как автор понятия и инициатор дискуссии о ключевых компетентностях практически во всех источниках: учебниках, словарях, статьях, публикациях в интернете. Однако автор не встретил ссылок на него ни в одной публикации по вопросам компетентностей на русском языке! Именно поэтому мы решили упомянуть Мертенса как автора идеи и проанализировать его концепцию.

в различных областях. Широкими элементами он называл такие знания, которые были бы применимы шире, чем в одной профессии, то есть во многих видах профессиональной деятельности. И, наконец, фактор возраста должен был преодолеть разницу в уровне образования между молодыми и более зрелыми работающими — это задача, прежде всего, непрерывного обучения. По Дитеру Мертенсу, комбинация всех четырёх типов должна обеспечить необходимую гибкость профессиональных кадров в меняющемся профессиональном мире.

В работе «Ключевые квалификации» он строит свою концепцию на основе анализа развития рынка труда и условий рабочих мест. Мертенс констатирует «всеобщую растерянность», язвительно отзывается о «модах на лозунги», например, о повальной моде на «мобильность» и т.п. Интересны его наблюдения по поводу образовательной политики и дискуссий: «Обзор литературы и исследования общественного мнения по вопросам соотношения образования и проблемы занятости показывает некоторую примечательную патовую ситуацию: мы охотно склоняемся к мнению, что именно политики образования хотят проводить в жизнь линию в сфере образования, независимую от ситуации занятости, и что именно политики, занятые проблемой рынка труда и занятости, являются теми, кто требует ориентации образования на потребности рынка. В действительности скорее наоборот: перед лицом острого недостатка конкретных образовательных целей, независимых от [сиюминутных] требований рынка и ситуации занятости именно образовательные политики настоятельно требуют точных исследований требований рабочего места для адекватного толкования и разработки учебных программ (куррикула). Перед лицом собственной растерянности в этом можно увидеть установку на алиби, которая хорошо нам понятна. С другой стороны, как раз знатоки рынка являются теми, которые предостерегают от слишком тесной привязки образования к опыту рабочего места на настоящий момент — можно вспомнить хотя бы о пароле «мобильность», который, кажется, уже заполнил собой всё пространство образовательной дискуссии. Каждая сторона слишком хорошо осознаёт свои границы и возможности, чтобы точно формулировать какие-либо ответственные суждения

и выступать таким образом в роли авторитетного эксперта» (6, 1).

С сегодняшней точки зрения можно сказать, что работа Д. Мертенса, давшая толчок последующей дискуссии, с одной стороны, довольно точно определила место проблемы, а именно соотношение общего и профессионального образования, с другой — послужила поводом к возражениям и критике, а затем и к кризису идеи ключевых квалификаций, приведшую многих авторитетных педагогов и политиков к тому, чтобы вообще отказаться от этой идеи. Одни только базовые квалификации охватывают, например, цели: наряду с концептуальным мышлением, логическими умозаключениями и аналитическими техниками действия и такие учебные предметы, как теория игры, техника сетевого планирования и расчёт вероятностей. Не менее важны и горизонтальные умения: статистика и профессиональный английский, специальное изучение знаков и символов. В то время как общие требования ключевых квалификаций нашли широкую поддержку, частности вызвали критику: отбор ключевых квалификаций произволен, кроме того, слишком функционализирован и интеллектуализирован. В четырёх типах ключевых умений скрыто слишком много и как раз из-за этого они так мало используются. Кроме того, не учитывались эмоциональные, социальные и коммуникативные квалификации.

Главный мотив Мертенса — перенести научно ориентированное содержание, как оно преподаётся в гимназическом общем образовании, в профессиональное образование. Такая постановка задачи оказалась слишком многозначной и к тому же амбициозной. Однако идея взаимопроникновения общего и профессионального образования на основе определения ключевых квалификаций или компетентностей, чтобы соответствовать будущим требованиям экономики и общества, была подхвачена и оказалась продуктивной. И попытки определить и проверить профессиональное обучение посредством элементов квалификаций (компетентностей), а значит — оценить систему образования по результатам, актуальные в настоящее время, останутся таковыми и в ближайшем будущем. Эти аспекты первоначальной концепции есть и останутся предметом оживлённых дискуссий.

Плюрализация и интернационализация идей в 1980-е и 1990-е годы

Многие педагоги были готовы модифицировать первоначальные ключевые квалификации. В сфере профессионального образования сформировались новые определения с учётом профессиональной деятельности: наряду с прикладным мышлением и деятельностью должны быть упомянуты и индивидуальные особенности поведения в контексте необходимых профессиональных качеств. На профессиональное обсуждение, таким образом, кроме ключевых квалификаций Мертенса, были вынесены дополнительно методические, личностные и социальные элементы. Кроме того, это понятие быстро распространилось за пределы профессиональной и промышленной педагогики и нашло применение в гимназиях, средних школах, университетах и особенно в образовательной политике. В зависимости от уровня образования в качестве базовых или ключевых квалификаций называются элементарные умения считать, читать и писать; затем умение работать на компьютере, овладеть иностранными языками и даже латынью. Некоторые авторы к этому понятию причисляют и навык критического участия в общественной жизни.

Дебаты привели к двоякому результату. С одной стороны, с введением ключевых квалификаций появилась возможность более широко признать требования реформирования профессионального образования и системы образования в целом. С другой стороны, так же как и необозримость профессий, требующих специальной подготовки, стали множиться сотни вариантов ключевых квалификаций. При не очень чёткой концепции было не ясно, что необходимо делать, чтобы провести реформу. И вообще остаётся открытым вопрос, насколько ключевые квалификации могут быть применены на практике в принципе и как это можно делать.

В работе исследовательской группы Института исследований в образовании в Бонне «Оценка [концепции] ключевых квалификаций с психологической точки зрения» (3) авторы, проанализировавшие литературу по данной теме, обнаружили в одной только немецкоязычной литературе 654 названия желаемых ключевых квалификаций! Не оз-

начает ли такое инфляционное употребление термина приговор идее, казавшейся первоначально столь многообещающей?

Перечислим для наглядности 25 ключевых квалификаций, приведённых в этом исследовании в качестве примеров ключевых квалификаций, наиболее часто встречающихся в литературе. Это коммуникативные способности, способность к кооперации, гибкость, креативность, мышление во взаимосвязях, самостоятельность, способность видеть и решать проблемы, способность к трансферу (см. с. 62), готовность учиться, способность добиться своего, способность принимать решения, надёжность, чувство ответственности, способность учиться, способность к концентрации, выдержка, точность, аналитическое мышление, логическое мышление, абстрактное мышление, самостоятельное учение, готовность добиваться успехов, способность к критике, способность выносить суждения, знание иностранных языков (3).

Концепция ключевых компетентностей вызвала широкий международный резонанс. Под различными именами она появилась во всех странах Европы, в США, Канаде и Австралии (7). Различные подходы к теме, их многообразие позволяют увидеть своеобразие культурных пространств и систем образования. Таким образом, тема компетентностей и ключевых компетентностей, при всех разночтениях в деталях, указывает на глобальный феномен, на то, что затронутые проблемы попадают в самый нерв современного глобального развития.

Современное понимание концепции компетентностей

Современное понимание компетентностей в образовании восходит к экспертизе, выполненной выдающимся немецким педагогическим психологом Францем Вайнертом по поручению ОЭСР в рамках международного проекта «Определение и отбор компетентностей: теоретические и концептуальные исследования» (DeSeCo). Этот проект ведётся с 1998 г. группой экспертов ОЭСР. Цель проекта — разработать рекомендации для определения, отбора, применения и измерения концепции компетентностей в образовании (2).

Экспертиза Ф. Вайнерта (10) и сформулированное им в этом исследовании понятие

компетентности легли в основу всей последующей работы в этой области³, в том числе и международного исследования ПИЗА. Разработанная Вайнертом концепция — основа методологии компетентностно-ориентированной дидактики и стандартов образования. Проанализируем и представим этот базовый документ.

Интернационализация дискуссии о ключевых квалификациях (или компетентностях) привела к огромному потоку литературы и разнообразию толкований основных понятий. Сложилась тупиковая ситуация — с одной стороны, невозможно было отрицать, что за дискуссией «ключевые квалификации и образование» стоят проблемы, от которых теория образования и политика образования не может отмахнуться, с другой стороны, множество и разнообразие толкований и подходов делают идею нереализуемой — в плане практических шагов, конкретных решений и управления развитием образования в сторону новых требований.

В этих условиях комиссия по образованию ОЭСР поручила Францу Вайнерту провести экспертизу, проанализировать и обобщить различные варианты толкования компетентностного подхода в образовании, а также предложить ОЭСР такую модель компетентностей, которая могла бы лечь в основу конкретных программ и мониторинга систем образования стран ОЭСР. Ниже мы кратко изложим результаты работы Ф. Вайнерта, опуская многочисленные весьма интересные детали (10).

Понятие компетентностей по Ф. Вайнерту

В начале своего исследования Ф. Вайнерт обращается к анализу определений понятия компетентности, опирающихся на предложенную Ноамом Хомски модель компетентность — действие (Kompetenz-Performanz-Modell), согласно которой компетентность понимается как универсальная способность, непосредственно относящаяся только к владению языком. Понятие компетентности полярно понятию действия (Performanz), обозначающего фактическое

владение языком в ситуациях общения. основополагающим аспектом понятия компетентно-

сти, предложенного Н. Хомски, Ф. Вайнерт называет особое отношение к предмету, а именно наличие врожденной системы правил как базиса для rulebased learning (правил, составляющих основу обучения) при условии, что действие, в свою очередь, зависит от ситуационного контекста и от предшествующего опыта и обучения индивида. Ф. Вайнерт критикует в этой модели то, что разграничительная черта между Kompetenz и Performanz, предложенная Хомски, достаточно произвольна и что эта модель практически не может быть применена к другим областям, например, к области получения знаний. Вывод, который делает Ф. Вайнерт: модель компетентность — действие, как она разработана Н. Хомски, а вместе с ней и все попытки строить понятие компетентностей для образования на основе этой модели, не годятся, чтобы применять их к области образования.

Попытки сформулировать понятие компетентностей, ориентирующееся на когнитивные аспекты как основные — будь то универсальные способности и умения — ментальные ресурсы индивида или специальные когнитивные предпосылки для успешной деятельности в определенных областях — Ф. Вайнерт считает неудовлетворительными. Полноценное понятие компетентности не менее важно строить на основе понятий мотивации (например, долгосрочные стабильные ожидания, установки, планы), как и на основе понятий, относящихся к действию. В качестве последних Ф. Вайнерт приводит универсальную способность решать возникающие проблемы, навык критического мышления, преимущественно универсальные и преимущественно специфические знания, реалистическое, позитивное отношение к собственным возможностям, социальные компетентности («general solving ability; critical thinking skills; domain-general and domain-specific knowledge; realistic, positive self evidence; social competencies»).

Ф. Вайнерт спрашивает: должны ли компетентности быть обязательно «объективно» наблюдаемыми, проверяемыми и измеряемыми, как это будет в случае понимания компетентностей в духе модели «предрасположенность — действие в реальных ситуациях», или компетентностями могут считаться также генерализованные личностные «субъективные» установки (качества), как «субъективные» или

³ Имя Ф. Вайнерта и ссылки на его концепцию мы не нашли в литературе на русском языке по компетентностному подходу.

специфические для различных областей. В качестве примеров он приводит эвристику как генерализованное личностное качество; систему убеждений, как личностное качество, относящееся к определённой области; умения как динамические личностные качества. Пытаясь сформулировать ключевые квалификации, Ф. Вайнерт указывает на принципиальную проблему, состоящую в том, что наблюдаемость компетентностей зависит от уровня абстрактности (обобщённости): чем более абстрактно, интеллектуально, тонко мы определяем компетентности, тем более безнадёжными становятся перспективы их научно обоснованной психологической валидации. И, наоборот, чем конкретней и прагматичней формулируется модель компетентности, тем менее удовлетворительна она по интеллектуальному уровню.

Ключевые компетентности

Ключевые компетентности Ф. Вайнерт считает предпосылками к успешному достижению важных, разнообразных, неопределённых целей. В качестве наиболее упоминаемых в литературе ключевых компетентностей Ф. Вайнерт приводит владение устной и письменной речью родного языка, математику, чтение и восприятие информации, иностранные языки, навыки в области владения медийными средствами, стратегии обучения, социальные навыки, нестандартное мышление, способность к критической оценке, самокритику. Вайнерт указывает, что такие ключевые компетентности по причине их многофункциональности и междисциплинарности следовало бы рассматривать как альтернативу энциклопедической модели компетентностей, но это привело к тому, что в одной только немецкоязычной литературе появилось более чем 600 различных предложений.

Вайнерт предостерегает от «опасной иллюзии» той точки зрения, согласно которой овладение некоторым числом ключевых компетентностей может заменить собой широкий запас знаний. Сторонники этого подхода говорят, что цели образования, связанные с усвоением знаний в современную эпоху устарели. С точки зрения когнитивной психологии нонсенсом следует считать обещание того, что в будущем станет достаточно «научиться учиться» или осво-

ить работу в медиа-формате для того чтобы решать сложные вопросы путём поиска ответов в электронных информационных системах.

Метакомпетентности

Ф. Вайнерт отчётливо разделяет понятия ключевой компетентности и метакомпетентности. Если ключевые компетентности относятся к всеобщим, то есть релевантным во многих ситуациях темам, то метакомпетентности — это компетентности, применяемые по отношению к приобретению, структурированию и использованию самих компетентностей, коротко: «expertise about oneself as a knower, Learner and Actor» («совмещения в одном лице знатока, ученика и деятеля»). Вайнерт определяет соотношение между компетентностями и метакомпетентностями через материальную, а не формальную сторону (то есть содержание): так же и метакомпетентности это не что иное, как компетентности, относящиеся к определённой предметной области, а именно к компетентностям.

Вайнерт выборочно приводит примеры основных компонентов метакомпетентностей с психологической точки зрения. Это наблюдение (интроспекция) собственных когнитивных процессов, осознание и понимание сферы приложения и границ своих знаний, способностей и умений; в качестве «процессуального компонента» он приводит «эффективное использование вспомогательных средств и инструментов (например, графиков, рисунков, аналогий)», а также «применение когнитивных ресурсов, адекватное задаче, в соответствии со степенью её сложности».

Условия концептуализации

В своей работе 1999 года Ф. Вайнерт воздерживается от концептуализации компетентностного подхода, зато приводит прагматические условия, которые следует соблюдать при разработке концепций компетентностей на практике: о компетентности следует говорить, согласно Вайнерту, только тогда, когда речь идёт о комплексных проблемах, решение которых требует комплексных когнитивных, а также (комплексных) мотивационных, этических, волевых или социальных предпосылок. Им не всегда можно научить, но ими можно овладеть

(научиться). Для того чтобы легче было использовать компетентности в разнообразных ситуациях, желательна высокая степень «автоматизации», которая, конечно, должна быть открытой оценке специфики конкретной ситуации.

Рассматривая проблему компетентностно ориентированного обучения с позиций психологии, Вайнерт рекомендует дидактику, которая основывается на сочетании систематического обучения с постоянным использованием компетентностей и их тренировкой в различных контекстах. Разработанные Ф. Вайнертом и группой экспертов рекомендации по дидактике можно рассматривать в качестве современных требований дальнейшего развития теории обучения (дидактики) в сторону компетентностного подхода (1). Одновременно они могут быть положены в основу стандартов систем и процессов обучения, ориентированных на приобретение компетентностей. Ниже мы изложим в общих чертах результаты работы группы экспертов, которая под руководством Фрайца Вайнерта обобщила современное состояние исследований в области компетентностно ориентированной дидактики в документе «Образовательные и квалификационные цели завтрашнего дня — компетентности, как цели образования» (1, 5–12).

Определение понятия компетентность

В своей работе «Измерение учебных достижений — спорная очевидность» (12, 27) Вайнерт так определяет компетентности: «Компетентности суть наличные⁴ когнитивные способности и навыки индивида решать определённого рода проблемы, которые индивид может иметь или овладеть ими посредством обучения, как

и связанные с ними мотивационные, волевые (то есть связанные с намерениями и установками. — В.З.) и социальные предположенности и способности, позволяющие использовать их (компетентности) для успешного и ответст-

венного решения проблем в вариативных ситуациях».

Руководитель экспертной группы по стандартам образования Э. Климе пишет: «Это определение стало в Германии референтной рамкой для многих усилий по разработке стандартов образования и моделей компетентностей. Оно задаёт высокую планку, и стандарты образования, которые были разработаны и утверждены министерством образования, не могут в полной мере соответствовать заложенному в нём потенциалу. Это объяснимо прагматическими соображениями, но нужно отдавать себе отчёт в том, что стандарты, принятые сегодня, представляют собой существенное ограничение» (5, 12). Из этой цитаты признанного эксперта по вопросам стандартов видно, что разработка компетентностно-ориентированных стандартов образования — сложная задача и что в настоящее время ей трудно соответствовать в полной мере. Определение Ф. Вайнерта имеет при этом стратегический потенциал для будущего развития.

Общие черты компетентностно ориентированной дидактики

Дискуссия о квалификациях как целях учебного процесса и понятие «ключевые квалификации» возникли в сфере профессионального образования и лишь затем стали предметом дискуссии в контексте общего образования. Первый вопрос, который был подвергнут обсуждению экспертной группой⁵ (1, 4), состоял в определении отношения понятий «образование» и «квалификация». Традиционно эти понятия находились в полярном отношении друг к другу. Под образованием понималось общее развитие личности, не связанное ни с какой определённой специфической деятельностью, например, с приобретением профессии, в то время как понятию «квалификация» придавался смысл пригодности для мира труда, сферы занятости.

Такое понимание отношения понятий «образование» и «квалификация» уже не соответствует сути образования и не является правильным. Вызовы, связанные с глубокими техническими и социальными изменениями, ведут к тому, что требования к профессиональной пригодности (соответствие требованиям рынка труда) всё больше охватывают те сферы, которые

⁴ Т.е. обнаруживающие себя в реальном поведении.

⁵ Экспертиза, на которую мы опираемся, может считаться представительной не только для Германии, но и в международном контексте. Её объём более 400 страниц. Перед экспертной группой, состоящей из шести видных учёных, была поставлена задача: разработать тему компетентностей в образовании с учётом всей имеющейся литературы и данных исследований на сегодняшний день.

Концепции, модели, проекты

традиционно относились в области общего развития личности, например, персональные, социальные компетентности и т.п. Так же и общее развитие личности нельзя более рассматривать сугубо в контексте индивидуального развития отдельного человека. Развитие личности должно включать в себя также способности принимать ответственность за другого и за сообщество. И, наоборот, способность материально обеспечивать свою жизнь необходимо рассматривать, как предпосылку развития собственной личности и участия в жизни общества.

Таким образом, характерной чертой общей компетентностно ориентированной дидактики можно считать проблематизацию разграничения общего и профессионального образования в сторону их взаимопроникновения, как это было намечено в первоначальной концепции Д. Мертенса. Как общее, так и профессиональное образование должны быть нацелены на развитие личности, участие в жизни общества и способности найти себя в сфере занятости. Эти три составляющие образования нельзя рассматривать отдельно друг от друга в любом виде учебного заведения.

Условия, в которых могут реализовываться эти три составляющие образования, подвержены постоянным изменениям. Чтобы лучше всего соответствовать этим изменениям, нужно описать те компетентности, которые с сегодняшней точки зрения будут актуальными также и в будущем. Такое описание может отчётливо показать тенденции, но должно оставаться открытым для дальнейших изменений.

Экспертная группа сознательно отказалась от составления канона целей образования и квалификаций, так как любая попытка составить такой канон целей и вывести из них содержание образования будет обречена на неудачу. Более того, именно в этом отказе и поиске новых путей определения целей образования и состоит существо компетентностного подхода: «Теоретики образования и философы едины в том, что в открытом, плюралистическом и быстро меняющемся мире нет и не может быть единого завершенного канона общепризнанных целей образования. Поэтому необходимо, опираясь на различные национальные и интернациональные источники опыта (например, тео-

рии хорошей жизни, модели экономического процветания, способности к социальным инновациям и их индивидуальные детерминанты) идентифицировать те компетентности и системы компетентностей, которыми должны овладевать дети, подростки, молодёжь и взрослые, чтобы сделать возможным и оказывать содействие желаемому развитию собственной личности и всего общества. Определённые на этом пути цели образования представляют собой открытый каталог ценностей, к которым следует стремиться в воспитании, образовании, обучении и самообразовании» (1, 5).

Итак, чему должны учиться сегодня дети, подростки, молодые люди и взрослые, чтобы развить и освоить те компетентности, которые нужны в будущем? Экспертная группа определила шесть таких компетентностей, а также описала способы обучения и условия, способствующие овладению ими:

1. Интеллигентное знание (intelligentes Wissen).
2. Знание, применимое на практике.
3. Овладение умением учиться (компетентность учения).
4. Методически-инструментальные ключевые компетентности.
5. Социальные компетентности.
6. Ценностные ориентации.

Остаётся открытым вопрос о том, следует ли определять методически-инструментальные ключевые компетентности в качестве отдельного особого класса компетентностей, или их лучше включить как составную часть в другие области. Также неясным остаётся вопрос, — и его принципиально невозможно решить научными средствами, — следует ли включать в каталог «компетентность автономной (самостоятельной) ответственной деятельности»?

Эксперты подчёркивают, что современная теория образования должна стать реалистичной в постановке целей в значительно большей степени, чем это было раньше в смысле равновесия педагогически желаемого с психологически достижимым. Поэтому характеристики целей образования должны сопровождаться описанием различных учебных процессов и релевантных им условий, способствующих их достижению.

Интеллигентное знание (*intelligentes Wissen*)

Любое осмысленное учение, мышление и действие требует индивидуально доступного релевантного базового знания. Отсутствие или недостаток содержательных знаний при решении сложных задач или проблем не могут быть компенсированы никаким даже самым высоким уровнем интеллекта. Что конкретно из предметного или межпредметного знания должно осваиваться на какой ступени образования в учебном заведении того или иного типа, должно фиксироваться в учебном плане (*Currricula*). В образовании взрослых должны предлагаться по возможности многообразные формы обучения (объединённые в модули), дополняющие друг друга и конкурирующие между собой.

Интеллигентное знание противоположно инертному, мёртвому, механически усвоенному, «накрепко спаянному» с ситуацией учения знанию. Под «интеллигентным знанием» подразумеваются знания и компетентности, базирующиеся на глубоком понимании предметных и межпредметных феноменов, проблем и путей решения проблем; это знание рефлексивно и может использоваться автоматически («знает, что», «знает, почему» и «знает, как»), иерархически выстроено и тесно связано с другими компонентами знания внутри данной содержательной области; оно доступно всегда, когда в этом появляется необходимость, что позволяет гибко пользоваться им в новых ситуациях; оно открыто для принятия новой информации и может

служить основой для дальнейшего обучения, облегчая его, делая дальнейшее обучение более эффективным.

В этой связи говорят о переносе, или трансфере учения⁶ (*Lerntransfer*). Так как этот процесс протекает от более элементарного уровня к более сложному, комплексному, от уже освоенного к новому знанию, то систематическое накопление знаний имеет для приобретения интеллигентного знания фундаментальное значение (вертикальный трансфер).

Важное условие освоения интеллигентного знания — руководство обучением со стороны знающего предмет учителя. Необходима направляемая учителем, но центрированная на ученике, прямая инструкция⁷, представляющая собой противоположность тупой зубрёжке традиционной школы. Интересная подача нового содержания, различного рода иллюстрации и примеры, самостоятельные упражнения и эксперименты — такая же неотъемлемая часть этого метода, как и традиционные вариативные диалоги («цепочки вопросов и ответов»). Самое важное здесь — ответственность, заинтересованность и активность учителя, благодаря которым обеспечивается активное учение на различных ступенях одарённости. Самостоятельное учение желаемо и возможно всегда в тех случаях, если учащийся владеет необходимой для этого учебной компетентностью.

Знание, применимое на практике

Применять знания и компетентности на практике означает выделить из системы базового знания актуально необходимые элементы, приспособить их к требованиям конкретной ситуации, принять во внимание ситуативный контекст и сделать на этой основе набросок схемы действия, соответствующий ситуации. Самым важным при этом является вариативность контекстов учения, мышления и действия. Этим контекстам следует учиться, опираясь на типические и прототипические примеры с по возможности большим реальным содержанием. Небольшое число упражнений и примеров применения, как правило, оказывается недостаточным, чтобы приобретённое путём систематического обучения знание сделать действительно применимым практически. Таким образом, речь здесь не идёт о специфическом содержании знания,

⁶ **Трансфер** — понятие психологии обучения, признак успешного обучения, состоящий в том, что полученные в условиях обучения знания и умения могут быть перенесены на новые ситуации. В современной педагогической психологии различают разные виды трансфера. Для нас важны: вертикальный, когда усвоенные знания могут использоваться учащимся для усвоения других более сложных знаний; горизонтальный — когда знания могут использоваться в решении новых проблем того же уровня сложности; латеральный — сочетание вертикального и горизонтального трансфера.

⁷ **Прямая инструкция** — понятие современной дидактики и психологии обучения, обозначающее традиционный метод подачи материала в форме прямой передачи знаний от учителя ученикам. При этом учитель прямо сообщает ученикам знания в форме объяснения нового материала при фронтальной организации обучения. Такая форма обучения подвергалась многообразной критике. В современной дидактике рекомендуется сочетание обучения в виде прямой инструкции с различными формами самостоятельной активности ученика в добывании знания (конструкция, конструктивистская дидактика) и различных форм группового и проектного обучения. При этом прямая инструкция, как метод, при правильном применении, оказывается весьма эффективной.

Концепции, модели, проекты

релевантном практическим нуждам, но об освоении особой компетентности действовать в конкретных контекстах на основе знания (компетентность применения).

При таком способе учения следует ожидать горизонтального трансфера, выходящего за рамки отдельных контекстов применения. Такие контексты часто характеризуются нестандартными постановками задач, неотчётливо определёнными проблемами, необходимостью взаимодействия и сотрудничества с другими людьми, большой степенью самостоятельности и действия на свой страх и риск. Необходимое для приобретения названных качеств ситуативное учение происходит лучше всего в сообществах учащихся в различных формах проектного обучения, на практиках, максимально приближённых к жизни, или в ситуации двухуровневого профессионального образования. Помощь учителя или практика оказывается при этом весьма полезной, а зачастую и необходимой. Но самое важное — наличие практической ситуации в качестве аутентичного поля учения.

Освоение содержательного знания и освоение применения знания в различных контекстах — две стороны одной медали, но требуют разных методов обучения. Попытка заменить одно другим — неверная перспектива.

Компетентность учения (учение учения)

Под учением учения понимают приобретение знаний о разумной работе с новой информацией и с трудными проблемами, а также связанными с этим практическими компетентностями в контроле и управлении собственным учением. Освоение умения учиться требует революции в теории обучения. В центре обучения не должны больше находиться исключительно лишь продукты учения, но сами процессы учения должны стать предметом обучения. Если учение должно стать предметом обучения, то это не может происходить путём сообщения некоторых принципов и правил или в форме особого, отдельного учебного предмета. Лучше всего после каждой большой завершённой учебной единицы проводить анализ, осмысление и упражнения в том, как проходило обучение в действительности и как оно могло бы или должно было бы происходить. Приобретённые при

этом субъективные и объективные знания следует затем систематизировать и автоматизировать на уровне поведения.

Благодаря такой работе возникает область компетентности («компетентность учения»), которая при всей своей специфичности представляет собой тематически и ситуативно разветвлённую сеть, многообразно связанную с другими областями компетентностей; в этой области соединяются в интегративное единство целесообразно организованное знание о собственном учении (с соответствующим вертикальным трансфером), высоко автоматизированное «умение учиться» (с соответствующим горизонтальным трансфером). Это сочетание и взаимопроникновение вертикального и горизонтального трансфера называют латеральным трансфером.

Методически-инструментальные ключевые компетентности

Экспертная группа ограничивает понятие ключевых компетентностей, относя к ним — в соответствии с экспертизой Ф. Вайнерта — только важнейшие методические компетентности, применяемые в разнообразных ситуациях и позволяющие быстро приобретать новые специальные знания, эффективно решать возникающие новые и важные задачи. Подчёркивается, что этим компетентностям можно научиться и целенаправленно учить им. В качестве самых важных ключевых компетентностей называются устное и письменное владение родным языком, знание иностранных языков, общие математически-статистические компетентности и умение использовать современные мультимедийные средства.

Владение всеми этими квалификациями и компетентностями должно быть свободным, в высокой степени автоматизированным, дабы они могли быть использованы без проблем в профессиональной деятельности, в разных профессиональных ролях и в различных ситуациях.

Социальные компетентности

Современная организация труда во многих отраслях экономики причисляет социальные компетентности и способность работать в команде к важнейшим предпосылкам профессиональной деятельности. Предпосылкой развития, освоения и улучшения

соответствующих способностей, умений и установок являются разного рода организованный и отрефлектированный опыт работы в группах, например в форме различных вариантов группового обучения. Эта форма обучения должна дать возможность и оказать поддержку самостоятельной работе и сотрудничеству между учащимися.

В обязанность учителя или обучающего входит дать детям, подросткам и молодёжи понимание правил социального взаимодействия, возможностей совместного решения проблем, необходимости и границ разделения труда в обучении и, прежде всего, стратегий предупреждения и решения социальных конфликтов.

Одновременно учитель должен заботиться о том, чтобы отдельные участники не подвергались в группе дискриминации, от которой может пострадать самооценка или быть нанесена душевная травма.

Ценностные ориентации

Поведение и ценностные ориентиры оказывают огромное влияние как на жизнь общества в целом, так и на профессиональную сферу и на сферу личной жизни. По этой причине усвоение поведения в соответствии с принятыми нормами и соответствующие ценностные ориентации — важные цели образования. Только на основе многоуровневого ценностного воспитания возникает необходимое индивидуальное и коллективное сознание, знание и действие, которое характерно для индивидуально ответственной и в то же время социально толерантной ценностной ориентации.

К ценностным ориентациям, важным для школьного образования, относятся не только универсальные моральные нормы (например, справедливость и т.п.), но и базовые:

- персональные ценности и необходимые для этого компетентности (например, готовность к самостоятельным, независимым поступкам; личная надёжность и ответственность);

- социальные ценности (не дискриминировать других; толерантность без оппортунизма или равнодушия; способность и готовность принимать участие⁸);

- культурные ценности (например, добрые нравы и обычаи, ангажированность, деятельная заинтересованность в культуре).

Для усвоения и развития подобных ценностных ориентаций необходима совместная жизнь в контексте живой культуры класса и школы. Сюда относятся:

- жизнь и работа в классном сообществе, где моральные нормы, культурные ценности и социальные правила, о которых договорились и которые обязательны для всех, само собой разумеющийся уклад жизни; нарушение этих правил влечёт за собой санкции, с которыми все согласны;

- школы, где нормы и правила рефлектируются на основе конкретных примеров;

- классы, в которых ценятся персональное развитие ценностей и социальная толерантность, где нетерпимость и дискриминация принципиально не принимаются; классы, в которых социальные конфликты решаются аргументативно и сообща;

- школы, в которых жизнь и переживания учеников и учителей обретают своё лицо; школы, которые благодаря праздникам и традициям становятся институционализированными объектами идентификации.

Решающим фактором, обеспечивающим такое развитие на длительную перспективу, авторы экспертизы считают усиление профессионализации обучения и в особенности повышение профессионального уровня преподавательского состава. Поэтому ключом качественной реформы образования является образование, повышение квалификации и переподготовка учителей, преподавателей высших школ и тренеров⁹.

Далее в экспертизе рассматриваются следствия, которые имеет компетентностный подход для различных ступеней и учреждений образования: детского сада, школы, высшей школы и институтов повышения квалификации. Большое внимание уделяется внешкольному неформальному обучению, а также роли различных «жизненный миров», различных естественных сред коммуникации детей, подростков и молодёжи, которые, иначе чем раньше,

⁸ Partizipationsfähigkeit und — bereitchaft. Характерно, что характеристика «готовность и способность принимать участие» далее не специфицируется. Имеется в виду общее свойство участвовать в общей жизни, не проходить мимо, быть заинтересованным тем, что происходит в мире.

⁹ Имеются в виду преподаватели институтов повышения квалификации и переподготовки учителей.

Концепции, модели, проекты

должны быть поняты, как важные факторы образования¹⁰. Указывается на то, что всякая попытка «педагогизировать» такие естественные среды будет иметь отрицательные последствия. Учитывать среды неформального учения важно при планировании, так как необходимо, чтобы у учащихся было на это время.

Обзор и анализ литературы, посвящённой образовательным реформам, свидетельствуют, что при всех особенностях и глубоких отличиях развития систем образования стран-лидеров можно говорить о существовании единого вектора (тренда) развития современного образования. Концепция компетентностей как целей образования — символ этого вектора. □

Литература:

1. Bildungs— und Qualifikationsziele vom morgen. Forum Bildung, Bundesländerkommission für Bildungsplanung und Bildungsforschung, Bonn 2001.
2. Definition And Selection Of Competences (Deseco): Theoretical And Conceptual Foundations Strategy Paper, Directorate For Education, Employment, Labour And Social Affairs Education Committee Governing Board Of The Ceri, 2002. www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/deseco/deseco_strategy_paper_final.pdf
3. Didi, H.J., Fay, E., Kloft, C., Vogt, H. Einschätzungen von Schlüsselqualifikationen aus psychologischer Perspektive. Bonn: Institut für Bildungsforschung, 1993.
4. Gonnon, P.: «Schlüsselqualifikationen kontrovers: eine Bilanz aus kontroverser Sicht». Mit Beiträgen von U. Laur-Ernst, D. Schurich, E. Wettstein, R. Dubs, W. Goetze, T. Hascher, M. Schmiel/K.H. Sommer, R. Dorig, N. Landwehr, G. Heidegger, F. Achtenhagen, W. Reisse, J. Oelker, G. Patzold und F. Osterwalder. Aarau: Verlag für Berufsbildung Sauerländer, 1996..
5. Klieme E., Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? // Padagogik № 6, 2004.
6. Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. // Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt — und Berufsforschung (1974). <http://www.panorama.ch/files/2745.pdf>
7. RAGGAT; P. in: Competences, Attributes and the Curriculum: The Australian Agenda. London: Falmer 1995.
8. Rychen D.S. / Salganik L. (Ed.): Defining and Selecting Key Competences. Bern, Huber 2001.
9. Rychen, D.S. and Salganik, L.H. Proceedings: DeSeCo Symposium on Definition and Selection of Key Competencies, February 11-13, 2002. Neuchatel 2003.
10. Weinert, F.E. (1999). Concepts of competence (Contribution within the OECD project Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo)). Neuchatel: DeSeCo.
11. Weinert, F.E. Konzepte der Kompetenz. Paris. OECD 1999.
12. Weinert, F.E. (Hesg.) Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel 2001.
13. Zur Entwicklung nationaler Bildungstandards. Eine Expertise. Bildungsministerium für Bildung und Forschung, Berlin 2003.

¹⁰ На долю формализованного образования приходится от 20–30% всего того, чему учатся учащиеся. Остальное приходится на неформальное, информальное и неосознанное обучение.