

Х.Г. ТХАГАПСОЕВ, профессор

Компетентностное образование: к проблеме воплощения

Статья посвящена проблематике организации содержания вузовского образования в стране на основе компетентностного подхода. Показано, что теоретическое и методологическое обеспечение этого инновационного направления развития критично отстает от потребностей и запросов реальной практики, что уже привело к серьезным изъянам в ФГОС ВПО.

Ключевые слова: компетенция, компетентностное образование, общекультурные компетенции, профессиональные компетенции, креативность, качество образования, парадигма образования

Теоретическое обоснование далеко не всегда поспевает за реальной практикой — ее темпами, масштабом, логикой. Судя по фактам, такова ныне ситуация в деле внедрения «компетентностного» образования в нашей стране. Она объясняется отнюдь не тем, что недостаточно изучена «история вопроса» или еще не проявлены какие-то этимологические нюансы понятий «компетенция» и «компетентность», на чем более всего сосредоточен педагогический дискурс в данном случае. Проблема в другом: дискурс, о котором идет речь, страдает, по меньшей мере, двумя методологическими изъянами. Во-первых, вне его внимания и рамок остается главный вопрос компетентностной методологии — о социально-онтологической сущности «компетенции» и «компетентности». Эти категории, в ущерб их культурологическим и социологическим смыслам, интерпретируются, как правило, лишь в качестве предметных терминов педагогики и психологии [1; 2]. Во-вторых, чрезмерно преувеличивается системообразующий потенциал компетентности, что порождает ошибочный взгляд, будто компетентностный подход являет собой новую парадигму образования [3].

Компетентностный подход: парадигма образования или форма социального заказа?

Любой, кто ознакомится с известным решением Совета Европы (1996 г.) «Клю-

чевые компетенции для Европы», обнаружит, что компетенции представляют собой не что иное, как описание типа деловой личности европейца нашего времени, эпохи информационного общества. Она (личность), как выясняется, должна уметь многое, аккумулировать целый ряд компетенций, в том числе:

- уметь жить в современном обществе демократии участия, развивать его институты;
- уметь принимать культурные различия, жить с людьми других культур, языков и религий;
- обладать широкими коммуникативными компетенциями, владеть более чем одним языком;



- уметь строить свою жизнь и деятельность в современной информационной среде, осознавать и учитывать ее плюсы и минусы, владеть информационными и массмедийными технологиями;

- обладать способностью учиться на протяжении всей жизни, видя (усматривая) в этом главную основу своего социального бытия и меру его успешности [4].

«Портрет» деловой личности эпохи предстает еще рельефнее, если обратиться к теории Дж. Равена. Он соотносит компетентности именно с обществом и типами социальности, с мотивациями социального действия человека [5].

Понятно, что в формировании компетенций и компетентностей образование играет далеко не последнюю роль. Но очевидно и другое: для становления человека деятелем – субъектом современной европейской социально-культурной системы (с демократией участия, инновационно-ориентированным вектором развития) рамок и методов сферы образования недостаточно; должны быть в наличии и прочие факторы социализации человека и детерминации его поведения (система права, экономика, рынки и т.д.). Но самое главное в данном случае заключается в том, что если понятие «компетенция» в европейских дискурсах становится актуальным в плане описания и интерпретации «личности эпохи», то оно (понятие) объективно оказывается в ряду социально-философских категорий, призванных выразить особенности эпохи. Отсюда напрашивается заключение: компетентностный подход в наше время становится (и уже стал) мерой образования потому, что компетенции социального актора (работника, гражданина) выступают решающим условием и механизмом бытия современного общества. Значит, компетентностный подход является «не внутренним делом образования», не психолого-педагогическим инструментом (как у нас чаще всего толкуется), а способом проецирования сущностных черт современного общества и

его потребностей на сферу образования, образовательных отношений.

Игнорирование этих очевидных обстоятельств порождает, увы, далеко не безобидные ошибки теоретического и практического плана. Как уже подчеркивалось, всерьез утверждается, что компетентностный подход является новой парадигмой образования [1, с. 5], а то и «новой парадигмой результата образования» [3, с. 1]. Т. Кун, автор идеи «научной парадигмы», оставил в своих трудах ряд ее определений, но понятие «парадигма» им всегда соотносилось лишь с целостностью «наука» (а не с отдельными ее аспектами) и трактовалось как модельная форма этой целостности [6]. Если это учитывать, тезис о «новой парадигме результата образования» лишен всякого смысла. Очевидно и то, что целостность такого сложного феномена, как образование, может быть выражена лишь на основе смыслового и методологического потенциала таких категорий, как «система», «деятельность», «информация». А что касается категории «компетентность», то она, как отмечалось, выражает и транслирует на образование тип личности и формы социальной субъектности, востребованные практикой в ближних горизонтах культурно-технологического и экономического развития общества. Иначе говоря, компетентностный подход является собой инструмент оперативной корректировки ориентиров образования на ближнюю и среднесрочную перспективы, а значит, не может претендовать на роль демилурга новой парадигмы образования. К тому же хорошо известно, что каждая эпоха отмечена своими доминантными идеями и научно-лексическими приобретениями, которые требуют преломления и в сфере образования. Так, эпоха Ренессанса привнесла в культуру идеи и принципы гуманизма; эпоха индустриального капитализма – идеи всеобщего образования и узкой специализации, отвечающие потребностям массового конвейерного производства, а XX в., ох-

ваченный бесконечным многообразием форм потребления, вызвал к жизни идею переналаживаемого производства предметов потребления и «прицельной» формы профессионального образования на основе пакетов компетенций.

Отмеченные изъяны отечественной теории компетентностного подхода в образовании отражаются и на практике. Речь, в частности, идет об адресуемых преподавателям типологиях компетенций и компетентностей. Увы, о ныне бытующем спектре типологий компетенций и критериях их конструирования можно сказать лишь одно: они противоречивы, лишены единых оснований. Так, предлагается рассматривать в качестве «типов компетенций» не только «профессиональные», но также «надпрофессиональные», «метапрофессиональные», «транспредметные» [2, с. 6]. Как нетрудно заметить, они носят условный (конвенциональный) характер, не связаны с социальной онтологией (типом личности, формами социальности, видами и формами деятельности), а значит, не могут служить критериями ее типологизации. В общем, ситуация такова. Наиболее известные типологические системы (И.А. Зимней, предлагающей выделять компетентности, относящиеся «к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности», «к взаимодействию человека с другими людьми», «к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах» [7] и А.В. Хуторского, конструирующего такие типы компетенций, как ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, социально-трудовые, коммуникативные и компетенции личного самоусовершенствования [8]) столь общи, что относимы скорее к школе и практике социализации вообще. Ведь вуз в рамках компетентностной стратегии решает весьма локальную задачу: выносит на основе логики и языка компетенций и компетентностей на рынок образовательных услуг «свой товар», т.е. уровень, спектр и типаж подготовки специа-

листа, «отмеченного печатью» времени и успешности.

И еще. В нашей теории пока не нашло должного отражения то обстоятельство, что компетентность имеет деятельностную природу, а значит, принципиально ситуативна, проявляется как действие в конкретных ситуациях. В этом контексте возникает необходимость выявления и учета ситуационной структуры компетентностей. При этом в качестве типов ситуаций, характерных для большинства сфер деятельности, можно было бы выделить следующие: «инструментальные», «рецептивные», «эвалютивные», «презентационные», «коммуникативные», «интеракционные», «апеллятивные», «принятие решения» [9], что, разумеется, должно быть как-то учтено в структуре ФГОС ВПО.

Креативность как компетентность: как это возможно?

До сих пор речь шла о проблемах методологии компетентности, компетентностного образования. Однако логика развития знания, культуры, технологий и экономики сегодня такова, что запрос на креативность и креативную личность обретает особую актуальность. Если учесть, что А. Маслоу определяет креативность как фундаментальную характеристику человеческой природы, данную каждому человеку от природы, но, увы, утрачиваемую большинством людей в ходе социализации [10], уместно задаться вопросом о совместимости компетентности и креативности. В ведущихся сегодня дискуссиях этот вопрос обходится. В то же время некоторые ФГОС, вразрез с позицией А. Маслоу, директивно включают саму креативность в набор «вменяемых» компетенций. Обоснованно ли это? Ведь креативность – это скорее «дитя» интуиции, спонтанности, образно-метафорического видения мира. Не напрашивается ли в этом контексте необходимость задействования метафор и образов, их эвристического потенциала в процесс проектирования ФГОС?

Скажем, компетенции математика, физика или химика можно описывать и строить, не прибегая к образам и метафорам. Однако ситуация не столь однозначна, когда речь идет об инженере. Выразима ли суть конструктора и изобретателя на основе рационального описания неких компетентностей? Едва ли. Но, вероятно, прибегнув к метафорическим образам «инженер типа Эдисон» или «типа Тесла», можно «внести креатив» в моделирование компетенций. Очевидно, что тип «Эдисон» предполагает инженера с установкой на постепенное усовершенствование техники в пределах существующей парадигмы, в то время как тип «Тесла» задает инженера совсем иного склада, способного воплотить научные открытия (передний фронт науки) в новые парадигмы техники и технологии. Проблематична ситуация с рациональной «калькуляцией» компетентностей и в отношении учителя. Здесь также необходимы целостные образы желаемых компетентностей. Ясно, что идентичность типа «ментор» – не самая желанная, как и идентичность типа «командир». А вот идентичности типа «модератор», «навигатор», «интерлокер», «старший друг», «третейский судья», «философ», «эстет», «эрудит», «стилист», «блогер-предметник», «душа компании» и даже «сорванец» (и их сочетания), вероятно, пригодятся школе, поскольку отвечают запросам креативного общества. К сожалению, эти вопросы (как и проблема совместимости креативности и компетентности) пока так и остаются за рамками отечественного дискурса в теории образования.

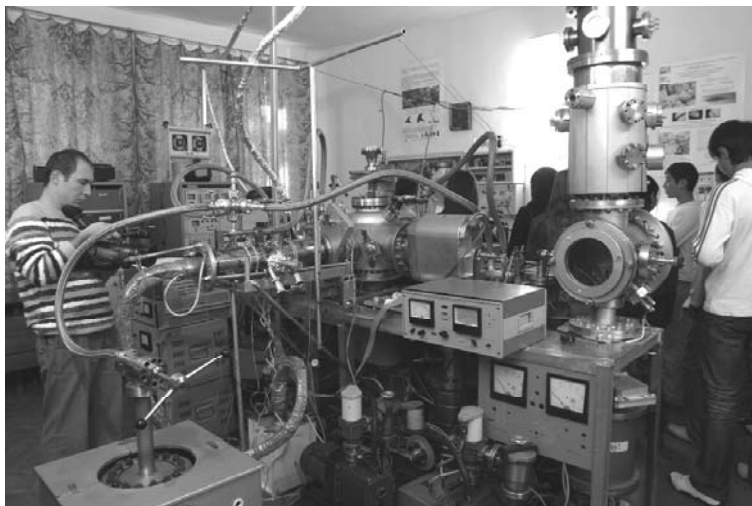
ФГОС – зеркало или тень компетентностного подхода?

Отмеченные выше изъяны теоретического обеспечения, как и следовало ожидать, заявляют о себе в реальной практике компетентностного образования, что обнаруживается даже при беглом анализе компетенций (общекультурных и профессиональных), закрепленных в ФГОС ВПО [1].

Так, общекультурные компетенции для естественно-научных и инженерных направлений подготовки, которые, казалось бы, должны иметь высокий уровень общности (поскольку строятся на основе общих мировоззренческих и культурных универсалий), совпадают лишь на 35% даже в таком ограниченном наборе направлений, как «физика», «химия», «биология», «строительство», «машиностроение», «управление качеством». При этом ФГОС ВПО по направлению подготовки 020100 «Химия» к набору общекультурных компетенций относит, как это ни странно, «способность ориентироваться в условиях производственной деятельности». В то же время ФГОС ВПО 270800 «Строительство» относит к набору профессиональных компетенций «способность самостоятельно приобретать новые знания с помощью современных информационных технологий», хотя здесь налицо общекультурная компетенция, которая должна сложиться и закрепиться еще на уровне школьного обучения. А вот ФГОС ВПО 221400 «Управление качеством» посчитал возможным и уместным отнести к числу общекультурных такую компетенцию, как «способность к профессиональной эксплуатации современного оборудования и приборов...». Не странно ли? Озадачивает и то, что «понимание путей развития и перспектив сохранения цивилизации», т.е. важнейшая компетенция общекультурного плана, относимая к любому направлению, заявлена только в ФГОС ВПО направления 020400 «Биология».

Об отсутствии убедительных теоретических основ проектирования профессиональных компетенций свидетельствует и их необъяснимо большой количественный разброс в ФГОС ВПО. Так, направление 221000 «Мехатроника и робототехника» обходится пятью профессиональными компетенциями (заметьте, системно выстроенными), направление «Строительство» требует 33-х, а по профилю «Конструкторско-технологическое обеспечение машино-

строительных производств» заявлено... аж 74! Допустимо ли такое множество компетенций в рамках одной специальности? Не выхолащивается ли при этом смысл профессиональной компетенции, подменяя пакетный принцип ее формирования механической отсылкой к «служебной инструкции» деятельности инженера? Озабоченность по этому поводу выска-



зывают и авторы мониторинга внедрения ФГОС в вузах страны [12].

И, наконец, в ФГОС ВПО компетентности, вразрез с их деятельностной сущностью, строятся не как требование быть готовым действовать, а как полагание «способности к...», т.е. в духе теории ЗУН. При этом почему-то остались нереализованными обстоятельные рекомендации известных экспертов вузовской деятельности и компетентностного образования [13].

На этом фоне на ум приходит вопрос: не повторяется ли в случае компетентностного подхода печально известная история с ЕГЭ, когда реальный механизм обеспечения равного доступа в вуз оказался дискредитированным в общественном мнении из-за неумелого его воплощения?

Образование на основе компетенций, бесспорно, являет собой инновационное направление и один из ключевых аспектов формирующейся с 70–90-х гг. XX в. (в общем контексте мировой социально-культурной трансформации) новой парадигмы образования, которая может быть идентифицирована как «проективно-личностная» [14]. Здесь Россия едва ли может позволить себе отставание, а значит, система ФГОС ВПО должна быть откорректирована – разумеется, при широком участии ву-

зовского профессионального сообщества. Откорректирована так, чтобы за каждой компетентностью стояло должное обоснование, а совокупность компетентностей являла бы модель успешной личности делового и профессионального человека нашего времени.

Литература

1. Куракова Г.В. Теоретический анализ дефиниции «ключевые учебные компетенции» // Интернет-журнал «Эйдос». 2011. № 8. URL: www.eidos.ru/journal/
2. Хлызова Н.Ю. Интерпретация понятий «компетентность» и «компетенция»: к проблеме систематизации научной терминологии // Медиаобразование: от теории к практике: Сб. науч. статей. Томск: ТИИТ, 2008. С. 34–41.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Интернет-журнал «Эйдос». 2006. № 5. URL: www.eidos.ru/journal/
4. Ключевые компетенции для Европы // Интернет-ресурс «Letopisi.Ru.» URL: www.letopisi/index.php/
5. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М.: Когито-Центр, 2002. 396 с.
6. Кун Т. Структура научных революций. М.: Прогресс, 1977. 312 с.

7. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: МГТУ стали и сплавов, 2004. 40 с.
8. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.
9. Шкурко А.В. Анализ ситуаций и проблема компетентности // Эпистемология и философия науки. 2007. № 1. С. 112–123.
10. Маслоу А. Мотивация и личность: креативность // Интернет-ресурс «MGT-EDU.RU»
11. Донских О.А. Дело о компетентностном подходе // Высшее образование в России. 2013. № 5. С. 36–44.
12. Караваева Е.В., Телешова И.Г., Ульянова М.Е., Эченикэ В.Х. Возможность использования методологических принципов европейского образования в российских университетах // Высшее образование в России. 2013. № 1. С. 3–13.
13. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения. М., 2006. С. 55.
14. Тхагапсоев Х.Г. О новой парадигме образования // Педагогика. 1999. № 1. С. 103–110.

П.А. КУЗЬМИНОВ, профессор
А.М. КУМЫКОВ, профессор
К.Ф. ДЗАМИХОВ, профессор

Региональная историография в системе вузовской науки

Статья посвящена проблеме развития российской региональной историографии, роли и месту вузовской науки в ее развитии. Показано, что современная региональная историография нуждается в системном внимании федеральных структур управления системой образования и науки.

Ключевые слова: историография, региональная историография, региональная историография Юга России и Северного Кавказа, методология гуманитарной науки, этноцентризм, российская идентичность

Историческая наука в современной России, пожалуй, находится в уникальном положении: она не испытывает былого идеологического давления «сверху», но вместе с тем подвержена многообразным формам «политизации снизу». Данная тема обретает особую остроту, когда речь идет о региональной историографии (тем более – на базе вузов), о характере ее вклада в российскую историческую науку. В свою очередь, проблема выявления особенностей вузовской региональной историографии предполагает такой ее аспект, как изменение форм организации исторической науки в постсоветский период в конкретных историко-культурных пространствах, в том числе на Юге России, включая Северный Кавказ.

Как известно, в 1960–80-е гг. в СССР

активно разрабатывалась региональная историография – как в научных учреждениях, так и в вузах. К тому же в стране функционировала государственная система архивов, музеев, библиотек, которая давала возможность ученым использовать громадное культурное наследие. Что касается Юга России, то здесь в 1969 г. был создан Северо-Кавказский научный центр высшей школы (СКНЦ ВШ), объединивший свыше 50 вузов и 206 научно-исследовательских учреждений региона, в которых трудилось свыше 20 тысяч ученых, работавших в различных научных направлениях, включая историческую науку.

Следует отметить, что открытие СКНЦ ВШ явилось первой серьезной попыткой создания региональной формы организа-