

# Компетентностный подход в образовании

Лебедев О.Е., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО

**Понятия «компетентностный подход» и «ключевые компетентности» получили распространение сравнительно недавно в связи с дискуссиями о проблемах и путях модернизации российского образования. Обращение к этим понятиям связано со стремлением определить необходимые изменения в образовании, в том числе в школьном, обусловленные изменениями, происходящими в обществе.**

Сейчас уже появились крупные научно-теоретические и научно-методические работы, в которых анализируются сущность компетентностного подхода и проблемы формирования ключевых компетентностей, например, монография А.В. Хуторского «Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения», книга «Модернизация образовательного процесса в начальной, основной и старшей школе: варианты решений», написанная группой авторов под редакцией А.Г. Каспржака и Л.Ф. Ивановой.

Понятийный аппарат, характеризующий смысл компетентностного подхода в образовании, ещё не устоялся. Тем не менее можно выделить некоторые существенные черты этого подхода. *Компетентностный подход — это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. К числу таких принципов относятся следующие положения:*

- Смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся.
- Содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем.
- Смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования.
- Оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых учащимися на определённом этапе обучения.

Для обсуждения проблем компетентностного подхода в образовании необходимо ответить на вопросы о том, какие изменения в обществе обусловили поиск новой концепции образования и почему сложившийся подход к определению целей и содержания образования не позволяет провести его модернизацию. При этом отметим, что понятие модернизации образования нельзя сводить к конкретной программе, рассчитанной на период до 2010 года. Модернизация образования, т.е. обеспечение его соответствия запросам и возможностям общества, осуществлялась всегда — в той или иной мере. Эта мера зависит от способности системы образования к изменениям, а сама эта способность во многом определяется подходом к постановке целей, отбору содержания, организации образовательного процесса, оценке достигнутых результатов.

Главное изменение в обществе, влияющее на ситуацию в сфере образования, — ускорение темпов развития общества. В результате школа должна готовить своих учеников к жизни, о которой сама школа мало что знает. Дети, которые пришли в первый класс в 2004 г., будут продолжать свою трудовую деятельность примерно до 2060 года. Каким будет мир в середине XXI века, трудно себе представить не только школьным учителям, но и футурологам. Поэтому школа должна готовить своих учеников к переменам, развивая у них такие качества, как мобильность, динамизм, конструктивность.

Наиболее точно сейчас могут быть определены новые требования к выпускникам школы на рынке труда. Многие идеи компетентного подхода появились в результате изучения ситуации на рынке труда и в результате определения тех требований, которые складываются на рынке труда по отношению к работнику. Десять лет назад был подготовлен и опубликован доклад специалистов Мирового банка о развитии российского образования. В этом докладе отмечались многие достоинства советской системы образования, но отмечалось, в частности, и то, что в меняющемся мире система образования должна формировать такое качество, как профессиональный универсализм — способность менять сферы и способы деятельности. Дальнейшие исследования в области рынка труда привели к формуле, которую можно определить таким образом: необходим переход от хорошего специалиста — к хорошему сотруднику.

Понятие «хороший сотрудник», конечно, включает качества хорошего специалиста, т.е. определённой специальной, профессиональной подготовленности. Но хороший сотрудник — человек, который может работать в команде, может принимать самостоятельные решения, инициативный, способный к инновациям.

Одно из требований к «хорошему сотруднику» определяется следующим образом: если раньше от работника требовались сильные мышцы, то сейчас от него требуются крепкие нервы: психологическая устойчивость, готовность к перегрузкам, готовность к стрессовым ситуациям, умение из них выходить.

В условиях России требование готовности к переменам конкретизируется в требованиях подготовки учащихся к жизни в ситуации перехода к гражданскому обществу с рыночной экономикой. В этой связи отметим, что такая подготовка не может быть обеспечена за счёт усвоения определённого количества экономических и политических понятий. Требуется другое: выработка умений делать выбор, эффективно использовать ограниченные ресурсы, сопоставлять политические декларации с политической практикой, способности вести переговоры и многие другие способности, необходимые для жизни в быстро меняющемся обществе.

Другое изменение в обществе, которое также существенно влияет на характер социальных требований к системе образования, в том числе к школе, заключается в развитии процессов информатизации. Одно из следствий развития этих процессов — создание условий для неограниченного доступа к информации, что, в свою очередь, ведёт к полной утрате школой позиций монополиста в сфере общеобразовательных знаний. Ещё одно следствие: в условиях неограниченного доступа к информации в выигрыше будут те (люди, организации, страны), которые способны оперативно находить необходимую информацию и использовать её для решения своих проблем.

Но почему сложившаяся система образования не способна ответить на вызов времени и почему в связи с этим надо менять сами подходы к определению целей образования, его содержания, организации самого образовательного процесса?

Школа всегда стремилась реагировать на изменения в обществе, изменения в социальных требованиях к образованию. Такая реакция выражалась, прежде всего, в изменениях программ по учебным предметам — как в связи с достижениями в естественных науках, так и в связи с идеологическими переменами в обществе. Другой путь реагирования на новые социальные требования заключался в дополнении учебного плана новыми предметами. На разных этапах развития школьного образования в учебный план вводились трудовое обучение, производственное обучение, начальная военная подготовка, курс «Этика и психология семейной жизни», курс «Конституция СССР», ОБЖ, информатика и другие дисциплины.

Оба эти направления ориентированы на экстенсивное развитие школы, на увеличение объёма изучаемого учебного материала. Экстенсивный путь развития школы — путь тупиковый, ибо ресурсы времени, которое можно выделить на школьное образование, всегда будут ограничены. Кроме того, невозможно достичь нового качества образования (новых образовательных результатов, соответствующих потребностям развития общества) за счёт увеличения объёма знаний и даже за счёт изменения содержания знаний по отдельным предметам.

Надо использовать другой путь — изменение характера связей и отношений между учебными дисциплинами.

Связи и отношения между учебными предметами определяются прежде всего содержанием целей общего образования, соотношением общих целей школьного образования и целей изучения учебных дисциплин.

Как известно, под целями понимаются ожидаемые результаты деятельности, в данном случае — образовательной. Различие подходов к определению целей школьного образования заключается в понимании сущности ожидаемого результата. При традиционном подходе под образовательными целями понимаются личностные новообразования, которые формируются у школьников. Цели обычно формулируются в терминах, которые описывают эти новообразования: ученики должны освоить такие-то понятия, сведения, правила, умения, у них необходимо сформировать такие-то взгляды, качества и т.д. Такой подход к постановке образовательных целей достаточно продуктивен, особенно по сравнению с распространённой практикой отождествления педагогических целей и педагогических задач, когда цели формулируются в терминах, описывающих действия учителя (раскрыть, объяснить, рассказать и т.п.).

Однако определение образовательных целей через описание личностных новообразований учащихся вступает в противоречие с новыми социальными ожиданиями в сфере образования. Традиционный подход к определению целей образования ориентирует на сохранение экстенсивного пути развития школы. С позиций этого подхода чем больше знаний приобрёл ученик, тем лучше, тем выше уровень его образованности.

Но уровень образованности, особенно в современных условиях, не определяется объёмом знаний, их энциклопедичностью. С позиций компетентного подхода уровень образованности определяется способностью решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний. Компетентный подход не отрицает значения знаний, но он акцентирует внимание на способности использовать полученные знания. При таком подходе цели образования описываются в терминах, отражающих новые возможности обучаемых, рост их личного потенциала.

В первом случае цели образования моделируют результат, который можно описать, ответив на вопрос: что нового узнает ученик в школе? Во втором случае предполагается ответ на вопрос, чему научится ученик за годы обучения в школе.

И в первом, и во втором случаях в качестве «конечных» результатов образования рассматривается развитие определённых личностных качеств, прежде всего, нравственных, формирование системы ценностей. Могут существовать различные взгляды на то, какие качества личности и какие ценностные ориентации нужно формировать у современных школьников, но эти различия не имеют тесной связи с подходом к определению целей образования. Различия в этих подходах связаны с различиями представлений о путях формирования личностных ориентаций и личностных качеств учащихся. При традиционном подходе к определению целей исходят из того, что личностных результатов можно достичь за счёт приобретения необходимых знаний. Во втором случае в качестве основного пути рассматривается получение опыта самостоятельного решения проблем.

В первом случае решение проблем рассматривается как способ закрепления знаний, во втором — как смысл образовательной деятельности.

*С позиций компетентного подхода основным непосредственным результатом образовательной деятельности становится формирование ключевых компетентностей.*

Термин «компетенция» (в переводе с латинского — соответствие, соразмерность) имеет два значения: круг полномочий какого-либо учреждения или лица; круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом. Компетентность в рамках обсуждаемой темы обозначает уровень образованности. В одной из педагогических дискуссий по вопросам компетентного подхода было предложено следующее определение: *компетентность — это способность действовать в ситуации неопределённости.*

Если исходить из этого определения при анализе достигнутого уровня образованности (как основного образовательного результата), можно выделить его следующие характери-

стики: сфера деятельности; степень неопределённости ситуации; возможность выбора способа действия; обоснование выбранного способа (эмпирическое, теоретическое, аксиологическое). Уровень образованности человека тем выше, чем шире сфера деятельности и выше степень неопределённости ситуаций, в которых он способен действовать самостоятельно, чем более широким спектром возможных способов деятельности он владеет, чем основательнее выбор одного из таких способов. С этой точки зрения способность ученика воспроизвести в учебной ситуации большой объём сложного по своему содержанию материала нельзя рассматривать как признак высокого уровня его образованности.

Общеобразовательная школа не в состоянии сформировать уровень компетентности учеников, достаточный для эффективного решения проблем во всех сферах деятельности и во всех конкретных ситуациях, тем более в условиях быстро меняющегося общества, в котором появляются и новые сферы деятельности, и новые ситуации. Цель школы — формирование ключевых компетентностей.

*Под ключевыми компетентностями применительно к школьному образованию понимается способность учащихся самостоятельно действовать в ситуации неопределённости при решении актуальных для них проблем. Эта способность может быть реализована и за рамками школьного образования.*

Отметим несколько особенностей такого понимания ключевых компетентностей, формируемых школой. Во-первых, речь идёт о способности эффективно действовать не только в учебной, но и в других сферах деятельности. Во-вторых, речь идёт о способности действовать в ситуациях, когда может возникнуть необходимость в самостоятельном определении решений задачи, уточнении её условий, поиске способов решения, самостоятельной оценке полученных результатов. В-третьих, имеется в виду решение проблем, актуальных для школьников.

В связи с последним замечанием обратим внимание на одну из существенных характеристик образовательных целей. Выше было сказано о том, что эти цели отражают *ожидаемые* результаты образовательной деятельности. Возникает вопрос: ожидаемые кем? Подразумевается, что желаемые результаты образовательной деятельности ожидаются педагогами.

В этом случае образовательные цели отождествляются с педагогическими. Насколько это верно? Известно, что педагогические цели реализуются в деятельности учащихся. Необходимое условие осуществления педагогических целей — соответствие целей педагогов и целей обучаемых, причём с каждым новым поколением учеников значение этого фактора возрастает, ибо каждое новое поколение школьников становится более самостоятельным, более независимым от взглядов и суждений взрослых.

Образовательные цели (или цели школьного образования) могут стать значимым фактором результативности образовательной деятельности, если они будут моделировать результаты, соответствующие ожиданиям как педагогов, так и учащихся. Это могут быть разные, хотя и не альтернативные ожидания. Подлинные педагогические цели всегда ориентированы на длительную перспективу, на создание условий для саморазвития личности. Цели учащихся всегда ориентированы на ближнюю перспективу, на конкретный результат, обеспечивающий успех сейчас или в ближайшем будущем. Естественно, что с возрастом масштабы целей учащихся меняются, хотя их прагматизм неизбежно сохраняется.

При традиционном подходе к определению целей образования педагогические цели на практике концентрируются на непосредственных результатах обучения — усвоении сведений, понятий и т.д. Эти результаты могут и не иметь особой ценности для учеников, поэтому их цели могут концентрироваться на достижении некоторых формальных показателей (отметка, медаль, способность сдать экзамен и т.д.).

Компетентностный подход к определению целей школьного образования даёт возможность согласовать ожидания учителей и обучаемых. Определение целей школьного образования с позиций компетентностного подхода означает описание возможностей, которые могут приобрести школьники в результате образовательной деятельности.

Цели школьного образования, с этой точки зрения, заключаются в следующем:

• Научить учиться, т.е. научить решать проблемы в сфере учебной деятельности, в том числе: определять цели познавательной деятельности, выбирать необходимые источники информации, находить оптимальные способы добиться поставленной цели, оценивать полученные результаты, организовывать свою деятельность, сотрудничать с другими учениками.

• Научить объяснять явления действительности, их сущность, причины, взаимосвязи, используя соответствующий научный аппарат, т.е. решать познавательные проблемы.

• Научить ориентироваться в ключевых проблемах современной жизни — экологических, политических, межкультурного взаимодействия и иных, т.е. решать аналитические проблемы.

• Научить ориентироваться в мире духовных ценностей, отражающих разные культуры и мировоззрения, т.е. решать аксиологические проблемы.

• Научить решать проблемы, связанные с реализацией определённых социальных ролей (избирателя, гражданина, потребителя, пациента, организатора, члена семьи и т.д.).

• Научить решать проблемы, общие для различных видов профессиональной и иной деятельности (коммуникативные, поиска и анализа информации, принятия решений, организации совместной деятельности и т.п.).

• Научить решать проблемы профессионального выбора, включая подготовку к дальнейшему обучению в учебных заведениях системы профессионального образования.

Под ключевыми компетентностями довольно часто понимают только универсальные способы деятельности, освоение которых позволяет человеку понимать ситуацию и достигать желаемых результатов в личной и профессиональной жизни в условиях конкретного общества.

В этом случае целеобразования разделяются на две группы: базовые цели плюс цели формирования ключевых компетентностей. Такой подход к постановке целей вряд ли можно признать правильным, соответствующим общим идеям компетентностного подхода.

Конечно, фактическими результатами образовательной деятельности могут стать и способность решать типовые задачи, и умение действовать по известному алгоритму. Но эти результаты не могут быть целью школьного образования: это результаты, дополнительные к основным, промежуточные, их нельзя ставить в один ряд с результатами, которые определяются как ключевые компетентности.

Возможно, что универсальные способы деятельности, о которых речь шла выше, следует определить как ключевые навыки (или ключевые умения). Точно так же способы решения проблем, связанных с реализацией определённых социальных ролей, можно рассматривать как функциональные навыки, поскольку усвоение этих способов обеспечивает функциональную грамотность.

Терминологические проблемы так или иначе со временем будут разрешены. Главное же состоит в постановке таких целей школьного образования, чтобы они ориентировали на повышение уровня образованности выпускников школы. Повышение уровня образованности, которое соответствовало бы современным социальным ожиданиям в сфере образования, должно заключаться:

• в расширении круга проблем, к решению которых подготовлены выпускники школы;  
— в подготовке к решению проблем в различных сферах деятельности (трудовой, социально-политической, культурно-досуговой, образовательной, семейно-бытовой и др.);

— в подготовке к решению различных видов проблем (коммуникативных, информационных, организационных и др.);

• в повышении сложности проблем, к решению которых подготовлены выпускники школы, в том числе обусловленной новизной проблем;

• в расширении возможностей выбора эффективных способов решения проблем.

Такое повышение уровня образованности и означает достижение нового качества образования, на что направлена программа его модернизации. Новое качество образования заключается в новых возможностях выпускников школы, в их способности решать проблемы, кото-

рые предыдущие поколения выпускников не решали.

Способность решать проблемы не сводится к освоению определённой совокупности умений. Эта способность имеет несколько составляющих: мотивы деятельности; умение ориентироваться в источниках информации; умения, необходимые для определённых видов деятельности; теоретические и прикладные знания, необходимые для понимания сущности проблемы и выбора путей её решения.

Сторонники традиционного подхода к школьному образованию, который часто называют «знаниевым», заявляют о том, что в современных дискуссиях проявляется ироническое отношение к необходимому базису образования, каковым, с их точки зрения, является объём обретенных учащимися знаний. Надо заметить, что компетентностный подход к решению проблем школьного образования совсем не отрицает значения знаний. Но при этом надо учитывать, что знания могут иметь различную ценность и что увеличение объёма знаний не означает повышения уровня образованности. Более того, повышение уровня образованности в ряде случаев может быть достигнуто лишь при уменьшении объёма знаний, который обязаны усвоить школьники.

В этом смысле школьное образование можно сравнить с процессом строительства: нужны строительные материалы и умение строить. «Знаниевый» подход ориентирован на накопление строительных материалов. В результате мы получаем склад таких материалов и кладовщиков, способных отпустить нужные материалы по требованию. Компетентностный подход ориентирован на строительство дома, на развитие умения эффективно использовать строительные материалы. В результате мы получаем строителей, способных построить дом. Конечно, это сравнение некорректно, но существенные различия в постановке целей образования оно отражает.

Компетентностный подход к определению целей школьного образования соответствует и объективным потребностям учеников. Вместе с тем он соответствует и направлениям творческих поисков учителей (по крайней мере, в последней трети XX века). Эти поиски были связаны с реализацией идей проблемного обучения, педагогики сотрудничества, личностно ориентированного образования. Все эти идеи отражают попытки решить проблему мотивации учебной деятельности школьников, создать модель «учения с увлечением». Компетентностный подход позволяет избежать конфликтов между учениками и педагогами, неизбежные при обучении с принуждением.

Исследования показывают, что цели общего образования учителя обычно формулируют в терминах личностно ориентированного подхода, а цели, которые учитель ставит на уроках, обычно имеют узкоутилитарный характер. При этом ориентация на запоминание, знание отдельных формул, сведений, дат, выводов возрастает по мере приближения к выпускным экзаменам.

В связи с этим возникает проблема управления педагогическим целеполаганием. Понятно, что на педагогические цели влияют многие факторы — системы аттестации учащихся, самих педагогов, образовательных учреждений; существующие дидактические и методические материалы; квалификация педагогов и т.д. Одним из существенных средств управления педагогическим целеполаганием становится определение целей изучения учебного предмета. В зависимости от подхода к определению целей учебного предмета они могут по-разному соотноситься с общими целями школьного образования.

Отметим, что если в качестве общих целей рассматривать формирование у школьников ключевых компетентностей, то следует иметь в виду, что эти цели достигаются не только при изучении учебных предметов, но и «через» всю организацию школьной жизни, «через» её связь с другими значимыми сторонами жизни школьников. С этой точки зрения образовательный процесс не равен учебному процессу. Образовательный процесс включает в себя и учебный процесс, и дополнительное образование детей, и их социально-творческую деятельность, и практику повседневной школьной жизни. Поэтому общие цели школьного образования нельзя представить как простую совокупность целей изучения учебных предметов. В то же время очевидно, что изучение учебных предметов имеет определяющее значение для це-

лей школьного образования.

Обычно в структуре целей учебного предмета выделяют несколько компонентов: усвоение знаний; выработка умений и навыков; формирование отношений; развитие творческих способностей (последний компонент выделяется не всегда). Эта структура целей соответствует представлениям о содержании социального опыта, который необходимо освоить в школе. Такой подход к определению целей легко использовать, если содержание образования заранее определено.

В этом случае уточняются образовательные результаты, которые можно получить при освоении содержания образования.

С позиций компетентного подхода определение целей предмета должно предшествовать отбору его содержания: сначала надо выяснить, для чего нужен данный учебный предмет, а затем уже отбирать содержание, освоение которого позволит получить желаемые результаты. При этом необходимо учитывать, что какие-то результаты могут быть получены лишь при взаимодействии учебного предмета с другими составляющими образовательного процесса, а каких-то результатов можно достичь только в рамках предмета и их невозможно (или трудно) получить за счёт изучения других предметов.

Первая группа целей предмета может быть охарактеризована как цели — интенции, иначе говоря, как цели, определяющие направление движения, но не как цели, определяющие результат, достижение которого гарантируется изучением предмета. Это цели формирования ценностных ориентаций, мировоззренческих установок, развития интересов, формирования потребностей и достижения других личностных результатов, которые зависят от множества различных факторов, в том числе и «внешкольных».

Вторая группа целей предмета включает цели, описывающие «станцию назначения», те результаты, достижение которых школа может гарантировать (естественно, при определённой познавательной активности самого ученика и ряда других условий). В составе этой группы можно выделить четыре вида целей:

- цели, моделирующие метапредметные результаты, которых можно достичь при взаимодействии ряда предметов (например, формирование общеучебных умений и навыков, коммуникативных и других ключевых навыков, некоторых функциональных навыков);
- цели, определяющие метапредметные результаты, которых можно достичь в рамках предмета, но можно использовать при изучении других предметов или в иных видах деятельности (например, формирование читателя как цель изучения литературы);
- цели, ориентированные на усвоение знаний и умений, обеспечивающих общекультурную компетентность учащихся, их способность разбираться в определённых проблемах и объяснять определённые явления действительности;
- цели, ориентированные на усвоение знаний и умений, имеющих опорное значение для профессионального образования определённого профиля.

Надо сделать некоторые пояснения относительно второго вида целей, моделирующих метапредметные результаты, достижение которых и становится основным смыслом изучения предмета. Во время научного обсуждения была высказана мысль о том, что смыслом изучения философии является не знание множества философских систем, а формирование умения философствовать. Естественно, что в данном случае под умением понимается не какой-либо приём, а способность рассматривать явления с определённой точки зрения, опирающаяся в том числе и на конкретные знания по истории философии.

Аналогичный подход можно применить к определению подобных целей и по другим дисциплинам. Так, основным смыслом изучения школьного курса биологии может быть развитие у школьников способности наблюдать, систематизировать, классифицировать, химии — способности экспериментировать, выдвигать и проверять гипотезы, географии — системно анализировать явления действительности и т.п. Возможно различное понимание таких смыслов, но в любом случае их важно выделить, ибо они и будут прежде всего определять место учебного предмета в системе общего образования.

Общие цели школьного образования и цели изучения отдельных предметов согласуются

в учебной программе. Учитель в соответствии с программой планирует учебный процесс, определяя темы уроков, ориентируется на требования программы, изложенные в ней задачи. Для того чтобы достичь нового качества образования, нужны изменения и в учебных программах, точнее — в самом характере этих программ.

В связи с этим рассмотрим различные подходы к составлению учебных программ — традиционный и компетентностный.

При традиционном подходе программы по предметам разрабатываются независимо друг от друга. Связи между ними представлены в лучшем случае на уровне выделения общих понятий. С позиций компетентностного подхода программы по отдельным предметам должны рассматриваться как элементы образовательной программы школы.

Образовательная программа школы не может быть сведена к совокупности предметных программ. Она имеет более сложную структуру. В 90-е годы прошлого века в петербургских школах был распространён опыт составления образовательных программ. В пояснительных записках к программам формулировались общие цели школьного образования, общие требования к организации учебного процесса. В состав образовательных программ включались, помимо предметных, программы дополнительного образования. Делались попытки разработать различные виды образовательных программ, учитывающие особенности состава учеников.

В рамках одной школы могли работать по различным образовательным программам, что создавало реальные возможности для индивидуализации образовательных маршрутов учащихся (см.: Петербургская школа: образовательные программы / Под ред. О.Е. Лебедева. СПб.: Специальная литература, 1999). Аналогичный опыт накапливался и в других регионах.

*Образовательная программа школы — это программа достижения целей образования в условиях данной школы.* Такой подход к пониманию сути образовательной программы привёл к выводу о необходимости создать ещё один существенный элемент программы. Поскольку общие цели образования можно осуществить лишь при взаимодействии различных предметов, то возникла идея разработать надпредметные программы как программы достижения конкретных метапредметных результатов.

Опыт разработки подобных программ возник ещё в советской школе — это опыт составления программы формирования общеучебных умений и навыков. В постсоветский период делаются попытки составить надпредметные программы, ориентированные на достижение и других образовательных результатов. Такие программы могут быть рассчитаны на отдельную ступень школьного образования и даже на меньший период времени. Общий подход к разработке надпредметных программ заключается в том, что каждая из них представляет собой программу обучения школьников решению актуальной для них проблемы или освоения значимых для них умений.

Вот примеры надпредметных программ: «Книга» (обучение эффективному чтению и выбору книг), «Дискуссия», «Грамотный покупатель», «Дом» (как использовать школьные знания в домашних делах), «Первая помощь», «Инструкция» (как научиться читать инструкции, пользоваться ими и самому составлять инструкции), «Выборы».

В надпредметной программе указываются: ключевые компетентности, для формирования которых она составлена; предметы, на материале которых реализуется программа; виды познавательной и практической деятельности; формы совместной работы по различным учебным предметам (решение комплексных задач, выполнение проектов, защита выполненной работы перед группой специалистов разного профиля).

По надпредметным программам работают на уроках (и других видах занятий) по обычным школьным предметам за счёт отбора тем, сюжетов, способов деятельности, совокупность которых в итоге и позволяет получить желаемый метапредметный результат и тем самым выйти за рамки образовательных стандартов. Содержание надпредметных программ разрабатывается, исходя из запросов школьников: дело педагогов — определить, за счёт каких предметов и каким образом можно удовлетворить эти запросы.

Разработка надпредметных программ может стать одним из перспективных направлений



инновационной деятельности образовательных учреждений, поскольку содержание этих программ может и должно учитывать особенности конкретной школы — социальной среды, состава учащихся, потенциала педагогического коллектива.

При разработке надпредметных программ нужно их связывать с определённым этапом школьного образования — ступенью школы, классом. Такой подход к составлению надпредметных программ требует определять общие цели образования на каждой его ступени и для каждого класса. Подобный опыт в нашей образовательной практике почти отсутствует, его надо создавать.

С позиций компетентностного подхода нужны изменения и в предметных программах. Действующие программы определяют главным образом последовательность изучения определённого содержания, меру конкретизации этого содержания. Они ориентируют на достижение в первую очередь «объёмных» образовательных результатов — на усвоение определённого объёма знаний.

При разработке учебных программ по предметам неизбежно возникает необходимость ответить на два вопроса: по какому критерию должен осуществляться отбор учебного материала в программе и в каких познавательных единицах должно быть описано в ней содержание предмета. При ответе на первый вопрос исходят в большинстве случаев из того, что содержание предмета должно соответствовать содержанию базовой науки, поскольку большинство школьных предметов рассматриваются как основы наук — физики, истории, математики. Если есть такие области научных знаний, как «Атомная физика» или «Молекулярная физика», то и в школьном курсе физики должны быть такие разделы. Если в состав лингвистики входит фонетика, то и в школьном курсе русского языка должен быть раздел «Фонетика». Такой подход порождает трудно решаемую проблему оптимизации объёма учебного материала. При попытках сократить этот объём выясняется, что с точки зрения специалистов по базовой науке изъять из программы ничего нельзя, так как будет нарушен принцип соответствия содержания предмета базовой науке. Нет сомнений в том, что дети должны получать в школе научные знания. Но это не означает, что школьный предмет должен представлять собой уменьшенную копию той или иной науки.

Вполне возможно, что в перспективе содержание учебного предмета будет определяться, исходя из логики познавательной деятельности. Уже сейчас в зарубежной образовательной практике в качестве основной познавательной единицы при построении учебной программы рассматривается уровень усвоения школьниками учебного материала.

Обратимся к примеру разработки программ по истории для английских школ. Одна из целей школьного исторического образования определяется так: у школьников необходимо выработать понимание разных типов исторических фактов и их относительного значения. Выделяется шесть уровней достижения этого образовательного результата:

1. Рассказывать о фактах из собственного прошлого и объяснять, почему они важны; понимать, что старые фотографии и фильмы говорят о людях или разных местах в прошлом.

2. Уметь приводить простые факты, свидетельствующие о развитии данного человека или события в прошлом.

3. Уметь описать, как люди запоминают и сохраняют прошлое, например, военные мемориалы, и объяснять, зачем они это делают.

4. Называть разные источники информации о прошлом и объяснять, как их может использовать человек, изучающий конкретную тему; уметь объяснить значение слова «наследие» и приводить конкретные примеры.

5. Уметь показывать, как чувствительность общества к собственному прошлому может повлиять на его развитие в настоящем и будущем.

6. Уметь показывать, как наследие и исторические факты могут использоваться и положительно, и отрицательно.

Понятно, что приведённые примеры не исчерпывают всех целей исторического образования. Возможны иные подходы к определению уровней исторического образования. Суть дела в том, что этот подход ведёт к построению учебной программы как программы развития

познавательной самостоятельности школьников. При этом такой подход предполагает индивидуализацию образовательных маршрутов: на одном и том же этапе обучения при освоении одного и того же содержания разные ученики могут выйти на разные уровни усвоения материала, причём любой из этих уровней имеет практическое значение.

Существует и ещё одна особенность компетентностного подхода к составлению учебных программ. С позиций этого подхода надо разрабатывать не программы по курсу истории или биологии, а программы исторического и биологического образования, поскольку, как уже отмечалось, образовательные результаты в школе достигаются за счёт различных видов деятельности. Если говорить, например, о программе школьного исторического образования, то в ней желательно предусмотреть вклад в историческое образование различных учебных предметов, в ней надо определить и возможности дополнительного образования, самообразования, социально-творческой деятельности в реализации целей исторического образования.

Компетентностный подход в общем образовании объективно соответствует и социальным ожиданиям в сфере образования, и интересам участников образовательного процесса. Вместе с тем этот подход вступает в противоречие со многими сложившимися в системе образования стереотипами, существующими критериями оценки учебной деятельности детей, педагогической деятельности педагогов, работы школьной администрации. На данном этапе развития общеобразовательной школы осуществить компетентностный подход скорее всего можно в опытно-экспериментальной работе образовательных учреждений. Наряду с этим необходима теоретическая и методическая подготовка кадров к реализации компетентностного подхода в системе педагогического образования, в том числе в центрах повышения квалификации.

Нужны изменения и в нормативной базе деятельности образовательных учреждений, прежде всего, в документах об итоговой аттестации учащихся, аттестации кадров и учреждений образования. Естественно, что необходимым условием компетентностного подхода в массовой практике становится формирование нового поколения примерных учебных программ и учебных пособий. Конечно, создать все перечисленные условия — дело непростое, но, не используя компетентностный подход, достигнуть нового качества образования вряд ли возможно.