

АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ

Корчемный Пётр Антонович, доктор психологических наук, профессор Военного университета; e-mail: korchemny-petr@yandex.ru

АННОТАЦИЯ

В статье раскрывается содержание компетентностного подхода, в котором понятия «компетентность» и «компетенции» активно внедряются в теорию и практику профессионального обучения. Рассматривается соотношение таких понятий, как компетентность и компетенции, компетенции и профессиональный опыт, квалификация, сформированность которых определяет профессионализм специалиста. Излагается критическое отношение к существующим методологическим подходам в психолого-педагогических исследованиях по вопросам сущности понятий «компетенция» и «компетентность».

Ключевые слова: высшее профессиональное образование, компетентностный подход, компетентность, общекультурные и профессиональные компетенции, базовые качества и базовые компетенции, ключевые профессиональные компетенции, профессиональный опыт, принципы компетентностного подхода.

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ

Одна из главных научно-методических проблем российских вузов в связи с переходом на стандарты третьего поколения, за основу которых взят компетентностный подход, — разработка отечественной концепции компетентностного обучения, содержания, типологий и уровней самих компетенций в системе высшего профессионального образования.

Необходимость компетентностного подхода в образовании вызвана построением единого рынка труда, что потребовало выработать механизм сравнения образовательных уровней и квалификаций выпускников вузов в европейских странах и упорядочивания требований, предъявляемых к их подготовленности. В докладе Госсовета РФ «Об образовательной политике России на современном этапе» отмечается, что «развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения выбора, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, готовы к межкультурному взаимодействию, обладающие чувством ответственности за судьбу страны, за её социально-экономическое процветание».

В настоящее время происходят кардинальные преобразования всей системы профессионального образования России:

— провозглашён приоритет профессионального образования в социальной стратегии, о чём свидетельствует приоритетный национальный проект «Образование»;

— Россия вступила в Болонский процесс, предпринимаются меры по вхождению в мировое образовательное пространство;

— модернизируется профессиональное образование, о чём свидетельствует введение непрерывного многоуровневого образования, провозглашение компетентностного подхода, тотальная информатизация образования, распространение дистанционного обучения;

— система профессионального образования ориентируется на потребности рынка труда;

— улучшается финансово-экономическое обеспечение образования, его интеграция в инфраструктуру современного производства.

Все перечисленные меры по преобразованию профессионального образования обуславливают необходимость научно-методического обеспечения, требуют пересмотра методологических установок, устоявшихся подходов, поиска новых принципов проектирования содержания образования, новых образовательных технологий. В этом отчётливо представленном социальном заказе говорится преимущественно о деятельностно-творческом аспекте образованности, тогда как существующее предметно-знаниевое образование может в лучшем случае обеспечить реализацию ориентировочного компонента творческой активности.

В 2011 году в «Вестнике Московского государственного областного университета» была опубликована моя статья «Компетентностный подход в образовании» (электронный вариант), а в 2012 — «Компетенции: психологические проблемы восприятия, понимания и реализации» [5]. В этих статьях я попытался показать, что с внедрением компетентностного подхода в отечественной психолого-педагогической науке появилось больше вопросов, чем ответов. Мною была предпринята попытка подробно рассмотреть исследования, ясно доказывавшие, что в понимании терминов «компетентность» и «компетенция» много противоречий, разночтений, а порой и простой путаницы, что затрудняет их восприятие и внедрение в образовательный процесс вузов.

Следует отметить, что содержание статей и поставленные в них вопросы читатели оценили по-разному — кто-то ставил в заслугу, что, наконец-то, лёд тронулся, кто-то обвинял, что я замахнулся на самое святое и ничего конструктивного из этого не получится. Между тем беда-то заключается в том, что, несмотря на очевидность нестыковки основных понятий компетентностного подхода, Министерство образования целенаправленно, последовательно и настойчиво продолжает внедрять отдельные его постулаты в практику образовательных учреждений. И самое главное, что неисследованные пока компетенции бакалавров, специалистов и магистров закладываются в образовательные стандарты, по которым реально осуществляется подготовка кадров этого уровня в вузах.

При этом читатели были единодушны в том, что вопрос хотя и с некоторым опозданием, но поставлен правильно и требует незамедлительного решения, как одно из системообразующих условий движения по внедрению компетентностного подхода в отечественной психологии и педагогике. И в этой ситуации необходим ответ на очень важный вопрос: а какова роль акмеологии в этом процессе, что мы можем реально сделать для модернизации образования с точки зрения возможностей акмеологических знаний, акмеологического подхода?

Если исходить из того, что главная цель Болонского процесса — сближение и гармонизация систем образования стран Европы с целью создания единого европейского пространства высшего образования путём расширения мировоззренческой основы обучения, принятия системы сопоставимых степеней, введения двух циклов обучения (*бакалавриат* и *магистратура*), внедрение европейской системы, обеспечивающей право выбора студентом изучаемых дисциплин, развитие мобильности учащихся, преподавательского и иного персонала, то в этих направлениях в России принято достаточное количество нормативно-правовых документов.

Нельзя не отметить, что после публикации текстов «Стратегии модернизации содержания общего образования» (2001г.) и «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» (2002г.) произошла резкая переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность», на понятия «компетенция», «компетентность». Этим самым соответственно фиксируется компетентностный подход в российском образовании как стратегическая линия в его модернизации. Между тем дело за малым: разобраться в сути и структуре его базовых понятий — компетентности и компетенции.

Рассуждая о правильности выбора методологического подхода в зарождении научного знания, Л.С. Выготский говорил «о необходимости — на известной ступени зна-

ния — критически согласовать разнородные данные, привести в систему разрозненные законы, осмыслить и проверить результаты, прочистить методы и основные понятия, заложить фундаментальные принципы, одним словом, свести начала и концы знания, — из всего *этого* и рождается общая наука» [3]. В обсуждаемой нами ситуации как раз этого и не было сделано. И если рассматривать основные причины не столь эффективного обоснования и внедрения компетентностного подхода в российском образовании, то мы их видим в следующем.

Во-первых, было недоразумением, если не ошибкой, то, что в качестве методологической основы исследования компетентностного подхода был взят подход зарубежных исследователей, в соответствии с которым основные понятия (компетентность и компетенция) не дифференцировались, а отождествлялись. Так как компетентность и компетенция являются базовыми для раскрытия сути самого подхода, то в зависимости от того, как будут определены эти понятия и их соотношение, станет раскрываться и содержание самого компетентностного подхода. В конечном счёте это привело к тому, что структура компетентности и компетенции фактически не исследовалась, а психолого-педагогическая наука и практика своевременно не получили достаточной прибавки научного знания при построении и реализации как теоретической, так и практической модели компетентностного подхода.

Более того, так как эти понятия не имеют определённого, всеми принятого толкования, при внедрении компетентностного подхода в российское образование очень важно рассмотреть понятийный инструментарий, на котором этот подход основывается.

К 2000 году за рубежом компетентностный подход получил научную аргументацию, сложилась определённая система его внедрения, выработались правила и принципы этого внедрения. Всё это заслуживало внимания. Но российских исследователей не насторожило то обстоятельство, что особого продвижения ни в теоретическом, ни в практическом отношении достигнуто не было. Может, следовало использовать нетрадиционный подход к решению проблемы, может, было необходимо посмотреть на неё с другой стороны?

Зарубежные исследователи пока не получили ответы на вопрос о сущности главных дефиниций. Как было отмечено в обобщающем докладе В. Хутмахера «Ключевые компетенции для Европы», сделанном на симпозиуме в Берне в 1996 году, «... само понятие компетенция, входя в ряд таких понятий, как умения, компетентность, способность, мастерство, содержательно до сих пор не определено» [9]. Значит, в методологию обоснования компетентностного подхода закралась какая-то серьёзная ошибка, по всей вероятности, связанная с применением когнитивных процессов в принятии и реализации решения. Недостаточно были учтены нюансы когнитивного подхода, свидетельствующие о том, что творческому мышлению присущи оригинальность, нетривиальность, необычность высказываемых идей, семантическая гибкость как способность видеть объект под новым углом зрения, обнаруживать возможности его нового использования, расширять функциональное применение на практике. Творческому мышлению присуща и образная адаптивная гибкость, то есть способность изменить восприятие объекта таким образом, чтобы выделить его новые, скрытые от наблюдения стороны. Ему присуща и семантическая спонтанная гибкость, то есть способность продуцировать разнообразные идеи в неопределённой ситуации, даже в той, которая как бы и не содержит ориентиров для этих идей.

Возможно, мы не учитываем известные всем особенности творческой инновационной деятельности, но создаётся впечатление, что зарубежные исследователи вполне осознанно, целенаправленно предложили (или навязали) нам и другим государствам — участникам Болонского процесса идею поиска приемлемого пути решения «нерешаемой проблемы» в том методологическом ключе, который был избран. Действительно, утверждение о том, что компетентность и компетенция — тождественные понятия, не приносило положительных плодов ни в теоретическом, ни в методическом отношении на протяжении почти столетия.

Есть два варианта толкования соотношения понятий *компетентности* и *компетенций*: первый — эти понятия отождествляются, второй — дифференцируются. Первый вариант — неразграничение понятий — характерен для большинства зарубежных авторов. Это представлено в глоссарии терминов Европейского фонда образования [4]. Между тем анализ отечественной научной литературы свидетельствует, что эти понятия имеют различия в содержании. Так, И.С. Сергеев и В.И. Блинов в своей работе, посвящённой реализации компетентностного подхода [6], рассматривают компетенцию как особый результат образования, выражающийся в готовности к мобилизации внутренних и внешних ресурсов для эффективной деятельности в ситуации неопределённости. Компетентность же трактуется как уровень образованности и/или опытности, достаточный для успешного выполнения той или иной социальной или профессиональной функции. В работах Н.Н. Абакумовой и И.Ю. Малковой компетенция определяется в качестве интегративной целостности знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективную профессиональную деятельность, способность человека реализовывать на практике свою компетентность [1]. Компетентность включает в себя как результаты обучения, так и систему ценностных ориентаций, привычек и т. п.

В 2003–2007 гг. в среде специалистов по психологии труда и управлению персоналом возникла ситуация перманентной, не всегда явной, дискуссии по следующему вопросу: а привносит ли термин «компетенции» что-то концептуально новое или он полностью совпадает по значению и объёму понятия с термином профессионально важные качества? В ответах на этот вопрос точки зрения профессионалов расходились существенно, а количество определений термина «компетенции», принципиально отличавшихся по содержанию, в учебниках и учебных пособиях угрожающе возрастало. Осложнения возникали также в связи с тем, что термин «компетенции» стал употребляться в различных нормативных документах. Разночтения в его трактовке начали негативно сказываться на практике применения привычных, надёжных и валидных средств исследования, диагностики и оценки качества трудовых ресурсов отечественных организаций и предприятий. Уровень взаимопонимания профессионалов в актуальных практических вопросах оценки персонала в целом понизился. Для многих стала очевидной необходимость ревизии существующих точек зрения по обозначенной проблеме и попыток извлечь из размытого экспертного знания некоторые оформленные смысловые тенденции восприятия и трактовки ставшего популярным понятия «компетенции».

Имевшие место попытки разобраться и найти истину просто не замечались. Нужной настойчивости проявлено не было ни со стороны Министерства образования и ведущих научных учреждений РАН и РАО, ни со стороны научной общественности. А сложившаяся обстановка требовала быть более настойчивыми в предложении и отстаивании своей точки зрения. Ведь мы сегодня наблюдаем, с каким напором, интенсивностью, амбициозностью, а порой и с откровенной наглостью США навязывают, пробивают свои постулаты во всех областях жизнедеятельности — экономической, политической, военной, информационной и др. Порой даже подумать страшно, что в наше время могут быть такие способы решения вопросов под эгидой демократических начал. Но общее впечатление и вывод таков: чем у нас (в России) хуже обстоит дело по любому вопросу, тем увереннее себя чувствуют наши оппоненты, тем больше они удовлетворены складывающейся реальностью.

К сожалению, мы сегодня слепо копируем те наработки, в том числе и по вопросам компетентностного подхода, которые получили своё признание за рубежом. Более того, мы не видим или не хотим видеть наших отечественных авторов, научные изыскания которых предельно просты и ясны, методологически обоснованы, выверены, признаны не только в России, но и за рубежом.

Нам нужно быть открытыми, честными, быть патриотами страны, русской научной школы, государства Российского. У нас накоплен огромный опыт изысканий, самых передовых технологий. В критические моменты русские учёные создавали космические корабли, осваивали и Север, и Дальний Восток, и целину, строили БАМ и др.

А к чему мы пришли сейчас? Без всякой правки пытаемся внедрить в качестве методологической основы исследования Г. Халажа (G. Halasz), основного разработчика проблемы компетенций, который рассматривает их содержание под углом демократических начал, как ответ на вызовы, стоящие перед Европой (сохранение демократического открытого общества, мультилингвизм, мультикультура, новые требования рынка труда, развитие комплексных организаций, экономические изменения и др.), а также В. Хутмакера, который так и не постиг, в чём состоит правильный перевод слова «компетентность».

Анализируя содержание понятий «компетенция» и «компетентность», Д.А. Иванов пишет о том, что необходимо учитывать перевод английских терминов «competence» и «competent». Первый термин имеет значение «способность, умение», второй переводится как «компетентность» и имеет значения «полноправный, правомочный, установленный, законный» [4]. Все значения последнего термина относятся к юридическим выражениям, как область правомочий, заданная в точных границах, а компетенция — как соответствие занимаемого или претендующего на данное место. Следовательно, компетентность характеризует человека как субъекта деятельности, как знающего, сведущего, в том числе и обладающего базовыми компетенциями (мотивами, знаниями, навыками, начальными умениями), в то время как компетенция обозначает то, чем человек не только обладает (способности, умения, круг полномочий, круг вопросов), но и как он реализует свой потенциал, психологический ресурс в практической деятельности.

К большому сожалению, и за рубежом, и в России произошло необоснованное принятие этих ведущих категорий. Более того, происходит навязывание их, подкреплённое существенной организаторской работой по созданию нормативно-правовой базы, которая направлена на внедрение компетентностного подхода в практику обучения и воспитания. При этом не учитывается то обстоятельство, что Россия имеет уникальные особенности — от масштабов своей территории до своеобразия рыночных отношений и способов предоставления образовательных услуг. И, несмотря на то, что зарубежные исследователи признают, что в определении компетенций они зашли в некий тупик, что толкование компетенции/компетентности и их соотношения может быть операционально и сущностно достаточно ёмким, они всё-таки и пока что твёрдо придерживаются своих постулатов.

Мы же не в полной мере ещё осознаём, что предложенный и навязанный нам методологический подход непродуктивен и уверенно ведёт нас в тупик. Но именно предложенная ёмкость понятия «компетентность» подчёркивается и поддерживается разработчиками отечественного подхода в «Стратегии модернизации содержания общего образования» [7]. Иными словами, «гуляй, Вася, территория велика, и вряд ли кто когда-либо спохватится, чтобы тебя остановить». И Вася пошёл «гулять».

Сегодня накоплен громадный эмпирический материал по компетентностному подходу, защищена не одна сотня кандидатских и докторских диссертаций. Но в связи с тем, что были допущены ошибки в выборе методологического основания, в настоящее время не удаётся выйти на конкретные эффективные технологии формирования компетенций, ибо пока не хватает ни теоретического фундамента, ни практических наработок. В результате незаслуженной критике подвергаются министр образования, ректоры и другие должностные лица, руководители образовательных учреждений, которые, на наш взгляд, и сами в неведении, а что же дальше делать.

Следует отметить, что зарубежные исследователи всё-таки сформулировали стратегическую линию дальнейшего продвижения по пути внедрения компетентностного подхода. Может быть, не каждый читающий заметил, но в докладе В. Хутмакера чётко прописано, что «хотя само понятие «компетенция», входя в целый ряд таких понятий, как умения, мастерство, компетенция, способность, содержательно до сих пор не определено, тем не менее, все исследователи соглашались с тем, что понятие «компетенция» ближе к понятийному полю *«знаю как»*, чем к полю *«знаю что»*» [9]. В соответствии с данной

методологической посылкой и выстраиваются рамки дальнейших исследований, их стратегические направления. И это дорогого стоит, так как данная методологическая установка не позволила существенно отойти в исследованиях от сути вопроса. Но об этом в следующей статье.

ЛИТЕРАТУРА

- [1]. *Абакумова Н.Н., Малкова И.Ю.* Компетентностный подход в образовании: организация и диагностика. — Томск, 2007.
- [2]. *Болотов В.А., Сериков В.В.* «Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14.
- [3]. *Выготский Л.С.* Исторический смысл психологического кризиса. Соч. в 6 т. Т.1. С. 292.
- [4]. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных планов. Европейский фонд образования. — ЕФО, 1997.
- [5]. *Корчемный П.А.* Компетенции: психологические проблемы восприятия, принятия и реализации // Вестник Московского государственного областного университета. 2013. № 2. С. 44–57.
- [6]. *Сергеев И.С., Блинов В.И.* Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности. — М.: АРКТИ, 2007.
- [7]. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. — М., 2001.
- [8]. *Шадринков В.Д.* Психология деятельности и способностей человека. — М.: Логос, 1998. — 320 с.
- [9]. *Hutmacher Walo.* Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Cooperation (CDCC) // Secondary Education for Europe Strasburg, 1997.

AKMEOLOGICAL COMPONENT OF COMPETEENCES APPROACH IN EDUCATION

Peter A. Korchemny, Military University,
e-mail: korchemny-petr@yandex.ru

ABSTRACT

The article reveals the content of competence approach where the concept of competence is actively embedded in the theory and practice of vocational training. The author compares such concepts as competent, competences, professional experience and qualification. It is their level that determines specialist's professionalism. The article presents the critical attitude toward the existing methodological approaches in psychological-pedagogical researches studying the essence of concepts competent and competence.

Key words: higher education, competences approach, competent, cultural and professional competences, basic qualities, basic competences, basic competences, professional experience, problems of perception, acceptance and implementation of competence approach in education, knowledge, basic abilities, simple and complex skills.

REFERENCES

- [1]. *Abakumova N. N., Malkova I. Ju.* Kompetentnostnyj podhod v obrazovanii: organizacija i diagnostika. — Tomsk, 2007.
- [2]. *Bolotov V.A., Serikov V.V.* «Kompetentnostnaja model': ot idei k obrazovatel'noj programme // Pedagogika. 2003. № 10. S. 8–14.
- [3]. *Vygotskij L.S.* Istoricheskij smysl psihologicheskogo krizisa. Soch. v 6 t. T. 1. S. 292.

- [4]. Glossarij terminov rynka truda, razrabotki standartov obrazovatel'nyh programm i uchebnyh planov. Evropejskij fond obrazovanija. — EFO, 1997.
- [5]. *Korchemnyj P.A.* Kompetencii: psihologicheskie problemy vosprijatija, prinjatija i realizacii // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. 2013. № 2. S. 44–57.
- [6]. *Sergeev I. S., Blinov V. I.* Kak realizovat' kompetentnostnyj podhod na uroke i vo vneurochnoj dejatel'nosti. — M.: ARKTI, 2007.
- [7]. Strategija modernizacii sodержanija obshhego obrazovanija. Materialy dlja razrabotki dokumentov po obnovleniju obshhego obrazovanija. — M., 2001.
- [8]. *Shadrikov V.D.* Psihologija dejatel'nosti i sposobnostej cheloveka. — M.: Logos, 1998. — 320 s.
- [9]. *Hutmacher Walo.* Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Cooperation (CDCC) // Secondary Education for Europe Strasburg, 1997.