

И КОМПЕТЕНЦИИ, И ЗНАНИЯ

Непредвзятый анализ наиболее «горячих» дискуссий последних лет в области отечественных образовательных новаций обнаруживает их неизменную связь либо с проблемой введения ЕГЭ, либо – с «компетентностным подходом» и «школой компетенций», идущей на смену прежней советско-российской модели образования, по мнению многих, окончательно пришедшей в «негодность». При этом поток публикаций в педагогических изданиях на тему компетенций становится все более стремительным – от одной-двух (!) в 1995 г. до нескольких сотен в 2007, что отражает действие любой бюрократической системы: «Рядовые исполнители улавливают и в расширенном виде воспроизводят пожелания начальства» [5. С. 69]. Идеями «компетентностного подхода» пронизаны многие сферы деятельности Минобрнауки, а также официальные документы, в том числе Федеральная целевая программа развития образования на 2006–2010 гг. (раздел «Совершенствования и технологии образования», п. 3), План мероприятий по реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации на 2005–2010 гг. (раздел 1) и др.

Ясно, что «победное шествие» сравнительно новых для нашей страны системно-образовательных и педагогических категорий – «компетенции» и «компетентностный подход» – обусловлено стрем-

лением властей как можно быстрее включить Россию в зону европейского образования (начиная с 2003 г. Болонский процесс – это уже российская реальность!) и выработать структуру сравнимых и совместимых квалификаций для национальной системы высшего образования. «Дуэли» между «еврооптимистами» и «евроскептиками», как известно, не прекращаются, но следует помнить, что никакой «смертельный Рубикон» вовсе не перейден и что противопоставление европейского и отечественного образования – «это один из самых распространенных мифов, который порожден в ходе интерпретации рекомендаций Болонского процесса» [4. С. 69].

В рамках Болонского процесса университеты Европы «с различающимися степенями энтузиазма осваивают (принимают) компетентностный подход, который рассматривается как своего рода инструмент усиления социального диалога высшей школы с миром труда, средством углубления их сотрудничества и восстановления в новых условиях взаимного доверия» – отмечает один из наиболее известных аналитиков Болонской декларации – В. И. Байденко [2. С. 10]. Компетентностный подход широко обсуждается российским педагогическим сообществом и в ряде случаев рассматривается в качестве едва ли не главного течения

(«*mainstream*») отечественной педагогической мысли.

Принадлежащие известному нашему премьеру-«златоусту» золотые слова о том, что в России из любой партии «получится КПСС» и «хотели как лучше, а получилось как всегда», на самом деле лучше любых анализов описывают судьбу многих реформистских начинаний в области отечественного образования, которые начинаются с благой идеи, но в процессе реализации последствия оказываются прямо противоречащими замыслам. Вот почему очень важно, чтобы использование компетентностного подхода, потребовавшее частичного пересмотра всей категориальной системы педагогики и образованиеведения, не привело к полному переориентированию системы преподавания в школах и университетах со знаний на компетенции. Ибо результат получится вполне прогнозируемый – не будет ни знаний, ни компетенций!

«Нужна социология, а ее нет».

В рамках развернувшейся в стране дискуссии между сторонниками «школы знаний» и «школы компетенций» выясняется, что выпускники традиционных российских школ оказались абсолютно не приспособленными к рыночно «модернизированному» обществу, и поэтому, дескать, на смену сциентистским подходам в образовании должны непременно придти методики, передающие учащимся, прежде всего, социальный опыт. Традиционная советская триада «знания – умения – навыки» должна быть заменена формулой «умения – навыки – знания», что косвенным образом подтверждается и позицией министра образования и науки А. Фурсенко, которому принадлежит следующая, сформулированная перед активом «Наших» на Селигере, мысль: «Старая школа готовила фундаментальных специалистов, а

в настоящий момент требуются «потребители технологий»» (кто будет делать эти самые технологии – похоже, «второстепенный» вопрос!).

В опубликованной недавно острополемичной статье А. Механика «Между Фоменко и обезьяной» [5], остро критикующей отказ отечественной системы среднего образования от «школы знаний» и взятие на вооружение «школы компетенций», четко обозначены методологические ориентиры одной и другой. «В школе знаний» учащегося ориентируют на фундаментальные знания, получение которых проверяется сложными и всеобъемлющими экзаменами. И, основываясь на этих знаниях, учащийся получает возможность в дальнейшем принять решение о выборе жизненного пути. «Школа компетенций» ориентирует на достаточно быстрый выбор обучения (отсюда профилизация), в рамках которого учащемуся резко сокращают преподавание непрофильных предметов и предоставляют достаточно широкие возможности выбора предметов для обучения по профилю (отсюда элективность), а знания, или, точнее, компетенции, проверяются с помощью различных тестов (отсюда ЕГЭ) [5. С. 71].

Приемля многие нестандартные мысли автора вышеуказанной статьи, обращаешь внимание на неоправданное стремление связать нынешние и будущие провалы в базовом образовании современных школьников с внедрением элементов новой модели школы – «школы компетенций». С другой стороны, многие сторонники последней неприиспособленность выпускников к рыночно-ориентированному обществу связывают как раз со старой советско-российской школой знаний, с ее академизмом, унитаризмом и авторитарностью. И в одном, и в другом случае хочется

спросить об одном — откуда вы все это взяли? Может быть, в стране были проведены некие социологические исследования, эксперименты, в результате которых и были установлены очевидные корреляционные связи? Так нет, ничего об этом неведомо. Автору статьи можно ответить его же словами: «Чтобы делать какие-то выводы, нужна социология. А ее нет. Это касается почти всего, что делается в образовании» [5. С. 75].

Совершенно очевидно, что резкое снижение в последние двадцать лет качества преподавания в российской школе обусловлено не «мифическим» фактором противоборства двух моделей школ, а экономическим и мировоззренческим хаосом, возникшим в стране параллельно с крушением национальной и левой идеи. Все эти годы страна развивалась под знаменем соблазна западных стандартов: стиля жизни, Интернета, зрительных образов телевидения и т. д. (разумеется, в своем родном, извращенном виде). Думать, что усвоение подобных стандартов положительно скажется на качественном состоянии российской системы образования, — наивно. Получается: учитель час говорит о порядочности, чистоте и целомудрии, с экрана же — перманентные гогот, ерничанье, уроки «спаривания» и т. п. Здесь уже не до коренных целей и духовных ценностей своего народа, его культуры, его истории.

Альтернативность или симбиоз компетенций и знаний? Обращение к онтологии и эпистемологии компетентностного подхода [7] показывает, что сущность категорий «компетенция», «компетентность», «компетентностный подход» воспринимается научным сообществом весьма неоднозначно. Очень важно при этом, какое содержание вкла-

дывают в эти понятия идеологи Болонской декларации, поскольку есть основания предполагать, что именно их мнение, в конечном счете, возобладает и будет принято «на вооружение» лицами, реализующими ее в РФ.

В известном проекте TUNING, отражающем процесс поиска общности европейских систем высшего образования, развитие компетентностного подхода связывается с решением проблемы сравнимости и совместимости «степеней», т. е. мер качества приобретенного профессионализма [3]. Подобная точка зрения «подспудно» учитывает категорию «знание», предполагая, в частности, выделение особого макрокласса компетенций — «предметно-специализированные компетенции», относящиеся к предметной области. В одном из докладов ЮНЕСКО взгляд на сущность компетенции сформулирован следующим образом: «Все чаще предпринимателям нужна не квалификация, которая, с их точки зрения, слишком часто ассоциируется с их умением осуществлять те или иные операции материального характера, а компетенция, которая рассматривается как своего рода коктейль навыков (курсив наш. —

Ю. Г.), свойственных каждому индивиду, в котором сочетаются квалификация в строгом смысле этого слова..., социальное поведение, способность работать в группе, инициативность и любовь к риску» (цит. по: [1. С. 40]). А. И. Субетто не без оснований видит в использовании сочетания «коктейль признаков» признание «синдромной» (то есть нечеткой) формы оценки компетенций [3. С. 20]. В данном случае категория «знание» как бы отступает на задний план, хотя и предполагается «квалификация в строгом смысле этого слова».

Наука, как форма общественного сознания, представляет собой ис-

торически сложившуюся систему упорядоченных знаний, истинность которых уточняется в ходе общественной практики. Представить себе «квалификацию» выпускника, не обладающего «системой упорядоченных знаний» трудно, а способностью работать в группе, инициативностью и любовью к риску могут в принципе обладать и туземцы атоллового острова. Конечно, движущей силой науки являются потребности развития материального производства, потребности развития общества и в этом смысле она органически сливается с компетенциями (компетентностью).

Приятно отметить, что большинство отечественных авторов при анализе компетентностного подхода и целесообразности реализации положений Болонской декларации все же исходит из принципа неразрывного единства образования и науки. Так, говоря о готовности России участвовать в общих мероприятиях, направленных на формирование единой европейской образовательной зоны, В. А. Козырев и Н. Л. Шубина полагают, что она «может и должна участвовать в интеграционных процессах, сохраняя лучшие свои традиции в области высшего образования, основанные на взаимосвязи образования и науки» [4. С. 7]. Здесь заслуживает внимания последняя фраза, в которой содержится акцент на сохранении лучших отечественных традиций, основанных на взаимосвязи образования и науки.

В свою очередь А. И. Субетто определяет компетенции «как совокупности ЗУНов (знаний, умений, навыков, — Ю. Г.), покрывающих определенные виды деятельности [3. С. 12]. В одном из проектов нового поколения государственного образовательного стандарта (ГОС) компе-

тентность предлагается трактовать как «готовность выпускника определенной ступени образования к выполнению указанных в ГОСах видов и задач профессиональной деятельности с использованием полученных знаний, умений и навыков (ЗУНов) при ясном понимании их социальной значимости, а также связанных с ними социальных последствий» [8. С. 13]. Нетрудно видеть, что последние определения несколько контрастируют с тем, в котором компетенция рассматривается как своего рода «коктейль навыков», хотя бы потому, что перечень совокупности свойств российские авторы начинают со знаний, а не умений и навыков, демонстрируя тем самым симбиоз компетенций и знаний.

Трудно возражать против того, что компетентностный подход, ассоциирующийся лишь с одним (хотя и очень важным) компонентом потенциального качества выпускника университета (или школы), имеет свои ограничения и минусы и вряд ли может рассматриваться как универсальный при диагностике качества подготовки. Его ограниченность, по мнению А. И. Субетто (считающего его лишь «дополнительным» подходом), «состоит в том, что он не может адекватно отразить в себе богатство внутреннего мира человека, не охватывает собой процесс воспитания и социализации личности как целостность, в частности механизмы передачи ценностных оснований мироосвоения, отражающих ценностный геном той или иной культуры...» [7. С. 28].

Вообще-то, в реальной жизни в чистом, «стерильном» виде школ и университетов «знаний», равно как и «компетенций», не бывает. Некоторые авторы полагают, что японскую школу можно считать максимально близкой к идеалу «школы знаний», а американскую —

«школе компетенций». Но США, «адсорбирующие мозги» со всего мира, вполне могут позволить себе роскошь делать акцент на развитие классической «школы компетенций», выпускающей молодых людей, обладающих вышеотмеченным «коктейлем навыков». Хотя и здесь еще в 2000 г. был опубликован доклад Национальной комиссии США по преподаванию математики и естествознания под красноречивым названием «Пока еще не слишком поздно», в котором выражалось глубокое беспокойство по поводу резко понизившегося уровня естественнонаучного образования американских учащихся.

Об экономической цене «болонской солидарности». К сожалению, годами сложившийся в нашей стране стиль принятия важных государственных решений, когда реализация того или иного закона или осуществление той или иной реформы являются зачастую не результатом работы экспертов и аналитиков, а капризом или следствием личных взглядов и убеждений того или иного чиновника, по-прежнему торжествует. Это замечание можно в какой-то мере отнести и к известной заявке нашей страны на присоединение к Болонскому процессу, поданной в июне 2003 г. Повторимся: речь не о пользе или ущербности данного акта, а о том, что при принятии любой стратегической концепции необходимо помнить, что в ее основе должны лежать научно обоснованные прогнозы ее реализации. У нас же практические последствия (в том числе – экономические) реализации реформ и их многовекторности просчитываются в последнюю очередь, и в основном уже глядя на печальную практику.

Участие в Болонском процессе происходит в условиях недостаточного госбюджетного финанси-

рования российских вузов, зачастую устаревшей их материально-технической базы, возрастания конкурентной борьбы между вузами за абитуриентов (что является следствием депопуляционного кризиса) и т. д. Все это соответствует действительности, равно как и тот факт, что еще несколько лет тому назад гражданами России ежегодно тратилось на обучение за рубежом полтора бюджета (!) Минобразования.

Авторитетный российский философ, экономист и педагог А. И. Субетто полагает, что «онтология компетентностного подхода является вторичной по отношению к экономической онтологии образования в Европе и в США на основе принципов рыночного фундаментализма и глобальной системы свободного перемещения капитала [7. С. 21]. На этом основании он «опонирует той части философии и, соответственно, онтологии, положенной в основание Болонского процесса, которая обслуживает рыночный фундаментализм и исходит в стратегии раскрытия компетентностного подхода из этого принципа. В этой части Болонское движение закладывает в свою основу, – по его мнению, – «ложные принципы» (Там же. С. 21). Автор приходит к выводу, что «увлечение рынком, как арбитром в решении вопроса “какие компетенции должно давать высшее образование?”, которое приняло важный акцент в Болонском процессе, и начинает находить своих сторонников в России, – является слепым и очень опасным увлечением для судеб отечественного образования». Он считает, что «это увлечение деформирует целеполагание в образовательной политике, формирует “ошибку ложной цели” и несет опасность понижения качества образования в России» (Там же. С. 62).

Сказано слишком резко. В чем можно согласиться с автором, так это в том, что реализация компетентностной модели в образовании действительно таит в себе некие угрозы сформировавшемуся в процессе социальной эволюции разнообразию культур, этносов, цивилизаций; что глобализация высшего образования в той или иной мере, действительно, нацелена на интересы глобального рынка и т. д. Но, во-первых, представление о глобализации, основанное на отождествлении этого процесса лишь с его одним, хотя и, безусловно, важным измерением — экономическим, неверно. Сегодня глобализация — это процесс нарастающей (по всем азимутам) взаимосвязанности человечества, и альтернативы глобалистскому сознанию, как особой форме мирового общественного сознания, в сущности, нет.

Во-вторых (что не менее важно), все зависит от того, о каком конкретном культурно-историческом регионе идет речь. Единство и целостность Западной Европы — в общей культурно-цивилизационной идее, в принципах, которые были заложены еще в античной Греции («добросовестный труд как путь к процветанию», «честное состязание как путь к самоутверждению» и др.). Самая яркая черта Западной Европы — идентичность, которая и позволяет рассматривать ее в качестве цивилизационного пространства с единым этнокультурным кодом, определяющим самоощущение и самопознание европейцев. Так что в условиях единого цивилизационного пространства, единого рынка, единой денежной валюты реализация компетентностной модели в образовании, конечно же, является безусловным благом для стран ЕС, и боязнь так называемого «рыночного фундаментализма»

здесь в расчет, естественно, не принимается.

Говоря иначе, поиск общности европейских систем высшего образования в рамках классического интеграционного союза — это вполне логичный «бренд». В проекте TUNING прямо отмечается, что концепция «общих опорных точек» вызвана «четким позиционированием» по поводу обеспечения возможности профессионалам свободно «перемещаться и трудоустроиваться в разных странах Евросоюза, необходимостью обеспечения «определенной степени общности» полученного профессионалами образования «по отношению к некоторым общепринятым ориентирам, признаваемым в каждой предметной области» [3. С. 14].

Для России принципиальнейшие вопросы заключаются в другом: какие конкретно экономические, социальные, научные, инновационные, аксиологические, моральные и другие дивиденды извлечет Россия из вхождения отечественной системы образования в «Болонское движение» в Европе, оставаясь, как известно, «отлученной» от общего рынка ЕС, Шенгенской зоны, Всемирной торговой организации (ВТО) и все еще дискриминируемой по «всем статьям»? Сколько еще десятилетий РФ будет выполнять функции надежного но, увы, «бесплатного» поставщика высококвалифицированных специалистов странам Запада в рамках неравноправных меновых отношений не только на рынках товаров, капиталов, услуг, но и на «рынке образования»? Выгодно ли России способствовать тому, чтобы ее профессионалы, на подготовку которых уже тратятся немалые средства, «свободно трудоустроивались» в странах Евросоюза? Когда и при каких условиях высококлассные западные специалисты устремятся в наши научные лабо-

ратории? Серьезные научные исследования экономических последствий вхождения России в «болонское образовательное пространство», увы, не ведутся. А жаль.

Подводя итоги сказанному, отметим, что ход реализации компетентностного подхода в отечественном образовании и выработка структуры сравнимых и совместимых

квалификаций для национальной системы высшего образования должен тесно координироваться с процессом вхождения нашей страны в «общий европейский Дом». В противном случае существует реальный риск превратиться на долгие годы в «бескорыстного» поставщика квалифицированных специалистов для стран Запада.

Литература

1. Байденко В. И. Болонский процесс. М.: Логос, 2004.
2. Байденко В. И. Болонский процесс: проблемы, опыт, решения. 2-е изд., исправл. и дополнен. М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006.
3. Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING) / Под научн. ред. В. И. Байденко. М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006.
4. Козырев В. А., Шубина Н. Л. Высшее образование России в зеркале Болонского процесса. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005.
5. Механик А. Между Фоменко и обезьяной // Эксперт. № 7. 2008.
6. Субетто А. И. Интеграционная модель выпускника вуза на базе системодейственного и компетентностного подхода. Кострома: Изд-во КГУ им. Н. А. Некрасова, 2005.
7. Субетто А. И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода. Классификация и квалиметрия. СПб.; Кострома, 2006.
8. Челпанов И. В. Компетентностный подход при разработке государственных образовательных стандартов высшего кораблестроительного образования. М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.