

НА ПЕРЕКРЕСТКЕ МНЕНИЙ

**О.А. ДОНСКИХ, профессор
Новосибирский государственный
университет экономики
и управления**

Дело о компетентностном подходе

В статье показано, что глобальная ориентация на компетенции, которая лежит в основе реформирования высшего профессионального образования путем внедрения новых стандартов, основана на смешении двух принципиально разных подходов. Как результат – крайне некачественные стандарты и матрицы соответствий, не ведущие ни к какому результату, кроме методического пенообразования.

Ключевые слова: *высшее профессиональное образование, компетенции, знания, умения, навыки, матрицы соответствий, пространство понимания*

Основная задача данной статьи – ответить на вопрос, почему компетентностный подход, такой, на первый взгляд, очевидно полезный и многообещающий, наталкивается на серьезные трудности в процессе внедрения в систему отечественного образования, в частности, в систему высшего профессионального образования.

Слово «компетенция» и выражение «компетентностный подход», намертво связанные с идущей у нас реформой системы образования, должны, по мнению реформаторов, свидетельствовать о том, что меняется ключевая установка образования: от образования пассивного и безличного мы переходим к активному и субъект-ориентированному. Это касается и школы и вуза¹. Основные аргументы за введение компетентностного подхода вращаются вокруг сюжетов личностного развития и подготовки к профессиональной карьере.

Защитники данного подхода утверждают, что традиционная система образования, ориентированная на ЗУНы (знания, умения, навыки), несостоятельна в новых социально-экономических условиях. Нуж-

но готовить гражданина, способного ориентироваться в жизни, ставить цели и достигать их, т.е. необходимо, чтобы ЗУНы были дополнены компетенциями, чтобы человек не просто что-то знал, но был способен действовать на основе полученных знаний. Соответственно, меняются цели и задачи образовательных учреждений.

К сожалению, при всей пышной риторике о преимуществах компетентностного подхода ни в одном программном документе не указано, в чем конкретно заключаются те недостатки ЗУНов, которые будут преодолены с его помощью. (Точно такая же ситуация с риторикой о необходимости сохранения «всего лучшего», что накоплено отечественной системой образования. Ни в одном документе не прописано, в чем это лучшее заключается.) Иначе говоря, о преимуществах компетентностного подхода можно говорить только в некоем контексте: от чего мы уходим, т.е. чего конкретно не дают ЗУНы, и к чему мы должны прийти, используя новый подход. Но этот контекст отсутствует. При этом более или менее однозначное понимание того, как

¹ В США и некоторых других странах соответствующий подход распространяется и на детские сады, так что здесь тоже открываются невиданные перспективы, которые не могут не вдохновлять наших педагогов. См., напр., рекомендуемую компетентностную модель в штате Огайо [1]. Один из отечественных вариантов компетентностного подхода в дошкольном учреждении представлен в [2].

должен работать компетентностный подход, отсутствует. А.Г. Бермус указывал на это еще в 2005 г.: «Компетентностный подход в современном российском образовании представляет собой проблему» [3]. Через два года об этом же говорили М.В. Воронов и Г.И. Письменский: «Общей позиции по этому подходу педагогическое сообщество России до сих пор не выработало» [4]. Цитаты легко умножить. Однако именно в это время начинают создаваться и активно внедряться в систему образования новые образовательные стандарты.

Выработать общее понимание не выработали, но начали реализовывать. Преподаватели всех вузов страны заняты написанием огромного количества методических материалов в соответствии с нетрадиционным подходом к обучению. К сожалению, большинство этих усилий уходит в песок. И это связано с рядом вполне очевидных причин.

Первая группа причин связана с путаницей в понимании компетенций и, соответственно, принципов компетентностного подхода как такового. Вторая – с теми внешними условиями, в которых этот подход внедряется в нашу систему образования. В данной статье подробно анализируется первая группа причин и лишь в конце немного говорится о второй.

Начнем с понимания того, что такое компетенции.

Во-первых, у нас оказались смешанными в одно химерическое целое две принципиально разные трактовки компетентности. Первая ориентируется, главным образом, на проверку уровня социализации учащегося, начиная с детского сада. Существует большое количество показателей, которые могут служить для ориентира при обычных занятиях – игре, чтении, счете и т.п. Скажем, можно проверить по ряду показателей, насколько ребенок усваивает прочитанное. Иначе говоря, есть некий средний возрастной стандарт, и он служит лишь для того, чтобы понимать, на каком при-

мерно уровне развития находится учащийся. В отдельных случаях – для коррекции. Этот подход не делает формирование компетенций самостоятельной целью. И здесь мы имеем дело с такими компетенциями, как «умение обобщать прочитанное», «умение работать в команде», «владение устной и письменной речью» и т.д. Подобные компетенции складываются из множества умений и формируются в процессе социализации и освоения разных видов деятельности. Так, в упомянутой выше модели штата Огайо подробно расписаны навыки детей. Модель ориентирована на подготовку к следующей ступени и включает десятки подробно расписанных умений: только языковые умения разбиты на 69 пунктов, математические – на 29 и т.д. Польза от такого подробного разбиения состоит в том, что можно более комплексно и глубоко, чем при традиционном подходе, оценить компетенции ребенка и, соответственно, обратить внимание педагога на некоторые неочевидные детали.

Вторая трактовка компетентности связана с подготовкой к будущей профессиональной деятельности и, соответственно, относится к профессиональному образованию. Если говорить о высшем профессиональном образовании, то компетентностный подход применим в первую очередь к той его составляющей, которая нацелена на формирование конкретных профессиональных умений. То есть к тому, где обучение тождественно тренингу.

Иначе говоря, на базе специализации, которая вырабатывается на первых курсах университетов (естественно-научной, гуманитарной и т.д.), формируются заданные современным бизнес-пространством компетенции. Причем студента не готовят к конкретной позиции в конкретном производстве, а дают ему набор умений более общего порядка, на основе которых он сможет легче выполнять свои профессиональные обязанности.

Или, скажем, вместо того чтобы прохо-

дить полный цикл обучения в университете, человек на базе среднего образования поступает в колледж, где его обучают в соответствии с принципами компетентного подхода. Он выбирает определенный набор дисциплин и сдает их не на основе прослушанных часов, а на основе проверки сформированных компетенций. При этом он может закончить курс как гораздо быстрее, так и гораздо медленнее. Главное, что считаются не часы, а компетенции. Последняя схема успешно реализована, например, в Университете Вестерн Гавенорс (Солт-Лейк-Сити). Президент этого университета Роберт Менденхолл указывает, что подобный тип обучения идеален для 37 миллионов американцев с незаконченным высшим образованием. «Оно позволяет им вернуться в колледж и получить степень, которая может означать лучшую работу, более высокую зарплату и лучшую жизнь» [5]. Здесь речь идет о более высоком квалификационном уровне людей, уже имеющих серьезный жизненный и профессиональный опыт. В этом случае компетентный подход хорошо дополняет традиционное университетское образование (но, конечно, никак не заменяет его).

Примером четко определенного отношения между целями образования и компетенциями при нормальном использовании компетентного подхода может служить программа подготовки специалистов в области общественного здоровья, разработанная Советом по образованию и общественному здоровью (Вашингтон). Например, возьмем такую компетенцию, как «уметь использовать статистические компьютерные программы для анализа данных по здоровью». Способ проверки достижения данной компетенции – провести регрессивный анализ, используя SAS (Statistical Analysis System). Или, к примеру, компетенция «уметь использовать соответствующий метод анализа токсичности определенного вещества, взятого из окружающей среды». Проверка ее наличия также оче-

видна. Таким образом, существует и выполняется общее требование: «все цели и компетенции, к какому бы уровню они ни относились, должны быть специфичны, измеряемы и записаны в поведенческих терминах» [6].

В нашем же педагогическом дискурсе слово «компетенция» и, соответственно, «компетентность» приобрели поистине космические объем и содержание. Например, Е.О. Иванова пишет: «Образовательный результат “компетентность” в большей мере соответствует общей цели образования – подготовке гражданина, способного к активной социальной адаптации, самостоятельному жизненному выбору, к началу трудовой деятельности и продолжению профессионального образования, к самообразованию и самосовершенствованию;

– в нем соединяются интеллектуальная, навыковая и эмоционально-ценностная составляющие образования, что отвечает нашим представлениям о содержании образования;

– содержание образования, в том числе и стандарты, должны простираиваться по критерию результативности, которая, однако, выходит за границы ЗУНов...» [7].

В этом определении совершенно очевидно смешение компетенции как оценки уровня социализации и компетенции как стандартизации профессиональной подготовки.

Во-вторых, в результате указанного смешения возникла идея построения дерева компетенций как основы стандартизации обучения: от начальной школы до окончания университета и далее в качестве основы непрерывного образования. Эта колоссальная работа, предполагающая увязать в единое целое тысячи компетенций, не может быть выполнена в принципе, а потому разработчики соответствующих технологий и стандартов пошли по облегченному пути: начали переписывать устаревшие ЗУНы, добавляя к ним «компетентностную» риторику. Результат оказался весьма сомнительным, да другим и не мог быть.

Прекрасный пример того, как разрастается дерево компетенций на основе указанного смещения, дает установочная статья одного из лидеров нашего компетентностного движения А.В. Хуторского «Технология проектирования ключевых и предметных компетенций» [8]. Взяв за основу перечень ключевых компетенций, определенный симпозиумом Совета Европы, он начинает их «операционализовать» для отечественного образования. И там, где были простые и понятные фразы вроде «уметь извлекать пользу из опыта», «самостоятельно заниматься своим обучением», «получать информацию», появляются фразы совсем иного типа. Так, в качестве компетенции в разделе «Общекультурные компетенции» появляются «культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций» (кстати говоря, автор путает здесь «культурологические» и «культурные»), появляется компетенция «опыт освоения учеником картины мира, расширяющийся до культурологического и всечеловеческого понимания мира». В общем, Вселенная, которой нет предела, – лишь полустанок на моем пути! Но это еще цветочки по сравнению с учебно-познавательной компетенцией, описываемой следующей фразой: «По отношению к изучаемым объектам ученик овладевает креативными навыками: добыванием знаний непосредственно из окружающей действительности». То, что можно добывать знания непосредственно из действительности, – несомненный креатив автора. И таких «небрежностей» множество. К объектам реальной действительности автор относит «произведения-первоисточники», тексты произведений выступают у него в качестве «материализованных объектов», объектами реальной действительности оказываются и «события исторического значения»... Для того чтобы продемонстрировать то, что он называет «значением требованию личностной значимости», автор приводит такой пример: «Личностная значи-

мость владения логическими операциями по отношению к геометрическим фигурам может быть обозначена так: ... для учета и систематизации предметов различной формы (например, в коллекциях)». Проще говоря, учащийся задается вопросом: а зачем ему проводить логические операции по отношению к геометрическим фигурам? Понадобится ли ему это в жизни? И придумывает для себя вариант ответа: понадобится, если захочу коллекционировать предметы различной формы. И это стимулирует его к изучению данной темы. Искусственность такого примера вполне соответствует искусственности задачи – построения древа компетенций.

Вообще, сама идея увязывания всех компетенций в единое целое представляется малопродуктивной.

В-третьих, предполагается (это прописано и в цитированной статье А.В. Хуторского), что компетенции формируются поэлементно. Да, если исходить из того, что человек обучается пилить, строгать, резать, вышивать, то умения складываются. Но если считать, что поэлементно осваивается язык, то это уже грубая ошибка. Язык не складывается как сумма умений: нельзя научиться языку, осваивая сначала гласные, а потом согласные; нельзя использовать сначала существительные и прилагательные, потом наречия, потом глаголы, или осваивая слова поморфемно. Точно так же нельзя поэлементно вырабатывать такие компетенции, как умение мыслить, исследовать, применять знания на практике. А именно такой подход заложен при составлении ФГОС, где предполагается, что отдельные компетенции формируются отдельными предметными дисциплинами.

Начать с того, что уход от ЗУНов выразился в том, что вместо тройки «знания – умения – навыки» компетенции расписываются тройкой «знать – уметь – владеть». Возьмем в качестве примера федеральный образовательный стандарт для бакалавра-математика. В структуре основной образо-

вательной программы указывается, что «в результате изучения базовой части цикла студент должен» «иметь такие-то базовые знания», «уметь то-то» и «владеть такими-то навыками», а в вариативной части говорится, что «знания, умения и навыки определяются ООП вуза в соответствии с профилями подготовки». Значит, от чего ушли, к тому и пришли.

Как определяются сами компетенции и матрицы компетенций – это вообще уму непостижимо. Можно, конечно, принять тот аргумент, что они выражены профессиональным языком и непонятны никому за пределами педагогического сообщества (этот аргумент широко использовался, когда шла критика стандарта для средней школы), и авторы «на самом деле» руководствовались глубокими идеями. Но когда читаешь стандарты, поневоле думаешь, что здесь дело отнюдь не в высоком профессионализме.

Возьмем для начала *общекультурные* компетенции, которые различаются у разных специальностей, а наборы их совершенно произвольны (примеров² очень много, поэтому читатель может при желании лишь пробежать их глазами, переходя сразу к выводам).

Бакалавр по специальности 020100 (Химия) должен обладать 18 общекультурными компетенциями – такими, как ОК-1 – «способностью понимать движущие силы и закономерности исторического процесса; место человека в историческом процессе, политической организации общества»; ОК-2 – «способностью понимать и анализировать мировоззренческие, социально и личностно значимые философские проблемы»; ОК-3 – «знает основные положения и методы социальных, гуманитарных и экономических наук, способен использовать их при решении социальных и профессиональных задач и способен анализировать соци-

ально значимые проблемы и процессы» и др. Некоторые компетенции пересекаются. Так, ОК-5 – «умеет логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь», а ОК-11 – «владеет развитой устной и письменной коммуникацией, включая иноязычную культуру».

А вот бакалавр по специальности 020700 (Геология) должен освоить уже 19 компетенций. Однако понимать закономерности исторического процесса ему уже не нужно; ОК-1 у него – «владеет культурой мышления, способен к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения». Кстати, такой компетенцией химик, по мысли составителей, обладать не должен.

У бакалавра-биолога (специальность 020400) тоже 19 общекультурных компетенций. Правда, знание истории переместилось на второе место, но зато в аспекте «соблюдения правовых норм и Конституции и интересов ее безопасности», а ОК1 – это следование «этическим и правовым нормам в отношении других людей [как будто им можно следовать в отношении самого себя!] и в отношении природы (принципы биоэтики), имеет четкую ценностную ориентацию на сохранение природы и охрану прав и здоровья человека». Здесь появляется замечательная компетенция № 14 – «проявляет творческие качества». (Творческие качества характеризуют личность, а не компетенции и профессиональные навыки, но это мелочи. По-видимому, разработчики знают, как из человека средних способностей сделать Эйнштейна.) Зато появилась простая и понятная компетенция ОК-16 – «заботится о качестве выполняемой работы». А физику и математику это, видимо, не нужно. По крайней мере, в список компетенций таковая у них не вошла.

Бакалавру-экологу (специальность 022000) достаточно 13 общекультурных компетенций, но зато он должен приобре-

² Все примеры взяты с сайта Министерства образования и науки РФ.

сти замечательную ОК-5 – «обладать базовыми знаниями отечественной истории, пониманием причинно-следственных связей в развитии российского общества, основ философии, основ экономики и социологии, способствующими развитию общей культуры и социализации личности, умением их использовать в области экологии и природопользования, а также базовыми представлениями о приверженности к этическим ценностям». Чего только стоят «представления о приверженности»!

Общекультурные компетенции у бакалавров-гуманитариев также разнятся – от 15 у психологов и 17 у философов и теологов до 19 у историков и 23 у политологов. При этом психолог (не политолог!) в качестве ОК-1 должен обладать способностью и готовностью к «пониманию значения гуманистических ценностей для сохранения и развития современной цивилизации; совершенствования и развития общества на принципах гуманизма, свободы и демократии». Другие бакалавры компетенцией «развития общества» обладать не обязаны. У них подобное знание обычно направлено на «саморазвитие».

Бакалавр по специальности 080200 (Менеджмент) должен «владеть основными методами защиты производственного персонала и населения от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий» (ОК-21 соответствующего стандарта). Почему-то бакалавры-экономисты этим владеть не должны. По-видимому, по мысли составителей, менеджерам это нужно как профессионалам. Но тогда это не общекультурная, а профессиональная компетенция.

Заметим еще, что подавляющее большинство компетенций сформулированы так, что проверить их простыми средствами невозможно. Как проверить, скажем, «способность к анализу и синтезу»? Или – «понимать социальную значимость своей профессии»? А как проверить «готовность к развитию общества на принципах гума-

низма»? Это ведь как раз та полузнаниевая пустота, от которой убежали, выстраивая компетентностный подход.

С профессиональными компетенциями дело обстоит не лучше.

Начнем с тех рамок, в которые помещены списки профессиональных компетенций.

Так, «объектами профессиональной деятельности бакалавров [философии] являются различные формы бытия» (пункт 4.2). Бакалавры философии, по мысли составителей, должны уметь вычленять «формы бытия» из «бытия» и с ними работать. Собственно говоря, после такой фразы уже дальше читать бессмысленно, поскольку понятно, что написавший это просто некомпетент. Однако эта формулировка повторяется и у магистров-философов.

Продолжим. «В результате изучения базовой части цикла обучающийся должен *знать*: этапы и особенности развития всеобщей истории, мировой культуры, религии, а так же понятия и закономерности политической, экономической и правовой теории...». Во-первых, авторы пишут с ошибками, поскольку в данном контексте «также» пишется слитно, а во-вторых, они вводят очень странное понятие некоей комплексной «политической, экономической и правовой теории», которая несет какие-то закономерности.

А дальше очень интересный «общенаучный цикл», в результате освоения которого магистр будет владеть «базовыми знаниями о целях, содержании и структуре образовательной системы России, об общих формах организации учебной деятельности; методах, приемах и средствах управления педагогическим процессом, навыками создания инновационных образовательных ресурсов при помощи информационных технологий». Надо сказать, что в других стандартах «общенаучный» и «педагогический» синонимами не являются, поэтому оставим такое владение русским

языком на совести составителей стандартов.

Читая дальше про магистров-филологов, обнаруживаешь, что вузы «в рамках учебных курсов» должны, в частности, предусмотреть «встречи с представителями российских и зарубежных компаний». Я бы это понял, если бы речь шла об инженерах. Однако как встреча с представителем компании «Газпром» или «Кока-кола» поднимет уровень нашей философской мысли? У меня подозрение, что эту фразу просто перетасили из другого стандарта.

Когда профессиональные компетенции помещаются в такое окружение, перестает удивляться их неряшливости.

Самый высокий профессионализм должны в результате обучения демонстрировать бакалавры-журналисты. Преподаватели должны сформировать у них 58 профессиональных компетенций. Для сравнения: у бакалавров-химиков этих компетенций 12, у бакалавров по специальности «Изящные искусства» – 9. Что забавно, знание норм русского языка у журналистов – это профессиональная компетенция под номером 30. А потом (ПК-35) идет замечательная фраза: «знание основ публицистики в сфере СМИ». Тогда уж вместо «знания основ» написали бы «нолидж оф фандаменталз»!

Бакалавр-культуролог обладает «готовностью пользоваться нормативными документами, определяющими параметры и стоимость проведения работ в разных сферах социокультурной деятельности» (ПК-10). Но ведь у него уже сформирована общекультурная компетенция – умение «использовать нормативные правовые документы в своей деятельности» (ОК-5)! Кстати говоря, сплошь и рядом формулировка ПК лишь словом или несколькими отличается от ОК по той же специальности.

Так, бакалавры-культурологи должны освоить две ОК: обладать «владением [«обладать владением» само по себе прекрасно – «по-русски!»] основными методами, спо-

собами и средствами получения, хранения, переработки информации, иметь навыки работы с компьютером как средством управления информацией» (ОК-12) и еще «способностью работать с информацией в глобальных компьютерных сетях» (ОК-13). Но этого мало, он еще должен обладать «способностью применять современные информационные технологии для формирования баз данных в своей предметной области» (ПК-14). Видимо, по мысли составителей, владеть основными методами и способами недостаточно, чтобы формировать базы данных. А вот бакалавр-филолог почему-то должен уметь редактировать тексты профессионального назначения на русском языке. И это не профессиональная, а общекультурная компетенция (ОК-2).

У целого ряда специальностей в качестве компетенции указана способность порождать новые идеи – креативность, т.е. вузы должны готовить гениев.

В отдельных случаях различение компетенций очень тонкое.

Например, бакалавр-математик должен в результате обучения обладать «умением сформулировать результат (ПК-3)». Но этого мало, и составитель (видимо, глубокий специалист в преподавании математики) уточняет, что он должен обладать «умением на основе анализа увидеть и корректно сформулировать результат» (ПК-5). Бакалавр-журналист должен «принимать участие в текущем планировании деятельности СМИ и планировать собственную работу» (ПК-46). Однако следует и уточнение: он должен «участвовать в коллективном анализе деятельности СМИ [почему участие – это компетенция, пусть останется на совести составителя] и анализировать результаты собственной работы (профессиональная рефлексия)» (ПК-47). Планировать работу бакалавр-журналист должен как-то так, а анализировать – на основе рефлексии, причем профессиональной. Кстати, чем она отличается от непрофессиональной, – секрет составителя.

У бакалавра по специальности «Изыскания искусства» в формулировке компетенции указано, что он должен обладать не только способностью, но сразу и готовностью, например, «способностью и готовностью к ассистированию деятельности магистра или специалиста-искусствоведа при осуществлении изысканий в сфере интегративного искусствознания и исследований» (ПК-9). Каких исследований – остается загадкой.

Но даже на этом фоне некоторые повороты «компетентностной мысли» выглядят удивительно. Так, в общепрофессиональном цикле бакалавр-филолог должен «*знать*»: основные понятия и термины филологической науки, ее внутреннюю стратификацию; понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества»; а вот что он должен *уметь*: «уметь использовать основные методы защиты производственного персонала и населения от последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий; применять на практике базовые навыки сбора и анализа языковых и литературных фактов с использованием традиционных методов и информационных технологий». Все правильно: защитил персонал и население от стихийного бедствия и беги, собирай языковые факты до следующей техногенной катастрофы.

Переходя к пресловутым *матрицам соответствий*, наталкиваешься на такие же несуразности. Н.В. Соснин уже указывал на те практически непреодолимые недостатки, которые несет в себе так называемая «матрица соответствия», которая вместо реализации возможностей, заложенных в компетентностной модели, «консервирует традиционную структуру содержания, выдержанную в логике предметно-содержательного подхода» [9]. Но в действительности ситуация еще хуже.

Возьмем, например, стандарт для бакалавра-математика. Предполагается, что такие предметы (дисциплины), как иностран-

ный язык, история, философия и экономическая теория, должны формировать следующие компетенции: ОК (1–4; 14–16); ПК-14. Что же это за компетенции? ОК-1 – «навыки межличностных отношений, готовность к работе в команде»; ОК-2 – «знания правовых и этических норм и использование их в профессиональной деятельности»; ОК-3 – «приверженность к здоровому образу жизни, нацеленность на должный уровень физической подготовки, необходимый для активной профессиональной деятельности»; ОК-4 – «принятие различий и мультикультурности»; ОК-14 – «способность к анализу и синтезу»; ОК-15 – «способность к письменной и устной коммуникации на русском языке»; ОК-16 – «знание иностранного языка»; ПК-14 – «контекстная обработка информации». Глубина соответствия между предметами (дисциплинами) и компетенциями поражает воображение. Только в одном случае есть примитивное соответствие – в случае ОК-16: если учишь иностранный язык, приобретаешь компетенцию его знания. А во всех остальных случаях?.. Навыки межличностных отношений все же формируются в процессе общения, а не на лекции по экономической теории, философии или истории.

Такое сплошь и рядом. Возьмем бакалавра по специальности «Международные отношения». Базовую часть его гуманитарного, социального и экономического цикла составляют семь предметов: история России, философия, иностранный язык, всемирная история, политология и политическая теория, мировая экономика, государственное право России и зарубежных стран. И эти семь предметов должны сформировать 31 компетенцию: 26 общекультурных и пять профессиональных. Таким образом, в случае с культурологом один предмет приходится на две компетенции, а в случае с международником – на 4,5 компетенций, т.е. отношение между количеством предметов и количеством формируемых компетенций совершенно произвольно.

Вывод очевиден: подобные стандарты никак не могут служить той цели, для которой они предполагались – формированию разумных компетентностно-ориентированных учебных планов вузов. В наших стандартах все с точностью до наоборот: компетенции не специфичны, не измеряемы и лишь иногда случайно записаны в поведенческих терминах. (Данная тема разносторонне обсуждалась на круглом столе журнала «Идеи и идеалы» [10]).

Следует добавить несколько слов о тех внешних условиях, в которых компетентностный подход внедряется в наших образовательных учреждениях.

Несмотря на то, что программы в нашей школе построены в духе субъект-субъектной риторики, по мере продвижения к экзаменам упор делается именно на знания, а не на умения. Особенно этого требует подготовка к ЕГЭ, которая, в силу использования тестов, ориентированных на количество, а не на качество знаний, сделала зубрежку еще более утомительной и пустой, чем при подготовке к обычным экзаменам. У учащихся формируется вполне вредная компетенция сдачи подобных экзаменов, но никак не компетенции обобщать, анализировать и др. Что же касается разговоров о том, что нужно использовать активные методы обучения, то это правильно, но никоим образом не привязано к компетентностному подходу как таковому.

В вузах такую же негативную роль играет Интернет-тестирование, которое вузы обязаны проходить при аккредитации. Здесь студент должен демонстрировать именно знания, а никак не умения. Иначе говоря, если преподаватель использовал активные методы преподавания, учил по своей авторской программе, то проверку студент явно не пройдет. Либо параллельно он должен пройти обычный стандартный курс и приобрести весь объем соответствующих знаний.

И последнее: акцент на развитие личностных качеств и индивидуальных траек-

торий упускает из виду влияние социума. Необходимо формировать то, что можно обозначить как «общее пространство понимания». Если мы хотим воспитывать социально ответственных граждан страны, они должны владеть определенными общими знаниями истории и культуры своей страны.

Итак, проблема внедрения компетентностного подхода связана с тем, что, смешав две трактовки компетенций, ему, этому подходу, придали несообразно большое значение. В частности, используя такой инструмент, как стандарты, в профессиональную подготовку ввели в качестве целей умения и навыки, относящиеся к социализации вообще. Это привело к тому, что стандарты высшего профессионального образования получились крайне некачественными, а ориентация на формирование компетенций оказалась чисто формальной.

Литература

1. Ohio's Model Competency-Based Programs "Making The Connections". Kindergarten. Ohio Department of Education, 1999. URL: <http://gradcourses.rio.edu/curriculumis/Ohio%20Models/Kindergarten.pdf>
2. Гринвальд О.Г. Компетентностно-ориентированный подход в образовании детей дошкольного возраста. URL: <http://www.do.tgl.ru/files/news/2763.pdf>
3. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>
4. Воронов М.В., Письменский Г.И. Компетентностно-ориентированный подход как системное решение актуальных проблем современного отечественного образования // Реализация компетентностного подхода в образовательном процессе: Научные труды СГА. М.: Изд-во СГА, 2009. С. 38.
5. Mendenhall R. What Is Competency-Based Education? URL: http://www.huffingtonpost.com/dr-robert-mendenhall/competency-based-learning-_b_1855374.html

6. Competencies and Learning Objectives / Council on Education for Public Health. Washington, 2006. URL: http://ceph.org/assets/Competencies_TA.pdf
7. Иванова Е.О. Компетентностный подход в соотношении со знаниево-ориентированным и культурологическим. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-23.htm>
8. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал «Эйдос». 2005. 12 декабря. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>
9. Соснин Н.В. О структуре содержания обучения в компетентностной модели // Высшее образование в России. 2013. № 1. С. 23.
10. Трансформация высшей школы: проблемы и перспективы. Материалы круглого стола // Идеи и идеалы. 2010. № 1 (3). Т. 1. С. 2–41.

**А.С. РОБОТОВА, профессор
РГПУ имени А.И. Герцена**

О смысле магистратуры: размышления преподавателя

В статье автор делится своими размышлениями о современном магистерском образовании (программа «Духовно-нравственное воспитание»), о задачах и путях воспитания специалиста-гуманитария, о трудностях освоения магистерской программы, о новой образовательной ситуации, в которой оказался преподаватель магистратуры, и о тех результатах, которые поддерживают его педагогический оптимизм.

Ключевые слова: магистратура, проблемы магистерского образования, гуманитарная образованность специалиста

Многочисленные объявления в Интернете зазывают в магистратуру. Они предлагают самые разные формы обучения: очную, дневную, очно-заочную, дистанционную, воскресную и т.д. Предлагаются на любой вкус и интерес самые разнообразные направления, программы и профили обучения. Обращают на себя внимание многочисленные программы подготовки менеджеров: бренд-менеджмент, контент-менеджмент в международном сотрудничестве, экологический менеджмент, производственный менеджмент, риск-менеджмент. Как видим, менеджменту весьма повезло!

Впрочем, вряд ли стоит перечислять все направления и программы магистерского образования, если на сайтах вузов есть сводный каталог всех наименований магистратуры учебного заведения. Он позволяет судить о том, как расширяется магистерское образование, как много специалистов высокого уровня у нас должно появляться ежегодно – ведь каждый вуз гарантирует

подготовку высококвалифицированного выпускника-магистра. И ради этого вузы идут на многое. Чтобы обеспечить магистрантам приемлемые условия образования, создаются разнообразные формы обучения, гибкое расписание и т.д. Однако когда читаешь, что занятия проходят по вечерам, да ещё иногда и в субботу, закрадывается сомнение. Эффективно ли обучение после рабочего дня или в выходной день при доминировании самостоятельной работы, которая сейчас составляет значительную часть рабочего плана магистранта?

Возникают и другие вопросы. Какие проблемы испытывают в обучении магистранты, получившие разное базовое образование? Многие считают преимуществом то, что желающий может перейти на другую специальность и освоить новые виды деятельности. Однако в процессе преподавания обнаруживаешь, что это создаёт трудности: отсутствие основательных базовых знаний, соответствующих избранной маги-