А. Д. Карабашева

ПРОБЛЕМА КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Работа представлена кафедрой педагогики и педтехнологий Карачаево-Черкесского государственного университета. Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор В. Н. Тарасюк

В статье рассмотрены этапы становления компетентностного подхода в педагогической науке. Определены понятия компетентности преподавателя и учащегося, оценены философские и методологические основы формирования компетенций у старшеклассников. Акцентировано внимание на роли личностно ориентированного подхода в их реализации.

Ключевые слова: компетентностный подход, профессиограмма, компетенция, личностно-ориентированный подход, педагогическая наука.

Stages of forming of the competence approach in pedagogical science are considered in the article. Concepts of competence of a teacher and a schoolchild are determined, philosophical and methodological bases of the problem of senior schoolchildren's competence formation are appreciated, the attention to the role of the personal approach in their realisation is stressed.

Key words: competence approach, professionalism, competence, individual estimation, pedagogical science.

В проблемном поле компетентностного подхода можно выделить ряд взаимосвязанных проблем: историографических, методологических, теоретических. Есть, конечно, и иные подходы к решению проблем компетентностей (организационные, правовые, ресурсные и др.), но мы в настоящей главе остановимся на их изучении в отечественной и зарубежной педагогике с тех позиций, которые перечислили выше, поскольку именно они отражают наиболее значимые стороны проблемы.

Проблему компетентностного подхода в процессе формирования личности обучающегося нельзя считать абсолютно новой и вообще неисследованной. Ее возникновение в отечественной педагогике мы тесно связываем с развитием профессиографии в нашей стране и теории и практики профориентации. Первые попытки выделить качества личности, которым должен удовлетворять выпускник школы или профессионального учебного заведения, относятся к 20-м гг. прошлого века. В 1920-е гг. основным в отборе кадров был принцип «соответствующий человек на соответствующее место», что требовало от исследователей выработки строгих критериев отбора обучающихся в средние и высшие учебные заведения. А это закономерно вызывало интерес к проблеме качеств личности, знаниям, умениям обучающихся. Кроме того, специальному изучению качеств личности предшествовала большая работа по формированию нового, советского человека. Накапливаемый опыт этой работы требовал изучения и обобщения, разработки специальных приемов и методов, научных рекомендаций, служившим бы развитию более совершенных качеств. Например, по настоянию А. В. Луначарского обобщался опыт формирования активно работающих объединений – «друзей школы», подводились итоги перевыборов учителей, конкурсов качеств работников, результатов самоуправления. Каждая из этих форм работы стимулировала развитие качеств личности работников школ и обучающихся. К примеру, перевыборы служили проверке наличия научной подготовленности учителя, оценке «идейных, нравственных, интеллектуальных, духовных позиций» [14, с. 62]. С позиций нашего исследования имеет значение отношение А. В. Луначарского к образованию. Он считал, что невежество граничит со «стадностью», а стадный человек не способен критически анализировать жизненные явления... Образование, наука являются средствами формирования культуры, а она есть высшая цель образования. Образование А. В. Луначарский рассматривал как процесс «формирования человеческого образа личности...». Духовность для него – основа социального бытия. Задача школы – приучать человека мыслить, работать, сознавая себя активным продолжателем лучших дел человечества. При этом старшему поколению, сформировавшемуся в предреволюционную эпоху, необходимы огромные нравственные усилия, жесткая чистка самого себя, а иногда и самоотвержение для того, чтобы соответствовать социальным требованиям [12, с. 531].

Одним из методов воспитания компетентных профессионалов в этот период была педагогическая экспертиза, которая стала вводиться в практику образования с 1918 г. [14, с. 12]. По своей сути экспертиза была методом оценки учебной и научной подготовленности учителя. Губернским отделам народного образования было дано право разработать для этих комиссий программы экспертизы, анкеты, тесты, опросные листы. В состав комиссий включались заведующие губернскими отделами народного образования, их заместители, преподаватели институтов народного образования, а с 1921 гг. – инспекторы Главпрофобра. Заключение экспертных комиссий строилось на основании знакомства с письменными ответами педагогов, устной беседы с ними, наблюдений за пробными уроками кандидатов, мониторинга их деятельности.

Эти и другие меры привели к тому, что получила интенсивное развитие психотехника и психология труда. И именно на этот период (конец 20-х гг. XX в.) приходится создание первой профессиограммы учителя, которая была опубликована в 1929 г. В состав качеств компетентного учителя, по мнению разработчиков, должны были входить более 600 качеств личности, среди которых:

• изобретательство (способность создавать новые приемы, задачи, дидактические материалы, новые пособия и уметь сочетать их в новые комбинации);

• умение быстро и точно воспринимать печатное слово;

• умение быстро и точно воспринимать устное слово;

• умение правильно, быстро и точно воспринимать графический материал;

• умение быстро и точно воспринимать физическое и психическое состояние ребенка;

• умение выделять из воспринятого материала наиболее существенное с производственной точки зрения;

• умение учитывать материальную обстановку;

• умение оперативно принимать решения;

• умение варьировать характер работы в зависимости от конкретной производственной обстановки;

• развитость способности выражения (свободное владение литературной устной речью – большой запас слов, запас образов, правильность речи, ее логической конструкции, простота в выражении мыслей, умение ставить вопросы, давать простые, точные, конкретные определения);

• умения точно и кратко отвечать;

• умение выразительно и красиво, артистично читать предлагаемые тексты;

• свободное владение литературной письменной речью.

Если сравнить эти и другие содержащиеся в профессиограмме качества личности, можно увидеть, что многие из них имеют и современное звучание: изобретательство, вариативность, оперативность, умение выделять наиболее существенное в изучаемом материале. Несмотря на определенную громоздкость профессиограммы, излишнюю детализацию, отсутствие классификации, констатирующе-ограниченный характер, авторами были получены серьезные данные психологии и психотехники труда педагогов, сделаны первые попытки сформулировать требования к ним как с точки зрения социальной значимости, так и профессионально значимых свойств личности, а также с позиций психофизиологии.

Несмотря на то что в 1930-е гг. все исследования по психологии и психотехнике труда, по его научной организации были свернуты, а лаборатории и издания были закрыты, практика, передовой опыт учителей да и нормативные акты, документы государства доказывают, что проблема качеств личности работников, их пригодности или непригодности к той или иной профессии, а иными словами – компетентность, продолжали волновать педагогиче-

скую общественность. Об этом свидетельствуют постановления народного комиссариата просвещения 1930-х гг. [14, с. 172], в которых представлены характеристики качеств знаний, понимание, критерии оценки успеваемости учащихся и студентов. Так, понятие качества знаний предусматривало соотнесение видов знаний (законы, теории, прикладную направленность, методологический характер) с элементами содержания образования, с тем чтобы учебные знания были бы адекватны научным знаниям. Качества знаний уже в тот период характеризовались полнотой, т. е. количеством программных знаний об изучаемом объекте; глубиной, т. е. совокупностью осознанных учащимися связей и отношений между знаниями; систематичностью, т. е. осознанием состава некоторой совокупности знаний в их иерархической и последовательной связи; гибкостью, т. е. умением самостоятельно находить вариативные способы применения знаний; конкретностью, т. е. умением разложить знания на элементы, раскрывать конкретные проявления обобщенного знания; обобщенностью, т. е. умением выразить конкретное знание в обобщенной форме.

Позднее эти требования были дополнены отечественными дидактами. И к настоящему времени, помимо вышеперечисленных, называются также такие требования к информационной компетентности, как релевантность (знания должны быть без искажений), доступность (адаптированность научных текстов к учебной логике их преподавания), современность, структурированность и др. Фактически эти требования должны предъявляться как к компетентности учащихся, так и к компетентности учителя.

Так что можно утверждать, что в 1920–1930-е гг. конструируются первые профессиограммы, накапливается достаточно интересный опыт использования компетентностного подхода в школьное и вузовском образовании.

В 1940–1950-е гг. исследования проводятся на основе опыта в процессе профессиональной деятельности. Ф. Н. Гоноболин [3, с. 51] изучает структуру деятельности учителя и делит все качества на две большие группы. К первой группе он относит специальные педагогически способности, а ко второй группе социальных способностей он относит умение осуществлять волевое влияние, работоспособность, настойчивость, сосредоточенность. Н. Г. Кушков изучает факторы влияния черт характера на творческую работу. Им делается вывод, что при условии взаимосвязи отдельных элементов подготовки профессионала может быть обеспечено развитие качеств (компетенций), необходимых для творческого труда [10, с. 385]. В 1957 г. И. Г. Кушков публикует книгу, в которой раскрывает содержание интеллектуальных, эмоциональных и волевых качеств личности профессионала [9]. Но все это примеры частных концепций. Мы не можем говорить об изобилии разнообразных работ по этой проблеме.

В целом можно говорить о том, что 1940–1950-е гг. характеризуются эпизодическим функционированием работы по исследованию компетентностей, незначительным участием ученых в этом процессе.

1960–1990-е гг. можно обозначить как следующий, третий этап становления компетентностного подхода в педагогической науке. Более того, именно этот этап характеризуется активным поиском решения проблемы. А отдельные исследователи: И. А. Зимняя [4], Т. А. Исаева [6], Н. В. Кузьмина [8], А. К. Маркова [11] и др. – считают именно этот период началом исследований по компетентностному подходу. Они подразделяют этот этап на три. Первый – 1960–1970 гг. – характеризуется введением в научный аппарат понятий «компетентность» и «компетенция», их дифференцированием. Второй этап – 1970–1990 гг. – характеризуется интересом к развернутому толкованию компетентност-

ного подхода. Важно отметить, что исследователи и в мире, и в России начинают не только исследовать компетенции, выделяя их от 3 до 37, но и строить обучение, имея в виду ее формирование как конечного результата этого процесса. Предлагаются конкретные специальные тренинги для формирования этого свойства личности.

Существенно подчеркнуть, что Н. В. Кузьмина, защитившая докторскую диссертацию еще в конце 1960-х гг. по проблемам компетентностей в педагогической деятельности, вновь возвращается к этой проблеме и в 1990 г. публикует книгу «Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения», где компетентность впервые рассматривается как интегративное свойство личности [7, с. 92].

Третий этап исследования компетентности И. А. Зимняя [5] связывает с международным признанием этой проблемы в качестве приоритетной, о чем свидетельствуют рекомендации ЮНЕСКО о рассмотрении компетентностей как желаемого результата образования.

Последний этап мы связываем с реализацией Закона об образовании в 1990-е–2007 гг. Можно утверждать, что этот период связан с усилением практической направленности проблемы, а также с гуманистической направленностью исследований по данной проблеме. Определяются наиболее ведущие методологические предпосылки исследований в области компетентностного подхода, изучаются определенные закономерности, отражающие сущность компетентностного подхода, совокупность основных его принципов. Но современные трактовки проблемы существенно отличаются от трактовок компетентностного подхода предшествующих десятилетий. Главное отличие – смена приоритетов образования: переход обучающегося с позиции объекта образовательного воздействия на позицию субъекта, получающего в ходе своего собственного образования разнообразные услуги, связанные с освоением знаний, овладением новыми компетенциями, объективной оценкой результатов собственной образовательной деятельности, осуществляемой как индивидуально, так и совместно с другими людьми.

Это существенно изменяет философские подходы к проблеме компетентностей. Ключевым становится положение новых подходов к проблеме, которые формулируются исследователями следующим образом: «Таким образом, все ведет нас к тому, чтобы пересмотреть этические и культурные аспекты образования и обеспечить каждому возможность понять другого во всем его своеобразии и понять мир в его хаотичном движении к некоему единству. Но для этого следует начать с того, чтобы научиться понимать самих себя, предпринять внутренние усилия, основанные на знаниях, размышлениях, опыте и самокритике» [2, с. 61].

В 1997 г. Комиссией по образованию ЮНЕСКО был представлен «компетентностный подход» к основным целям образования. Речь идет о развитии способностей понимать себя, жить вместе с другими, учиться и трудиться.

В докладе Комиссии об этом говорится следующим образом: «Позиция Комиссии привела к тому, что она уделила особое внимание четырем основополагающим принципам образования: научиться жить вместе, развивая знания о других, их истории, традициях, образе мышления. Исходя из этого, необходимо выработать новый подход, который именно благодаря осознанию растущей взаимозависимости приводит к совместному анализу рисков и вызовов, ожидающих нас в будущем, и подвигает нас к осуществлению совместных проектов или к разумному и мирному решению неизбежных конфликтов...

Для этого прежде всего необходимо научиться приобретать знания. Однако, учитывая быстрые изменения, связанные с научным прогрессом и новыми формами

экономической и социальной деятельности, необходимо сочетать достаточно широкие общие культурные знания с возможностью глубокого постижения ограниченного числа дисциплин. Общий культурный уровень является в некотором роде пропуском к непрерывному образованию, поскольку он прививает вкус к образованию, а также является его основой, необходимой для того, чтобы учиться на протяжении всей жизни» [2, с. 62].

Помимо этого, Комиссия ЮНЕСКО акцентировала внимание на необходимости научиться работать, т. е. «приобретать компетентность, дающую возможность справляться с различными ситуациями, многие из которых невозможно предвидеть. Эта компетентность и квалификация станут более доступными, если школьники и студенты будут иметь возможность проверить свои способности и приобрести опыт, принимая участие параллельно учебе, в различных видах профессиональной или социальной деятельности» [2].

Наконец, ЮНЕСКО ориентирует нас на «умение жить». Эти рекомендации сохранят свою актуальность и далее, потому что XXI в. потребует от всех большей самостоятельности и способности к оценке, сочетающихся с усилением личной ответственности. Ориентации на развитие памяти, способностей к размышлению, воображения, эстетических чувств, способностей к общению – также в числе компетенций, необходимых учащимся для того, чтобы лучше познать самих себя. Следовательно, компетентностный подход требует последовательного отношения к обучающемуся как к личности, как к самосознательному ответственному субъекту собственного развития. И это должно стать базовой ценностью педагога, его аксиологией и философской ориентацией. Компетентностный подход совместно с личностно ориентированным подходом в их реализации педагогом призван оказать помощь воспитанникам в осознании себя личностью, в выявлении, раскрытии возможностей, становлении самосознания, в осуществлении значимых и общественно приемлемых самоопределении самореализации и самоутверждении. Следовательно, личностный компонент компетентности должен определяться с позиций представлении человека о самом себе, как творце самого себя и отражать внутренние предпосылки собственной гармоничности и идеала, готовности обучающихся к самореализации в учебной и трудовой деятельности. Поэтому компетентность мы рассматриваем как следствие саморазвития индивида, его личностного роста, целостной самореализации и синтеза личностного опыта [13].

Компетентность мы тесно связываем с культурой, с культурологическим подходом. Компетентность, как и культура, требует высокого уровня развития творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях Культура – сложное методологическое понятие, имеющее междисциплинарный характер. Поэтому для педагогики особое значение имеет более узкое понятие культуры, касающееся сферы духовной жизни людей. Для компетентностного подхода особое значение имеет та часть духовной культуры, которая касается знаний, умений, навыков, уровня интеллектуального и нравственного развития школьников, их мировоззрения, способов и форм общения. Компетенции, как и культура, наследуют все наиболее ценное в человеческом опыте. В то же время компетенции, как и культура, есть способ обеспечения, организации и совершенствования жизнедеятельности людей. Компетентность можно рассматривать как ядро культуры, как совокупность наиболее позитивных высоких целей и ценностей как общечеловеческого, так и индивидуального характера. Компетентность, как

и культура, осваивается и воспроизводится каждым человеком индивидуально, обусловливая его становление как личности в процессе взаимодействия с миром социальных отношений, поскольку культура передается в процессе общения с личностью как носителем компетентности и творческих устремлений. Компетентностная культура – это часть общей культуры старшеклассника наряду с другими составными частями (коммуникативной, информационной, психологической, академической культурой).

Для теории образования компетентностный подход, как и культура, связаной с развитием культуры качества. Культура качества касается ценностей, установок и действий учащихся, общего понимания стандартов образования и путей достижения качества реализации этих стандартов. Это касается как отдельных учащихся, так и их учителей и школы в целом. Не случайно в источниках о компетентностном подходе настоятельно употребляются выражения типа «чувство приверженности», «ощущение принадлежности», «ощущение причастности» [1, с. 45].

При этом имеется в виду необходимость удовлетворения сложившимся законодательным, организационным, дидактическим, методическим требованиям к качеству образования; поддержка становления культуры качества (в том числе и компетентностного подхода) эффективными кадровыми и финансовыми ресурсами; разработка стратегии коммуникаций с целью внедрения культуры качества компетенций, создание культуры традиций учебного заведения, образовательных целей компетентностного характера, широкое участие обучающихся как активных членов образовательного сообщества в работе по внедрению культуры качества образования и др.

Следовательно, связывая личностно ориентированный и культурологический подходы, мы должны утверждать, что учащийся есть не только субъект учебной деятельности, но и субъект культуры, носитель ценностей качеств образования, способный с позиций культуры оценить демографические, экологические, здоровьесберегающие потребности и изменения в сфере образования, стремящийся к самосовершенствованию, обладающий готовностью принимать социально-ответственные решения на основе гуманистического осмысления социальных, образовательных, человекосберегающих проблем.

Таким образом в XX в., теория и практика компетентностного подхода находит широкое освещение в исследованиях педагогов и психологов в отечественной и зарубежной педагогике.

Для нашей работы особое значение имели выводы теоретиков, занимавшихся профессиограммой педагогики труда, поскольку именно педагогами осуществлялось руководство формирования здоровьесберегающих компетенций.

К примеру, в первой профессиограмме учителя, опубликованной в 1929 г. были обозначены те качества личности учителя, которые ориентировали его на здоровьесберегающую работу, умение быстро и точно воспринимать физическое и психическое состояние ребенка.

Обоснование личностно ориентированного подхода потребовало ориентации на гармоничность и идеал, на саморазвитие индивида, целостной самореализации и на его психическое и личностное становление.

Также в основе компетентностного подхода находится культурологический подход.

Компетентность, как и культура, требует высокого уровня развития физических и творческих сил и способностей человека.

Методологическое значение имеет также деятельностный подход. Уровень здоровьесберегающей компетенции связан с эффективностью деятельности субъекта ради успешного результата.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Байденко В. И.* Болонский процесс. Проблемы, опыт, решения. М., 2006. 95 с.

2. *Гершунский*. Философия образования для XXI века. М., 2002. 512 с.

3. *Гоноболин Ф. Н.* Книга об учителе. М., 1965.

4. *Зимняя И. А.* Компетентность человека – новое качество результата образования // Проблемы качества образования. М.; Уфа, 2003. 72 с.

5. *Зимняя И. А.* Компетентностный подход. Теоретико-методологический аспект // Высшее образование сегодня. 2006. № 8. С. 20–26.

6. *Исаева Т. Е.* Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя // Педагогика. 2006. № 9. С. 55–60.

7. *Кузьмина Н. В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990. 92 с.

8. *Кузьмина Н. В.* Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. М., 2001.

9. *Кушков Н. Г.* Учитель средней школы. Л., 1957.

10. *Кушков Н. Г.* Основные вопросы системы подготовки учителя средней школы: Дис. на соис. учен. степени д-ра пед. наук. Л., 1953. 385 с.

11. *Маркова А. К.* Психология профессионализма. М., 1993.

12. Российская педагогическая энциклопедия. М., 1993. 710 с.

13. *Сластенин В. Д.*, *Чижакова Г. И.* Введение в педагогическую аксиологию. М., 2003. 188 с.

14. *Тарасюк В. Н.* Формирование организованности у студентов педагогических институтов: Дис. на соис. учен. степени канд. пед. наук. М., 1972. 184 с.