

Компетенции и компетентный подход в современном образовании

Дмитрий Андреевич Иванов, заведующий лабораторией в Московском центре качества образования, лауреат премии Президента РФ в области образования, кандидат психологических наук

Компетенции как результат образования. Что такое «компетентный подход» в образовании?

Если рассматривать образование человека в контексте его социализации в обществе, а не только в контексте усвоения суммы знаний, накопленных человечеством, то компетенции становятся ведущим содержанием образования, его основными результатами, востребованными за пределами школы, в жизни каждого человека. Тогда смысл образования человека состоит в освоении им какой-либо культурной традиции как системы ранее выработанных средств (компетенций), позволяющей взаимодействовать с окружающим миром, развивать свои способности, реализовывать себя как «Я» и быть успешным в данном обществе.

В докладе международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: сокровитное сокровище» Жак Делор сформулировал «четыре столпа», на которых основывается образование: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить». Так, одна из них гласит — «научиться делать, с тем чтобы приобрести не только профессиональную квалификацию, но и в более широком смысле: обрести компетентность, которая даёт возможность справляться с различными многочисленными ситуациями и работать в группе».

В докладе другого исследователя, В. Хутмаера, отмечается, что есть разные подходы к тому, что определяют в качестве основных компетенций. Их может быть или всего две — уметь писать и думать, или семь: учение; исследование; размышление; общение; кооперация, взаимодействие; уметь делать дело, доводя его до конца; умение адаптироваться к себе, принимать себя таким, какой есть.

Так что же такое компетентный подход?

Компетентный подход в образовании в противоположность концепции «усвоения знаний», а на самом деле суммы информации (сведений), предполагает освоение учащимися различного рода умений, позволяющих им в будущем действовать эффективно в различных ситуациях профессиональной, личной и общественной жизни. Причём особое значение придаётся умениям, позволяющим действовать в новых, неопределённых, проблемных ситуациях, для которых заранее нельзя наработать соответствующих средств. Их нужно находить в процессе решения подобных ситуаций и достигать требуемых результатов.

Фактически в этом подходе понимание знания как наращивания суммы предметной информации противопоставляется знанию как комплексу умений, позволяющих действовать и добиваться требуемого результата, причём часто в неопределённых, проблемных ситуациях.

Насколько правомочно подобное толкование понятия «знание»? Для того чтобы ответить на этот вопрос, попробуем определить содержание понятия «знание» и отличить его от близких ему понятий, например, таких как «информация». Определение того, что есть знание — один из ключевых вопросов для любого образовательного подхода.

Знание — результат познания, совокупность сведений из какой-нибудь области. Знать — иметь сведения о чём-либо (Ожегов, Шведова «Толковый словарь русского языка»). Но есть и другие значения слова «знать»: «ведать, разуметь, уметь, твёрдо помнить, быть знакомым».(В. Даль. «Толковый словарь»).

В первом случае знание — это результат познания и совокупность сведений. Можно «твёрдо помнить» какие-то результаты и сведения или «быть знакомым» с ними. Но во

втором толковании появляются ещё два новых значения — понимать и уметь делать. Знание позволяет действовать и получать желаемый результат. Следовательно, знание связано также и со способами его получения, т.е. с самим процессом познания.

Б.Д. Эльконин пишет:

«Мы отказались не от знания, как культурного «предмета», а от определённой формы знаний (знания «на всякий случай», то есть сведения). Что такое знание в нашем подходе? Что такое понятие?»

1. Знание — это не сведения.
2. Знание — средство преобразования ситуации.
3. Если знание — средство мысленного преобразования ситуации, тогда это понятие.

Мы пытаемся строить понятия так, чтобы они стали средствами преобразования ситуаций действия».

В.П. Зинченко противопоставляет знание и информацию:

«Информация захлестнула человечество. Не избежало этой участи и образование, которое всё чаще строится по типу «шведского стола знаний» (выражение Э. Фромма)... Сплошь и рядом происходит смешение подлинного понимания, эрудированности и информированности. Грани между ними всё больше размываются, как и грани между знанием и информацией. Тем не менее такие грани существуют. Опытный педагог легко отличит всезнайку и скорохвата от вдумчивого и основательного ученика. Опаснее другое: иллюзии учащихся по поводу того, что запомненное есть знаемое. Эти иллюзии ещё свежи и в педагогике, и в психологии. Напомним об их подоплёке.

Справедливо замечание, что знание определить невозможно, так как это первичное понятие. Н.Л. Мухелишвили и Ю.А. Шрейдер привели четыре метафоры знания, имеющиеся в культуре. Античная метафора — это метафора восковой таблички, на которой отпечатываются внешние впечатления. Более поздняя метафора — это метафора сосуда, который наполняется либо нашими внешними впечатлениями, либо текстом, несущим информацию об этих впечатлениях. Очевидно, что в первых двух метафорах знание неотличимо от информации. Главное средство учения — память. Метафора Сократа — это метафора родовспоможения: у человека есть

знание, которое он не может осознать сам, и нужен помощник, который маевтическими методами (маевтический метод Сократа: один из собеседников помогает другому высказать собственную позицию. — *Прим. ред.*) может помочь родить это знание. *Евангельская метафора выращивания зерна. Знание вырастает в сознании человека, как зерно в почве, а это означает, что знание не детерминируется внешним сообщением. Знание возникает как результат познающего воображения, стимулированного сообщением, посредником...*

Две последние метафоры значительно более интересны. В сократовской метафоре отчётливо указано место педагога-посредника, в евангельской — оно подразумевается. Важно подчеркнуть, что в последних метафорах познающий выступает не как «приёмник», а как источник собственного знания... Другими словами, речь идёт о знании как о событии. Событии личном, жизненном. Событии, осуществляющемся в мышлении ученика... Знание всегда чьё-то, кому-то принадлежащее, его нельзя купить (как диплом), украсть у знающего (разве что вместе с головой), а информация — это ничейная территория, она бессубъектна, её можно купить, ею можно обменяться или украсть, что часто и происходит. Знание, становясь всеобщим достоянием, обогащает знающих, а информация в этом случае обесценивается. Знания имеют значение, а информация имеет, в лучшем случае, назначение. Знания имеют ценность *per se*, а информация, в лучшем случае, — это средство, которое может иметь цену, но не ценность. Знания же не имеют цены, они имеют жизненный и личностный смысл.

Наконец, ещё одно важное пояснение. Есть субъект, порождающий знание, и есть пользователь, потребляющий информацию. Их различие не должно оцениваться в терминах *лучше, хуже*. Это просто его фиксация. Конечно, и знание, и информация выполняют важные орудийные функции в поведении и деятельности человека. Информация — предмет временный, преходящий, скоропортящийся. Она, как яичко, которое дорого к Христову дню. Информация — это такое средство, орудие, которое, как палку, после использования можно отбросить. Не то со знанием. Знание, конечно, это тоже средство, орудие, но такое, которое становится функциональным органом индивида. Оно необратимо меняет познающего. Как палку, его не отбросишь. Если продолжить эту аналогию,

то знание — это посох, который помогает идти дальше в мир знания и в мир незнания».

Таким образом, компетентный подход является усилением прикладного, практического характера всего школьного образования (в том числе и предметного обучения). Это направление возникло из простых вопросов о том, какими результатами школьного образования школьник может воспользоваться вне школы. Базовая мысль этого направления состоит в том, что для обеспечения «отдалённого эффекта» школьного образования всё, что изучается, должно быть включено в процесс употребления, использования. Особенно это касается теоретических знаний, которые должны перестать быть «мёртвым» багажом учащегося и стать практическим средством объяснения явлений и решения практических ситуаций и проблем.

Достаточно вспомнить ставшую крылатой фразу, брошенную кем-то из выдающихся учёных: «Нет ничего практичнее, чем хорошая теория».

Ещё один аспект прикладного значения знания касается адекватности содержания образования современным направлениям развития экономики, науки, общественной жизни. Дело в том, что целый ряд умений и знаний, осваиваемых в школе, уже не относится ни к какому профессиональному занятию. Они просто катастрофически устарели и поэтому неупотребимы нигде.

Примером такого экзотического вида школьных занятий может быть целый предмет «Черчение». Сюда же надо отнести и так называемое производственное обучение, на котором девочки изучают приёмы шитья юбки, а мальчики — осваивают работу на станках, оставшихся только в школах и ПТУ. Здесь, конечно, ревизия содержания образования остро необходима. В Великобритании, например, в процессе такой ревизии при обсуждении стандарта по математике темы умножения больших чисел были исключены, но вставлены умения округлять суммы при счёте и оценивать статистические данные. Во многих странах традиционные курсы трудового обучения и домоводства были заменены курсами «Технология и дизайн», «Предпринимательство» или курсами среднего профессионального образования, в ходе которого учащиеся приобретают конкретные профессиональные навыки при работе с электричеством, сантехникой и т.д. И это всё —

часть того обновления школы, которое проходит под лозунгами компетентного подхода.

В компетентном подходе перечень необходимых компетенций определяется в соответствии с запросами работодателей (требованиями рынка труда), требованиями со стороны академического сообщества и широкого общественного обсуждения, на основе серьёзных социологических исследований. Овладение различного рода компетенциями становится основной целью и результатами процесса обучения, управление достижением которых в учебном процессе и определяют его эффективность, т.е. качество образования, которое кратко можно представить в виде следующей схемы:

- требования установленные: работодателями, студентами, преподавателями, правительством, обществом к овладению определённым набором компетенций;
- управление достижением целей/результатов обучения (создание всех необходимых условий);
- трансформация требований стандартов в цели и задачи образовательной программы.

Как видно из приведённой схемы, компетенции и компетентный подход занимают центральное место в системе управления качеством образования. По-существу, управление качеством образования начинается с определения состава тех компетенций, которые должны быть освоены в учебном процессе в школе (компетентная модель ученика) как образовательные результаты. Тогда вся внутришкольная система управления качеством образования строится таким образом, чтобы на выходе каждый ученик в той или иной степени владел бы требуемыми компетенциями.

Использование компетентной модели в образовании предполагает принципиальные изменения в организации учебного процесса, в управлении им, в деятельности учителей и преподавателей, в способах оценивания образовательных результатов учащихся по сравнению с учебным процессом, основанным на концепции «усвоения знаний». Основной ценностью становится не усвоение суммы сведений, а освоение учащимися таких умений, которые позволяли бы им определять свои цели, принимать решения и действовать в типичных и нестандартных ситуациях.

Как пишут Боден и Мартон: «Если вы не представляете, с какими ситуациями могут столкнуться ваши ученики в будущем, учите их тому, что они могут применить в любых ситуациях». Поэтому принципиальное значение приобретает описание тех компетенций (умений), которые могут быть использованы в любых ситуациях. Причём язык описания должен быть общим для всех учебных заведений и всех ступеней обучения. Не должно быть принципиального разночтения в определении как конкретных перечней компетенций, так и отдельных умений.

Принципиально изменяется и позиция учителя, преподавателя. Он перестаёт быть вместе с учебником носителем «объективного знания», которое он пытается передать ученику. Его главной задачей становится мотивировать учащихся на проявление инициативы и самостоятельности. Он должен организовать самостоятельную деятельность учащихся, в которой каждый мог бы реализовать свои способности и интересы. Фактически он создаёт условия, «развивающую среду», в которой становится возможной выработка каждым учащимся на уровне развития его интеллектуальных и прочих способностей определённых компетенций, в процессе реализации им своих интересов и желаний, в процессе приложения усилий, взятия на себя ответственности и осуществления действий в направлении поставленных целей.

Меняется также и смысл термина «развитие». Индивидуальное развитие каждого человека связано, в первую очередь, с освоением умений, к которым у него уже есть предрасположенность (способность), а не с усвоением тематической информации, которая не только никогда не понадобится в практической жизни, но и, по сути, не имеет никакого отношения к индивидуальности данного человека.

Можно выделить те характеристики ситуаций, которые должен организовывать любой учитель, с целью создания в классе «развивающей среды».

К необходимым можно отнести следующие:

- Самостоятельный выбор учащимся (темы, уровня сложности задания, форм и способов работы и т.д.).
- Самостоятельная учебная работа, деятельность (самостоятельное осуществление разных видов работы, в процессе которой проис-

ходит формирование умений, понятий, представлений).

- Осознанность цели работы и ответственность за результат.
- Реализация индивидуальных интересов учащихся.
- Групповая работа (распределение обязанностей, планирование, дискуссия, оценка и рефлексивное обсуждение результатов).
- Формирование понятий и организация своих действий на их основе.
- Использование системы оценивания адекватной требуемым образовательным результатам (портфолио, дневник достижений, карта успеха ученика и т.д.).
- Демонстрация учителем компетентного поведения.

Конкретизируя эти условия можно определить возможные действия учителя, направленные на создание развивающей среды:

- Поощрять за попытки что-то сделать самостоятельно.
- Демонстрировать заинтересованность в успехе учащихся по достижению поставленных целей.
- Побуждать к постановке трудных, но реалистичных целей.
- Побуждать к выражению своей точки зрения, отличной от окружающих.
- Побуждать к опробованию других способов мышления и поведения.
- Включать учащихся в разные виды деятельности, способствующие развитию у них различных способностей.
- Создавать разные формы мотивации, позволяющие включать в мотивированную деятельность разных учащихся и поддерживать их активность.
- Позволять строить собственную картину мира на основе своего понимания и культурных образцов.
- Создавать условия для проявления инициативы на основе собственных представлений.
- Учить не бояться высказывать своё понимание проблемы. Особенно в тех случаях, когда оно расходится с пониманием большинства.
- Учить задавать вопросы и высказывать предложения.

- Учить выслушивать и стараться понять мнение других, но иметь право не соглашаться с ними.
- Учить понимать других людей, имеющих иные ценности, интересы и способности.
- Учить определять свою позицию относительно обсуждаемой проблемы и свою роль в групповой работе.
- Доводить до полного понимания учащимися критериев оценки результатов их работы.
- Учить осуществлять самооценку своей деятельности и её результатов по известным критериям.
- Учить работать в группе, понимая, в чём состоит конечный результат, выполняя свою часть работы.
- Показывать, что лежит в основе эффективной работы группы.
- Позволять учащимся брать на себя ответственность за конечный результат.
- Позволять учащимся находить своё место в коллективной деятельности согласно своим интересам и способностям.
- Делится с учениками своими мыслями, чувствами, ожиданиями относительно обсуждаемой проблемы, темы или конкретной ситуации их деятельности.
- Показывать ученикам, как можно самостоятельно учиться, и придумывать что-то новое.
- Воздерживаться от роли кладезя мудрости и знания.
- Поддерживать учащихся, когда они делают ошибки, и помогать справляться с ними.
- Показывать относительность любого знания и его связь с ценностями, целями и способами мышления тех, кто их породил.
- Демонстрировать учащимся, что осознание того, что я чего-то «не знаю», «не умею» или «не понимаю», не только не стыдно, но является первым шагом к «знаю», «умею» и «понимаю».

Профессиональные компетенции учителя

Определить эти компетенции можно только относительно какой-то конкретной образовательной системы, в которой он работает или будет работать. Любая система накладывает свои ограничения на осуществляемую в ней деятельность. Поэтому я не буду говорить

о компетенциях, которые необходимы учителю для реализации его деятельности в традиционной образовательной системе, ориентированной на усвоение учащимися предметных учебных знаний, подаваемых как основы наук. Я хотел бы говорить о компетенциях учителя, необходимых ему для работы в общеобразовательной системе или системе высшего образования, которая строится на компетентной основе.

Базовая компетентность учителя заключается в умении создать, организовать такую образовательную, развивающую среду, в которой становится возможным достижение образовательных результатов ребёнка, сформулированных как ключевые компетенции. Все остальные более частные компетенции вытекают из общей и являются её составными частями. В их числе можно выделить следующие компетенции:

- Уметь определять цели и образовательные результаты ребёнка на языке умений (компетенций).
- Уметь включать учащихся в разные виды работы и деятельности в соответствии с намеченными результатами, учитывая их склонности, индивидуальные особенности и интересы.
- Уметь использовать разнообразные приёмы и способы включения учащегося в разнообразные виды деятельности, позволяющие ему наработать требуемые компетенции.
- Уметь подмечать склонности учащегося и в соответствии с ними определять примерное направление его развития.
- Уметь организовать и руководить групповой проектной деятельностью учащихся.
- Уметь занимать экспертную позицию относительно демонстрируемых учащимся компетенций в разных видах деятельности и оценивать их при помощи соответствующих критериев.
- Уметь осуществлять рефлексию своей деятельности и своего поведения в процессе учебных занятий и корректировать их.
- Уметь организовать дискуссию и участвовать в ней, принимая, что своя собственная точка зрения может быть также подвержена сомнению и критике.
- Уметь создавать атмосферу, в которой учащиеся хотели бы высказывать свои сомнения, мнения и точки зрения на обсуждаемый

предмет, хотя бы они и расходились с уже существующими.

Этот список принципиально открыт, и каждый может добавить те умения, которые он считает наиболее важными для достижения тех или иных образовательных результатов.

В современном немецком образовании используются следующие формы организации процесса учения, способствующие развитию и формированию ключевых компетенций. Это: свободный труд, работа по недельному плану, работа по этапам и особенно проектное обучение. Чтобы лучше представить себе, как немецкие коллеги понимают обучение, ориентированное на формирование ключевых компетенций, приведём схему, взятую с одного из немецких образовательных сайтов, посвящённых системе управления качеством образования в школе. Её название: «Новый дом учения» (направленность инновационных программ, инновационных технологий на развитие компетентностей).

Очевидно, что система отечественного образования, основные параметры которой определялись в прошлом веке на основе иного социально-экономического и политического уклада, перестала отвечать современным реалиям и тем более в опережающем режиме предвосхищать их. На этот факт указывают многочисленные исследования, выполненные как российскими, так и зарубежными учёными.

В обобщающем отчёте экспертов Всемирного банка «Образование в странах с переходной экономикой: задачи развития», составленном в 2003 г. по материалам исследований в 27 странах региона Европы и Центральной Азии (в том числе — России), указывается, что образовательные системы этих стран во многом по-прежнему ориентированы на запоминание фактической информации и заучивание определённого ряда приёмов; они слабо реагируют на «сигналы» рынка труда; потребители образовательных услуг этих стран не требуют от государства качества образования, которое они оплачивают через налоги; использование имеющихся (достаточно ограниченных) ресурсов в образовании неэффективно.

□