

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД: оценка эффективности с позиций методологического анализа

Виктор Павлович Лукьяненко,

профессор кафедры теории и методики физической культуры и спорта
ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет»,

доктор педагогических наук

e-mail: viktor246@mail.ru

Анализ проблематики, связанной с внедрением компетентностного подхода в российское образовательное пространство, представленный в предыдущей статье¹, свидетельствует о том, что рассмотрение проблемы идёт, главным образом, экстенсивным путём, когда количественные показатели явно превалируют над качественными. Большинство теоретических построений и взглядов носят локальный или фрагментарный характер, не опираются на достаточные методологические и методические основания, содержат немало декларативности и явно неубедительных аргументов.

• модернизация образования • компетентностный подход • профессиональная компетентность • знаниевая парадигма • учебно-методическое обеспечение

В процессе реализации компетентностного подхода в системе образования России, на мой взгляд, имеет место доминирование как минимум двух тесно взаимосвязанных, пагубных тенденций.

Во-первых, иллюзорность в представлениях о результативности контроля в образовательной деятельности (принятие желаемого за действительное).

Во-вторых, фактически открытая демонстрация сугубо прагматического, откровенно технократического (в его худшем понимании) подхода в решении проблем образования.

К тому же, как ни странно, но некоторые из требований и установок в практике реализации этого

подхода по сути служат шагом назад в отечественной педагогике, так как находятся в прямом противоречии с получившими в нашей стране глубокое научное обоснование принципами гуманизации, демократизации, фундаментализации образовательного процесса.

В связи с этим представляется необходимым напомнить и о некоторых важнейших методологических основаниях, позволяющих увидеть очевидную несостоятельность многих положений, лежащих в основе реализации компетентностного подхода в образовательном пространстве России. Это необходимо и для того, чтобы не создавалось впечатление, что автор в критических суждениях исходит лишь из сугубо

¹ Лукьяненко В.П. Компетентностный подход в системе образования России: на острие проблем // Народное образование, 2015. — № 9. — С. 12–19.

эмпирических представлений и позиций здравого смысла, которые, как известно, могут существенно расходиться с положениями науки. (Здесь, видимо, уместно вспомнить и о суждении Г. Гегеля о том, что здравый смысл — это ничто иное, как заблуждение, свойственное эпохе).

Действительно, одного лишь здравого смысла для обоснования тех или иных процессов в таком сложнейшем явлении, как педагогика и образование, явно недостаточно, поэтому представляется необходимым обратить внимание прежде всего на следующие методологически очень важные аспекты проблемы, о существовании которых сторонники компетентностного подхода или не подозревают, или откровенно их игнорируют.

Как известно, многие ситуации в педагогике характеризуются неопределённостью. Ситуация неопределённости в ней усиливается в связи с возможностью истинных и неистинных теорий обучения и воспитания, так как граница между этими полярностями не является жёсткой, ибо нет однозначного критерия абсолютной истинности или ложности педагогических теорий (что, кстати, служит одной из главных причин их далеко не всегда оправданной многочисленности), которые, к тому же, невозможно ни опровергнуть, ни достаточно аргументированно обосновать.

По отношению к ситуации социальной неопределённости принято выделять догматическую и критическую системы образования. Как известно, преобладающая — первая из них, чему в немалой степени способствуют её характерные черты: незыблемость основополагающих принципов; единство цели, наличие жёсткого ядра системы, относительная замкнутость; способность к бесконечным формообразованиям (однако не затрагивающим её основополагающие принципы); стремление ассимилировать, сделать подчинёнными другие педагогические системы, в том числе и альтернативные.

Вместе с тем не следует забывать и о вполне полном существовании педагогической системности критического типа, характерными отличиями которой являются: эклектичность исходных принципов; ориентация на плюрализм и консенсус; элемент неопределённости в педагогических целях и средствах; диалог с другими

системами образования. Естественно, педагогическая деятельность в условиях такой системности крайне осложняется. Однако именно в её условиях в большинстве случаев приходится решать настоящие задачи педагогической практики. Более того, довольно широко распространено мнение о том, что именно деятельность, организуемая в ситуации неопределённости, по принципам педагогической системности критического типа, открывает широчайшие перспективы для реализации комплексных исследовательских программ в педагогике. Пожалуй, только в таких условиях и возможна подлинно инновационная деятельность, подлинное научно-педагогическое творчество.

Ещё один методологически важный аспект связан с очень модной в настоящее время проблемой разработки педагогических технологий. При этом пока оставим вопрос о корректности использования этого термина (хотя, на мой взгляд, в педагогике куда уместнее использование понятия «методика», а не «технология»).

Одним из наиболее важных вопросов, определяющих отношение к педагогической технологии, является выяснение возможных границ её применения. Эти границы обусловлены прежде всего объективными условиями диагностирования результатов воздействия, представляющими весьма ограниченные возможности получения количественных характеристик.

Результаты анализа состояния проблемы использования количественных критериев в педагогике позволяют предположить, что эта проблема, к сожалению, пока не имеет теоретически основательных и практически технологичных решений. Приложение теории измерений в педагогике не достигло необходимого уровня развития, по очень многим причинам. Пожалуй, самая главная из них заключается в том, что ещё явно недостаточно разработаны необходимые для этого методологические основания.

Анализ состояния этого вопроса свидетельствует о том, что очень часто при реализации попыток разработки педагогических технологий не учитывается то обстоятельство, что многие элементы педагогической системы поддаются только весьма приблизительной количественной оценке, а некоторые не поддаются ей вовсе. Следовательно, крайне затрудняется или становится совсем невозможным процесс диагностирования их состояния, что влечёт за собой невозможность реализации оптимального, а тем более строго технологически выверенного режима управления.

Зачастую возникающие в связи с этим трудности преодолеваются частично или не преодолеваются вовсе, что приводит к произвольности выбора формулировок суждений, ранжирования оценок как в педагогике в целом, так и процессе попыток реализации технологий компетентного подхода в частности. Однако в современной практике его реализации это обстоятельство фактически полностью игнорируется, и на первый план выдвигается иллюзия полноценного решения проблемы.

При этом игнорирование или конъюнктурное замалчивание вопроса о существовании элементов системы плохо поддающихся, или не поддающихся вовсе прямому диагностированию и целенаправленному управлению в процессе разработки и применения технологий компетентного подхода наименее конструктивно и оказывает разрушительное влияние на саму идею их создания и применения.

В процессе их разработки и применения никогда нельзя забывать о том, что в педагогической технологии, в отличие от общей дидактики, ничто не может декларироваться, если его нельзя измерить, системно построить и управляемо воспроизвести на практике. В этом смысле педагогическая технология чисто прикладное, практическое продолжение дидактики и педагогики в целом².

² Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. — М.: Педагогика, 1989. — 191 с.

На мой взгляд, в процессе реализации компетентного подхода ещё далеко не в полной мере учитываются объективно существующие — очень важные обстоятельства, заключающиеся в том, что в характеристике личности обучаемого есть признаки, которые практически невозможно формализовать. К ним следует отнести прежде всего такие, как: внутреннее душевное состояние, ценностные ориентации, мотивационные отношения, которые, несомненно, являются важнейшими составляющими практически любой компетенции. Чаще всего приходится встречаться с недостаточной обоснованностью оценок именно этих и подобных им категорий по критериям необходимости и достаточности для эффективного управления процессом формирования компетенций.

Вместе с тем подлинно «технологичное» применение педагогических технологий предполагает необходимость сличения величины и знака несоответствия между задаваемыми и фактически получаемыми значениями регулируемых параметров. Но каков этот сличающий механизм, когда речь идёт о ценностях, мотивах, потребностях, душевных качествах человека, а тем более, каковы эталонные величины соотношений их с ценностями, мотивами и потребностями в тех или иных смежных сферах жизнедеятельности, пока ещё не известно и только ещё предстоит выяснять. Вместе с тем без всего этого получение объективных данных, отражающих реальное положение дел, абсолютно невозможно.

Один из немногих выходов из положения — качественный (вербальный) анализ подобных явлений. Однако при этом истинность оценки наблюдаемых явлений, как правило, опирается лишь на правдоподобность рассуждений, строящихся по правилам логики на основе субъективного опыта экспертов. При всей неоспоримой важности такой анализ не позволяет получить информацию в связи с необходимостью абсолютной оценки характера и результативности воздействий (сколько

единиц) и его динамики (на сколько единиц), что необходимо для подлинно технологичного управления процессами педагогических воздействий.

При разработке и применении педагогических технологий необходим учёт ещё одного методологически очень важного обстоятельства.

Классическая педагогика долгое время ориентировалась на открытие однозначных закономерностей учебно-воспитательного процесса. В настоящее время ситуация существенно изменилась.

Как известно, хаос, случайность, неустойчивость до последней четверти XX века считались врагами научной теории. Положение изменилось в связи с появлением и развитием *синергетики* — направления междисциплинарных исследований, занимающегося изучением процессов самоорганизации в системах самой разной природы. В частности, была выдвинута довольно смелая и оказавшаяся весьма плодотворной идея о самопроизвольном возникновении порядка среди хаоса. Случайность, нестабильность, неустойчивость стали рассматриваться как важнейшие факторы развития.

В связи с необычайной сложностью условий современной жизни очень важным представляется обратить внимание на появление методологического подхода к анализу систем, подчёркивающего вероятностный характер систем образования и воспитания, их существование в ситуации постоянной неопределённости³.

В результате специального анализа этой проблемы⁴ сформулированы своеобразные *принципы неопределённости*, которыми характеризуются поведение гуманитарных систем, в том числе

и педагогических. Приведу только некоторые из них:

- пути внутреннего преобразования информации в гуманитарной системе не могут быть прослежены;
- внешнее описание гуманитарной системы не может быть вполне адекватным;
- взаимопонимание между различными гуманитарными системами не может быть полным;
- изолированное взаимодействие с отдельной подсистемой гуманитарной системы невозможно;
- результаты взаимодействия гуманитарных систем не могут быть детально предсказаны.

На мой взгляд, представляется особенно важным обратить внимание на положения сторонников компетентного подхода, предполагающих довольно точную и строгую определённость протекания процесса формирования и достаточно точной оценки состояния таких отнюдь непростых свойств личности, которые характеризуют уровень её культуры, нравственности, воспитанности, гражданственности, толерантности, компетентности, профессионализма.

В процессе исследования подобных проблем, попыток разработки педагогических технологий необходимо всегда помнить о том, что природа неопределённости живёт (хотя и недостаточно осознанная) во всеобщей системе взаимодействий, выступая реальным компонентом развития. Она пронизывает всё общество и в настоящее время возрастает благодаря ускорению темпа жизни. Сами по себе неопределённые и определённые процессы не являются ни чем-то сугубо отрицательным, ни исключительно положительным. Просто, хотим мы того или нет, но они пронизывают ткань бытия, объективно обнаруживая себя в поведении сложных систем. При этом, чем определённое пытаются вести себя люди, тем неопределённость в целом только усиливается, так как она заложена в самой природе человека.

³ Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. — М.: Педагогика, 1989. — 191 с.; Геращенко И.Г. и др. О принципах неопределённости в спортивной педагогике // Теория и практика физической культуры. — 1998. — № 9. — С. 2–7; Гусинский Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. — М.: Школа, 1994. — С. 101–102; Лешкевич Т.Г. Неопределённость в мире и мир неопределённости. — Ростов-на-Дону: РГУ, 1994. — С. 45.

⁴ Гусинский Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. — М.: Школа, 1994. — С. 101–102.

«Множественность истин» сейчас признаётся даже в точных науках. Тем более в несравнимо большей степени неопределённость свойственна для педагогической науки и практики. Деидеологизация и демократизация в области педагогики, положительные сами по себе, привели к ещё большему росту неопределённости.

При этом очень важно подчеркнуть тот факт, что в таких условиях управление системой носит стохастический характер, то есть результат управляющего воздействия не может быть предсказан однозначно.

Понимание этого особенно важно при осуществлении научной деятельности в сфере гуманитарных наук и прежде всего в практике педагогических исследований и практической деятельности.

Необходимо также иметь ввиду и то, что *уровень сформированности нравственности, культуры у отдельных людей может быть различным по причинам, не связанным с уровнем совершенства технологий, педагогического мастерства и компетентности педагогов.* Обусловлено это следующими объективно существующими обстоятельствами.

Чтобы развернуть образовательные возможности, человек нуждается в постоянных импульсах извне. Роль импульсов, вызывающих к жизни силы индивидуума, могут играть определённые лица, их действия, окружающая действительность. На языке теории образования этот круг явлений и лиц называется «мир».

Однако, несмотря на то что необходимой предпосылкой образования является мир и освоение этого мира, сам по себе процесс образования происходит в рамках личности. Образование является внутренним процессом, развивающимся под влиянием внутренних побуждений и интересов личности. При этом, в контексте рассматриваемой проблемы, очень важно в очередной раз подчеркнуть, что внешний круг явлений может лишь подготовить процесс образования. Сама же непосред-

ственная образовательная деятельность совершается в рамках субъекта и благодаря усилиям субъекта, интеллектуальные и духовные параметры которых отличаются широчайшей изменчивостью и вариативностью, которые практически невозможно «измерить» и «просчитать».

Именно этим обстоятельством и обусловлена главная причина того, что применительно к педагогическим технологиям имеет смысл говорить не о безусловности получения конечного результата их применения, а о той или иной степени вероятности его получения⁵. Это очень важно для достаточно ясного осознания того, что педагог, воспитатель в реально педагогической деятельности может в лучшем случае выявлять и создавать условия для реализации таких возможностей. Будут ли они реализованы, обусловлено множеством обстоятельств, не зависящих от него. На мой взгляд, в этих положениях находит яркое отражение один из главных законов педагогики, в соответствии с которым «никакого положения педагогики нельзя абсолютизировать, кроме запрета абсолютизации»⁶.

Если в технике применение технологий должно обеспечивать получение абсолютно однозначного результата (с точностью до микрон), то в педагогике это абсолютно невозможно.

Рассмотрение проблемы с представленных методологических позиций совершенно определённо свидетельствуют о том, что в процессе реализации компетентностного подхода попытки детально «просчитать» и проконтролировать, продиагностировать эти процессы свидетельствуют о незнании или откровенном игнорировании этих важнейших методологических положений. По сути они

⁵ Гусинский Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. — М.: Школа, 1994. — С. 101–102.

⁶ Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология: Учебное пособие / Авт.-сост. Б.М. Бим-Бад. — М.: Изд-во УРАО, 1998. — 576 с. — С. 417.

представляют собой следствие не только откровенной методологической безграмотности, но и недостаточного понимания всей их несусветной сложности, заранее обрекающей на несостоятельность такие попытки. А ещё очень важно также подчеркнуть тот факт, что они свидетельствуют об отсутствии понимания абсолютной нецелесообразности подобных попыток.

Это становится особенно очевидным на фоне попыток измерения и оценки духовности, человеческого достоинства (в том числе профессионального), гражданственности или толерантности. Если предположить (сугубо гипотетически) возможность «дробления» этих качеств личности на какие-то составляющие, и найти достаточно точный способ измерения каждой из них на том или ином этапе формирования, то и это не привело бы к решению проблемы. Дело в том, что в соответствии с методологией реализации системного подхода в любой системе определяющее значение имеют не столько свойства элементов, из которых она состоит, сколько бесчисленные нюансы взаимосвязей между ними. Если характер каждой из них и можно как-то измерить и оценить, то, пожалуй, только в механической системе. В педагогике же это принципиально невозможно, да и не целесообразно.

Кстати, данное обстоятельство, на мой взгляд, является одним из самых убедительных аргументов, свидетельствующих о неприемлемости понятия «технология» к образовательному процессу и педагогике в целом. Ведь подлинно технологичный процесс предполагает безусловную однозначность результата воздействий, что принципиально невозможно в педагогике. Зачем же использовать термин, который абсолютно не соответствует сути, обозначаемого им процесса? Уже одно это делает совершенно бессмысленными и даже нелепыми многочисленные теоретические «изыски» в попытках обосновать преимущества понятия «педагогическая технология», представить его как более широкое по сравнению с понятием «педагогическая методика». Последнее, на мой взгляд, значительно более глубокое, ёмкое, а главное — «одушевлённое», изначально предполагающее неоднозначность результата воздействия, обусловленного индивидуальными особенностями воспитуемых.

Невольно возникает подозрение, что инициаторы и вдохновители компетентностного подхода и эти важнейшие методологические положения полностью игнорируют. Создаётся впечатление, что в их представлениях, упомянутые выше сложнейшие, системно организованные, в высшей степени интегративные, необыкновенно ёмкие, многоплановые, индивидуально (и даже интимно) окрашенные свойства личности можно разложить на некие «составляющие», и точно определить, насколько полно то или иное из них сформировалось благодаря реализации того или иного содержания отдельного предмета. А затем, в конечном итоге (в результате «соединения» сформированных таким образом «составляющих»), получить достаточно ясную картину сформированности этих сложнейших свойств и качеств личности на том или ином этапе образования. Ещё более нелепо выглядят попытки определить ту или иную степень сформированности (а тем более — окончательную сформированность) одновременно нескольких десятков компетенций (!) при заслушивании ответа на экзамене или защите выпускных квалификационных работ в процессе ГИА (государственная итоговая аттестация). Тем не менее, в соответствии с регламентом её проведения, именно этим вынуждены заниматься члены ГЭК (государственной аттестационной комиссии) при помощи описанных ранее⁷ совершенно бредовых способов — пример откровенного издевательства над здравым смыслом, профессиональным достоинством тех, кого вынуждают весь этот бред реализовывать и тем самым ставить под сомнение собственную профессиональную компетентность. Ну разве это не абсурд?!

На этом фоне, огромные ФОСы (фонды оценочных средств), по размерам в 2–3 и более раз превышающие сами учебные

⁷ Лукьяненко В.П. Компетентностный подход в системе образования России: на острие проблем // Народное образование. — 2015. — № 9. — С. 12–19.

программы, предназначенные для оценки результатов обучения, в большинстве своём представляют собой ни что иное, как количественное выражение педагогического невежества, а принуждение к их разработке и применению — своеобразный чиновничий беспредел.

Для лучшего ощущения глубины проблемы и большей наглядности, свидетельствующей об абсурдности ситуации, предлагаю тест в форме простых риторических вопросов.

Господа, работники образования всех уровней, в том числе профессора и академики. Можете ли вы с высоты ваших лет, педагогического опыта и положения в обществе без всяких сомнений выразить твёрдое суждение о сформированности собственной гражданственности, толерантности, духовности, а также определить «... сформированность российской гражданской идентичности ...»; «...мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики», «...умение определять назначение и функции различных социальных институтов, ориентироваться в социально-политических и экономических событиях, оценивать их последствия», «способности открыто выражать и отстаивать свою нравственно оправданную позицию».

Можете ли ответить на этот вопрос безошибочно (и, пардон, без попыток замутнения смыслов сентенциями «от лукавого») на фоне понимания обусловленности динамики этих сложнейших чувств, свойств, качеств личности множеством крайне разнородных причин? *(Для наглядности достаточно напомнить хотя бы о наблюдающейся в настоящее время «динамике» в представлениях о толерантности в системе так называемых «европейских ценностей», происходящей под напором плохо контролируемых миграционных процессов).*

А тем более, можете ли в некоем количественном выражении оценивать уровень сформированности всех этих качеств у других людей и, что особенно интересно, — у детей,

в том числе младшего школьного возраста? Вместе с тем именно к этому призывают нас требования ФГОС при оценке личностных результатов обучения, причём не только по результатам образовательной деятельности в целом, но и в результате освоения программного материала по каждому отдельному предмету.

Надеюсь, что большинство из тех, кто пытался достаточно глубоко проникнуть в суть проблемы, согласятся с тем, что главная задача педагогов состоит не столько в том, чтобы судить о степени сформированности всего этого (ведь в роли главного «эксперта» здесь выступает практика жизнедеятельности человека, причём, как правило, в экстремальных, судьбоносных жизненных обстоятельствах), сколько в создании образовательно-воспитательных условий, в которых вероятность их формирования была бы наиболее высокая. При этом необходимо в очередной раз напомнить и том, что уровень сформированности нравственности, культуры у отдельных людей может быть различным по причинам, не связанным с уровнем совершенства педагогических технологий, педагогического мастерства и компетентности педагогов.

(На таком фоне временами весьма грустно наблюдать демонстрацию поистине гротэсковой степени самоуверенности, до которой (вольно или невольно) уже докатились многие наши коллеги в представлениях о своём «педагогическом могуществе». Особенно трагикомичным это выглядит на фоне многочисленных фактов, свидетельствующих о том, что «воспитательное» влияние подворотни нередко оказывается значительно эффективней целого комплекса педагогических воздействий со стороны школы, семьи, общественности, а также правоохранительных органов — вместе взятых).

Право же, давно уже настало время, с одной стороны — для более трезвой оценки возможностей, а с другой — понимания того, что винить педагогику в проявляемой, нередко на практике, «неомощности» совершенно неправомерно. Ведь уже давно

известно, что далеко не всё подвластно сугубо педагогическому влиянию. При этом к педагогической компетенции должно быть отнесено только то, что безусловно может быть воспитано или усвоено в ходе обучения. А вот «процессы развития, формирования, становления в содержательно-целевом отношении более широки и не всегда подвластны педагогическому влиянию. Именно поэтому проблемы наркомании, преступности, межнациональных распрей и многие другие не могут быть решены на одном только педагогическом уровне, хотя именно педагогам в первую очередь общество предъявляет претензии по поводу несовершенства человеческого качества»⁸. Но одно дело, когда нечто подобное не до конца понятно на бытовом уровне, и совсем другое, когда примерно на таком же уровне судят и поступают профессионалы.

Неподвластность процессов, связанных с формированием и развитием, обусловлена множеством объективно существующих обстоятельств, далеко выходящих за рамки собственно образовательно-воспитательного процесса, которые к тому же невозможно учесть, а тем более точно измерить. Более того, существуют основания для очень серьёзных сомнений в необходимости такого тотального измерительного контроля.

И действительно, разве нас интересуют количественные характеристики бесчисленных нюансов межмышечных взаимосогласований зрительных мышц или количественные характеристики и соотношения химических веществ, проникающих через мембраны на тех или иных участках пищеварительного тракта. Жизненно важен конечный результат, понимание и способы оценки которого могут быть сравнительно простыми, но от этого не менее надёжными.

Нечто подобное мы имеем возможность наблюдать, например, в результате традиционного экзамена по тому или иному учебному предмету, когда преподаватель на основе использования очень понятных и сравнительно простых характеристик взаимодействия с обучаемым (без всяких бутафорских, откровенно абсурдных технологий) может достаточно объективно судить об

уровне знаний, которые могут стать одной из основ профессиональной компетентности. А вот то, насколько эффективно они «сработают» во внутреннем мире той или иной личности, зависит не только от целенаправленных педагогических воздействий, но и от множества обстоятельств, многие из которых, как уже было показано выше, выходят далеко за рамки не только компетентности педагога, но и всего образовательно-воспитательного процесса в целом.

В связи с этим, думаю, уместно сослаться и на классиков. Так, М. Булгаков полагал, «что ни в каком учебном заведении образованным человеком стать нельзя. Но во всяком хорошо поставленном учебном заведении можно стать дисциплинированным человеком и приобрести навык, который пригодится в будущем, когда человек вне стен учебного заведения станет образовывать сам себя».

А вот одно из суждений современных учёных: «Студента нельзя обучить профессиональной компетентности. Компетентным обучаемый может стать лишь сам, найдя и апробировав различные модели поведения в данной предметной области, отобрав из них те, которые в наибольшей степени соответствуют его индивидуальному стилю, притязаниям, эстетическому вкусу и нравственным установкам»⁹. Как правило, всё это происходит уже после обучения, в процессе активной трудовой деятельности.

При рассмотрении проблемы с этих позиций становится совершенно очевидным, что подобный отбор не может состояться в результате преподавания одного или даже целого комплекса предметов. Это ещё раз подтверждает справедливость уже упоминавшегося выше положения о том, что о подлинной

⁸ Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт междисциплинарной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001. — С. 111.

⁹ Митяева А.М. Содержание многоуровневого высшего образования в условиях реализации компетентностной модели // Педагогика. — 2008. — № 8. — С. 57–64.

сформированности той или иной компетенции и компетентности в целом можно судить по результатам весьма сложно организованной и очень не просто диагностируемой практической жизнедеятельности человека. И даже в таких условиях уровень их сформированности может проявляться далеко не очевидно, даже в весьма долгосрочной перспективе.

На основании вышеизложенного, думаю, уже можно достаточно уверенно констатировать, что педагогическая наука и практика в настоящее время не должны пытаться однозначно определять следствия из той или иной совокупности причин, а призваны пытаться как можно точнее предсказывать распределение вероятностей.

Таким образом, рассмотрение проблемы внедрения компетентностного подхода не только с позиций здравого смысла¹⁰, но и с позиций, представленных в данной статье, методологических оснований свидетельствует о том, что пора уходить от иллюзий по поводу того, что мы можем достаточно объективно диагностировать уровень сформированности компетенций в результате преподавания той или иной дисциплины или даже их комплексов. Тем более, право, не стоит доводить дело до абсурда, пытаясь показывать, что мы можем диагностировать степень её сформированности по результатам изучения отдельных тем и отдельных занятий (когда попытки определения уровня сформированности компетенции выглядят особенно по-дилетантски и абсурдно) и на этом основании «технологично» управлять образовательным процессом. Ведь получается, что мы таким образом «диагностируем» то, чего ещё нет, да и быть не может на данном уровне формирования. Ну ведь чепуха вполне очевидная, откровенная и несусветная! А мы этим занимаемся! И, опираясь на такие «основания», пытаемся управлять!

¹⁰ Лукьяненко В.П. Компетентностный подход в системе образования России: на острие проблем // Народное образование. — 2015. — № 9. — С. 12–19.

Выводы

1. Основные недостатки так называемой компетентностной парадигмы, реализуемой в настоящее время на просторах Российского образования:
 - теоретико-методологический аскетизм, немощность и беспечность;
 - технократизация образовательного процесса, нередко, доведённая до абсурда;
 - чиновничий произвол, зачастую переходящий все разумные границы, превращаясь в своеобразный беспредел.
2. При описании результатов исследований по проблемам компетентностного подхода констатация фактов, декларативность доминируют над причинным анализом, обобщением, раскрытием объективных основ существования и развития системы образования в России. Ощущается явный дефицит обобщающих работ, которые могли бы создать условия для более объективного представления о состоянии проблемы и выхода на более высокий качественный уровень её рассмотрения.
3. Компетентностно-ориентированный подход не имеет никаких реальных преимуществ перед теми, которые применялись в нашей стране на протяжении многих десятилетий. Имеющиеся в настоящее время материалы по его необыкновенной эффективности выглядят недостаточно теоретически и методологически обоснованными, а также в значительной мере конъюнктурно окрашенными. На самом деле его теоретическое обоснование пока ещё характеризуется методологической немощностью, прикрываемой лишь декларативной напористостью.
4. На фоне понимания невозможности «технологичного» управления формированием духовной, мотивационно-ценностной составляющими становится очевидным, что в процессе попыток управления формированием компетенций на практике, в лучшем случае, происходит то же самое, что и в традиционной системе, то есть управляемое формирование знаний, умений

и навыков. Только этот процесс оказывается невероятно осложнённым, надуманной и пустопорожней псевдотехнологической бутафорией, которая, к тому же, ещё и отнимает невероятное количество времени и сил. В результате, если формирование компетенций и происходит, то только в некоем умозрительно-виртуальном пространстве, а не в сознании и душах обучаемых.

5. Компетентностно-ориентированный подход — это отнюдь не панацея в решении проблем образовательной деятельности в России. Переоценка его возможностей в решении сложных проблем образования ещё менее продуктивна, чем их недооценка, так как приводит к формированию иллюзий о существовании сравнительно простых (хотя и чрезвычайно трудозатратных) путей их решения, к пустым тратам времени и сил, очередным заблуждениям в определении перспектив развития педагогической науки и практики.

6. Необходимо более ясное осознание того, что педагогические технологии (а правильнее — методики), являясь в целом полезным инструментом в решении множества задач практической педагогической деятельности, в то же время обладают весьма ограниченными возможностями в разрешении целого ряда важнейших проблем педагогики. Прежде всего, это проблемы, связанные с формированием культуры, нравственности, духовности, профессионализма и т.п. Поэтому необходимо более ясное осознание того, что для их успешного решения необходимы не только высокоэффективные воздействия со стороны педагогической науки и практики, но и тщательно скоординированные усилия многих других государственных и общественных институтов, создание соответствующих социально-экономических условий, формирование нравственных устоев общества.

P.S. Некоторые, а может быть, и многие, прочитав эту статью скажут что-нибудь эдакое: «Надо же, вся Европа, всё цивилизованное сообщество используют компетентностный под-

ход, а этому ..., видите ли, и то не это, и это не так...».

Да бог с ней, с такой «цивилизацией», если для неё ни здравый смысл, ни методологические основы нипочём. Пусть она упивается таким своим «неведением», кстати, не только в области образования, но и во многих других областях социальной жизнедеятельности, что, по видимому, в значительной мере обусловлено не всегда достаточной поворотливостью мозгов, всё больше заплывающих жирком благополучия. Правомерность столь жёсткого суждения находит своё наиболее яркое отражение в отношении к так называемым «европейским либеральным ценностям» в виде легализации однополых браков, надругательствами над религиозной моралью и т.п. Или, когда уродуется смысл, поистине великой, человеческой ценности — Свободы, убеждённо вправомерности её неограниченного проявления везде и всегда, обусловленной удручающей неспособностью усвоения элементарной истины, в соответствии с которой свобода одного человека заканчивается там, где начинается свобода другого.

Было бы на что равняться! Хорошо, что есть ещё осознание необходимости конструктивно-критического отношения к зарубежному «цивилизационно-образовательному достоянию», недопустимости его беспринципного копирования в российском образовательном пространстве. При выборе верных направлений социального развития России, особенно в области образования и воспитания, трудно также переоценить необходимость осознания абсолютной неприемлемости для российского менталитета целого ряда проявлений современного европейского, но первобытного по своей сути, «неолиберального цивилизационного маразма». **НО**