

# ТЕОРИЯ ДЛЯ ТЕОРЕТИКОВ

## Иерархия компетентностей, стандарты общего образования и система дополнительного образования детей

**В.В. Гузеев**

### Возможность построения единой комбинированной системы общего и дополнительного образования

Новые стандарты общего среднего образования имеют в фундаменте системно-деятельностный подход и принцип метапредметности. Это важный шаг в модернизации школы, приведении её в соответствие с мировыми тенденциями, состоящими в смене информационно-перцептивной («знаниевой») образовательной парадигмы на деятельностно-ценностную (компетентностную).

Однако в силу множества обстоятельств — и субъективных, и объективных, — этот шаг недостаточно решителен. Над школой ещё долго будет довлеть традиционное содержание образования советской школы и традиционные советские методики обучения и воспитания, бывшие нашим крупнейшим культурным достижением общечеловеческого масштаба. Отказываться от такого наследия нелегко, да и не всегда нужно — призрак былого величия остаётся в обществе заметным ориентиром. Именно поэтому новые стандарты оказались половинчатыми и эклектичными: они по-прежнему перегружены фактным содержанием, в них не рискнули ввести понятие компетентности, заменив его эвфемизмом «универсальные учебные действия» (УУД). Последний вызывает негодование у многих специалистов: почему только «действия», почему лишь «учебные», почему исключительно «универсальные», не вписывающиеся в смыслы профильного обучения в старшей школе, и наконец, где искать в УУД ценностную составляющую компетентности?

Система дополнительного (в советской традиции — внеклассного и внешкольного) образования изначально была значительно сво-

3

боднее — в ней давление стереотипов ощущается меньше. В условиях смены образовательной парадигмы именно эта система с её мобильностью может и должна выступить локомотивом изменений. Общество имеет реальную возможность получить **гибкую комбинированную систему образования** детей и юношества, в которой школа будет сохранять значительную часть дорогих традиционной культуре инвариантов, а дополнительное образование обеспечит необходимую для эффективного развития вариативность. Стержнем всей системы должны оказаться те же фундаментальные системно-деятельностный подход и принцип метапредметности. Разумно, чтобы новые компоненты содержания общего образования сначала отработались методически, а лучше — технологически, оснащались именно в дополнительном образовании. Это помогло бы избежать многих вчерашних и сегодняшних проблем, сотрясающих школу, — таких, как введение вчера «Этики и психологии семейных отношений» или сегодня — «Основ

религиозной культуры и светской этики».

Вся комбинированная система должна быть выстроена в единой логике — логике развёртывания иерархии компетентностей, разные уровни которых вступают в действие на разных стадиях онтогенеза, но однажды появившись, не исчезают со временем, а продолжают развиваться.

### Логика развёртывания иерархии компетентностей

Основание этой пирамиды составляют **универсальные** компетентности, владение которыми необходимо любому человеку независимо от рода его занятий. Таковых четыре (рис. 1). Формирование этих компетентностей начинается в самом раннем детстве, буквально с рождения, и в основном завершается вместе с окончанием оформления базальных структур психики приблизительно к 14-летнему возрасту, то есть занимает два семилетних цикла онтогенеза по Гиппократу. Далее фактически до конца земного существования человека эти компетентности развиваются или деградируют в зависимости от обстоятельств индивидуальной жизни. То же самое происходит и со всеми остальными компетентностями, поэтому указывать на это свойство я более не буду.

Второй уровень компетентностей — **метапредметные**. Их формирование начинается во втором семилетнем цикле онтогенеза по мере созревания у растущего человека соответствующих психических функций. В силу неравномерности этого процесса в психическом развитии че-



Рис. 1. Универсальные компетентности

ловека и метапредметные компетентности формируются неравномерно — у одних детей быстрее, у других медленнее.

В научной литературе можно найти разные концептуальные основания для классификации метапредметных компетентностей. Мне представляется наиболее интересным подход А. В. Хуторского, закладывающего в фундамент метапредметности базовые общекультурные понятия — такие, как «число» или «функция». Но этот подход невероятно сложен в реализации, потому что пока не удаётся даже построить реестр таких понятий.

Легче и технологичнее оказывается выделить метапредметные области по специфическим для них наборам способов взаимодействия человека с миром внутри и вне его. Кластерный анализ множества известных обобщённых способов деятельности указывает на восемь зон сгущения, которые в первом приближении и могут быть названы метапредметными областями: человек различимо специфически взаимодействует с самим собой, со своим ближайшим окружением — семьёй, социальной средой, в которую погру-

жена семья, т.е. обществом, природной средой, текстами духовной (не исключительно в религиозном смысле) культуры — иными словами, искусством, рукотворными материальными объектами, средствами исследования и постижения внутреннего и внешнего мира и языками их описания — порождением наличествующей у человека второй сигнальной системы. Следовательно, можно назвать восемь метапредметных областей: «Человек», «Семья», «Общество», «Природа», «Искусство», «Техника», «Наука», «Знаковые системы».

В. С. Злотников изобразил мои метапредметные области картинкой по образу и подобию знаменитой среди педагогов и психологов «Ромашки Блума», поместив в её центр «Знаковые системы». Это интуитивное решение талантливого человека оказалось провидческим: именно знаковые системы объединяют всю конструкцию, выполняя функции связи и управления между обобщёнными способами деятельности в других областях (рис. 2).

В каждой метапредметной области выделяются предметные области, как, например, в области «Природа» появляются физика, химия, биология, география и т.д. Крупные предметные области делятся на менее крупные предметы, как та же биология разделяется на ботанику, зоологию и т.д. Способы деятельности в предметах имеют общие черты соответствующей метапредметной области, но обладают и значительными отличиями. Это позволяет говорить о **предметных** компетентностях. В более тонких исследованиях среди предметных компетентностей, может быть, имеет смысл выделять



Рис. 2. Ромашка Гузеева-Злотникова

**субпредметные** (как, скажем, зоология беспозвоночных и зоология позвоночных).

Дальнейшие процессы специализации, обособления и диалектически им противоположного объединения на стыках выводят на **пред-профессиональные** компетентности, свойственные довольно узким, но всё-таки не имеющим чётких, определённых границ, зонам деятельности.

Их последующая чёткая специализация вызывает переход от пред-профессиональных компетентностей к их операциональной (по В.Д. Шадрикову) форме — **профессиональным** компетентностям.

Высшие достижения человека в профессии означаются обретением самых ценных для общества, но обычно весьма узких по зоне применимости, **экспертных** компетентностей.

Таким образом, мы имеем иерархическую пирамиду от универсальных компетентностей, необходимых каждому человеку, до свойственных сравнительно немногим людям компетентностей экспертных (рис. 3).



Рис. 3. Иерархия компетентностей

Логика развёртывания содержания и миссия учреждений дополнительного образования

Описанная логика развёртывания компетентностей в онтогенезе схожа с исторически сложившимся развёртыванием картины мира в научных представлениях человечества, сложившихся в филогенезе. В очень грубом, штриховом виде опишу их для своих целей. Сначала была одна наука — философия, дававшая единую, недифференцированную картину мира, часто тесно связанную с мифологическими, религиозными воззрениями. Со временем стали более или менее отчётливо прорисовываться естественно-научная и гуманитарная составляющие — условно говоря, метафизика и теология. Из них выросли квадриум и тривиум, составляющие «семь свободных искусств», которые, в свою очередь развились в науки. Дальнейшее развитие шло в направлении дробления наук на научные дисциплины и специализации. Но процесс в целом не был линейным и отчасти был циклическим, диалектическим. В ситуации сегодняшнего дня далеко не всякий даже специалист сможет внятно объяснить различия между химической физикой и физической химией.

Отсюда — из очевидного сходства процессов развёртывания картины мира в филогенезе и развёртывания иерархии компетентностей в онтогенезе — вытекает естественная логика развёртывания содержания общего образования (рис. 4). Дополнительное образование в этой логике развёртывается аналогично общему, но **с опережением** на одну ступень. Поскольку считается, что в систему дополнительного образова-



Рис. 4. Динамика общего образования



Рис. 5. Динамика дополнительного образования

ния приходят дети, уже сделавшие свой выбор, то вследствие неравномерности онтогенеза появляется второе отличие: **отсутствие жёстких границ** в последовательности овладения компетентностями, а потому и формальных ступеней (рис. 5). Третье отличие состоит в преимущественно **продуктивной ориентации** образовательного процесса в дополнительном образовании в отличие от преимущественно познавательной ориентации общего образования. При этом речь идёт о продуктах деятельности, обладающих признаками объективной или субъективной **новизны**, поскольку другие в дополнительном образовании непривлекательны.

Эти три отличия позволяют сформулировать **миссию** учрежде-

ний дополнительного образования: *опережающее по сравнению с общим образованием, но взаимосвязанное с ним формирование и развитие компетентностей детей и молодёжи с акцентом на собственные продукты, обладающие признаками объективной или субъективной новизны, т.е. творческую деятельность.*

Поскольку учреждения общего образования тоже декларируют подобные намерения, то следствием миссии дополнительного образования оказывается обязательное **взаимодействие** с учреждениями общего образования в сфере детского и юношеского творчества. Таким образом, дополнительное образование «...рассматривается как важнейшая составляющая образовательного пространства, сложившегося в сов-

ременном российском обществе. Учреждения дополнительного образования обеспечивают условия для раскрытия творческих способностей, профессионального и личностного самоопределения детей и молодежи, адаптации их к жизни в обществе»<sup>1</sup>.

Ступеней — таких, как начальная, основная и профильная школы в общем образовании — в системе дополнительного образования нет, но есть разные уровни учреждений, которые логически должны составлять единую сеть.

### Сеть дополнительного образования

Нижний ярус сети дополнительного образования составляют ячейки, не обладающие юридической самостоятельностью — это секции, студии, кружки и т.п. Все они являются подразделениями учреждений как дополнительного образования, так и общего.

Следующий ярус — это самостоятельные муниципальные учреждения дополнительного образования. Наиболее часто используемые названия — школа, центр, дом: Школа искусств, Центр военно-патриотического воспитания, Дом детского творчества и т.д.

В вершинах региональных сетей находятся крупные учреждения, которые в большинстве случаев называются дворцами (детского творчес-

тва и т.д.) — головные учреждения этих сетей.

Наконец, все региональные сети объединяются в федеральную, в вершине которой тоже должен располагаться Дворец детского и юношеского творчества — наиболее масштабное учреждение во всей сети.

Разумеется, в состав учреждения более высокого уровня могут входить подразделения более низких уровней. Например, дворец может включать центры и школы, секции и студии, последние могут быть элементами школ или центров, но могут быть и на одном с ними уровне. В каждом конкретном случае структура учреждения определяется целями его деятельности и доступными ресурсами.

Принципиальное отличие головных учреждений — неперенное наличие в них научно-методических подразделений и полиграфической базы. Федеральное головное учреждение дополнительного образования помимо научно-методической работы ведёт ещё и фундаментальные исследования, в результате которых развивается вся система.

В содержательном плане единство и целостность сети могут поддерживаться наличием распределённых образовательных проектов: «под распределённым образовательным проектом обычно понимают совместную учебно-познавательную, творческую или игровую деятельность

<sup>1</sup> Гареева Л.И., Эдвардс О. Дополнительное образование: ретро и перспектива (на примере Автономной некоммерческой организации «Комплекс непрерывного образования Школа свободного развития» г. Белебей Республики Башкортостан) // Педагогический журнал Башкортостана. 2011. № 2. С. 116–117.

учащихся-партнёров на основе компьютерной телекоммуникации, имеющую общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленные на достижение общего результата»<sup>2</sup>.

Федеральное головное учреждение дополнительного образования может быть создано на базе реорганизованного Московского городского дворца детского (юношеского) творчества, которому следовало бы, на мой взгляд, вернуть его общеизвестное традиционное наименование-бренд «Дворец пионеров на Воробьёвых горах» с правильным пониманием пионерства как первопроходчества и открывательства (пусть и в нелогичных кавычках<sup>3</sup> после всех полагающихся по закону нечитабельных аббревиатур типа ФГБОУ ДОД).

<sup>2</sup> Непрокина И.В., Акимова Е.А. Открытая педагогическая система: распределённый образовательный проект // Школьные технологии. 2010. № 5. С. 84.

<sup>3</sup> Они в этой ситуации дурацкие, потому что применяются вопреки правилам использования кавычек в русском языке. Идиотичность же обязательных по закону аббревиатур, которая далее упоминается, совершенно очевидна. Мне вполне хватает для такого утверждения имеющихся в Отечестве МУДОДов и МУДОФОНов. К сожалению, в большинстве стран мира законодатели ни могучим интеллектом, ни высокой культурой не отличаются. А наши ещё и своей страны не слышат и не видят. Да здравствует НПВОЗВ РФ «Государственная Дума»!