

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

О ГРАНИЦАХ ПРИМЕНИМОСТИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

КАЮМОВ Олег Рашидович – д-р физ.-мат. наук, профессор, филиал Омского государственного педагогического университета в г. Таре. E-mail: Oleg_Kayumov@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются социокультурные препятствия к внедрению компетентностного подхода в российском высшем образовании. Они вызваны внесистемным происхождением понятия «competence», которое служит скорее стоимостной категорией на рынке трудовых ресурсов, а потому не является конструктивным параметром на этапах, по крайней мере, промежуточных аттестаций в вузе. Попытка использования западноевропейских дескрипторов (в рамках Болонского процесса) в России оказалась неэффективной ввиду существенных диспропорций в системах образования, имеющих разные цивилизационные корни. С педагогической точки зрения очередное (как и в экспериментах 1920-х годов) смешение «деятельности» и «обучения» – это дидактический нигилизм, а не «компетентностная парадигма». Сфера применимости компетентностного подхода в отечественных условиях должна быть ограничена лишь несколькими специализациями с ярко выраженной «исполнительской» спецификой, а для большинства профилей образования не должна выходить за рамки итоговой аттестации и предшествующей ей производственной практики либо интернатуры.

Ключевые слова: Болонский процесс, компетентностный подход, компетенции как рыночная категория, цивилизационные особенности российского образования, промежуточные аттестации в вузе

Для цитирования: Каюмов О.Р. О границах применимости компетентностного подхода в высшем образовании // Высшее образование в России. 2016. № 4 (200). С. 150–155.

Известно, что компетентностный подход зародился не в педагогике, а в бизнес-среде. Его инициатором обычно называют психолога Д. Макклелланда [1], увязавшего ситуации производственного (или коммерческого) успеха с конкретными человеческими качествами (компетенциями). Разработанные им методики опроса более и менее успешных исполнителей (от «новичка» до «эксперта») позволили выделить в структуре личности базовые качества, влияющие на эффективность работы. Созданные «модели компетенций», включая шкалы (уровни) их освоения, служили в первую очередь целям профессионального отбора кадров на рынке труда. Спецификой такого подхода осталась субъективная экспертная оценка на основе наблюдений за исполнительской деятельностью. Впослед-

ствии таким же способом стали оценивать качество европейских бакалавров, разработав списки «образовательных компетенций» для «синих воротничков», уровень которых примерно соответствовал выпускникам техникумов в России.

К началу XXI в. в ЕС накопился огромный дефицит рабочей силы. По оценкам демографов, ожидалось, что «через 25 лет недостаток трудоспособного населения в Европе может превысить 160 млн. человек» [2, с. 12]. Неудобство импорта трудовых ресурсов из бывших колоний (ввиду проблем с исламскими общинами в центре Европы) привело к включению в 1999 г. механизма Болонского процесса. Была объявлена главная цель европейского пространства высшего образования (ЕПВО) – обеспечение крупномасштабной студенческой

мобильности. Для Российской Федерации, подписавшей Болонскую хартию в 2003 г., это означало повышение интенсивности на дороге с односторонним движением («в 2001–2002 годах из России выехало почти 100 тысяч молодых специалистов» [2]). Образованные гастарбайтеры на Западе нужны на вакансиях «компетентных» исполнителей – техников, лаборантов, но не ведущих специалистов или врачей. При этом система образования РФ подверглась кардинальному реформированию, включая переход на двухуровневое обучение, принятие согласованных с ЕПВО стандартов, внедрение компетентного подхода к планированию обучения. За годы после утверждения ФГОС в российском высшем образовании уже пройдены полные циклы подготовки бакалавров. Вместе с тем надо констатировать, что, несмотря на формальную отчетность, в организации учебного процесса компетентный подход на деле не реализуется. Причину такой «пробуксовки» многие склонны видеть «в сложившихся и укоренившихся в образовательной практике стереотипах преподавания» [3, с. 8]. Дело, однако, в том, что кроме этих субъективных факторов имеются более существенные препятствия, объясняемые несовместимостью самого компетентного подхода с традициями образования в России.

Повторим еще раз: «компетенция» – это категория, возникшая не в педагогике, а на рынке трудовых ресурсов. Работодателю удобнее, когда на руках у работника есть паспорт компетенций (как у любого изделия есть технический паспорт), так его проще оценить. То, что при этом многие свойства личности, входящие в структуру компетенций, могут быть врожденными либо приобретенными вне университета, – это неинтересно, важен выставляемый на рынок результат. А вот для тех, кто планирует учебный процесс, возникли задачи с неизвестной заранее степенью разрешимости. «Традиционная схема работы состояла

в том, что сначала отбиралось “научное содержание” образовательных программ и затем решалось, какие образовательные результаты (знания, умения и навыки) можно сформировать, опираясь на это содержание. Логика компетентного подхода предполагает движение в противоположном направлении: от результатов образования – к содержанию» [3, с. 9]. Поскольку результаты формулировались «на языке компетенций», то и вся система образования стала подстраиваться под требования гипотетического работодателя, ломая свои традиции. Проще говоря, она бросилась обслуживать глобальный рынок любыми способами.

Все эти процессы обросли в педагогике оптимистической риторикой, где основной мотив звучит как переход от «знаниевой» парадигмы к «компетентной». При этом категория «знание» подверглась грубой вульгаризации [4], а «компетенцию» стали толковать расширительно [5]. Дело в том, что на языке компетенций ранее удавалось адекватно описывать лишь простейшие результаты научения, например, «уровни социализации учащегося, начиная с детского сада» [5, с. 37], причем с целью диагностики, коррекции, при этом задача формирования компетенций не ставилась. По справедливому замечанию О.А. Донских, «если говорить о высшем профессиональном образовании, то компетентный подход применим в первую очередь к той его составляющей, которая нацелена на формирование конкретных профессиональных умений. То есть к тому, где обучение тождественно тренингу» [5, с. 37]. Напротив, сторонники универсальности компетентного подхода дают более широкое толкование терминов, считая, например, что «компетенции – это некоторые внутренние потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы... действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях че-

ловека как в актуальных, деятельностных проявлениях» [6]. Это определение охватывает слишком много всего перечисленного в скобках, относя их к «психологическим новообразованиям». Но беда в том, что реальных методов не только формирования, но и выявления этих «новообразований» до сих пор не предложено. Более того, в начале обучения в вузе студента даже не диагностируют на предмет уже имеющихся компетенций, чтобы сравнить с результатами «на выходе»; проверяют, как и прежде, лишь «знания – умения – навыки» (ЗУН)! Нет никакой надежды и на то, что удастся различать компетенции врожденные или приобретенные вне процесса обучения и те, которые запланированы учебными программами. И как при этом оценить вклад именно преподавателя? Повторим еще раз: европейскому работодателю, который навязал всем свои «дескрипторы», был важен лишь конечный результат (компетенции работника). В итоге те, кто посчитал эти критерии параметрами планирования образовательного процесса, оказались в тупике. «Как результат – крайне некачественные стандарты и матрицы соответствий, не ведущие ни к какому результату, кроме методического пенообразования» [5, с. 36].

Надо признать, что в большинстве вузов единственным работающим инструментом остаются все-таки ЗУНы, и вряд ли в университете, образно говоря, вместо «кафедры математики» появится «кафедра компетенции ОК-3». Исключения касаются лишь некоторых учебных заведений, где качества личности выпускника, может, даже врожденные, гораздо важнее, чем приобретаемые им знания. Например, в театральном (или спортивном) вузе уже при поступлении диагностируют именно компетенции абитуриента, причем делают это методом субъективной (экспертной) оценки – подобно тому, как работодатель выбирает работника, как мастер берет в подмастерья и т.д. Лишь в этих редких случаях

компетентностный подход не противоречит педагогической традиции, а кафедра актерского (или спортивного) мастерства может считаться, образно говоря, «кафедрой компетенции ПК-2». Однако при массовой подготовке инженеров и врачей приобретаемые ими ЗУНы намного важнее, чем особенности личности. Будущий ученый не обязан быть расторопным исполнителем. Для него гораздо важнее те свойства, которые не котируются на рынке труда и потому вообще не отражены в матрицах компетенций: интеллектуальная созерцательность, способность глубоко погружаться в суть вещей и подолгу сосредотачиваться на одной проблеме.

Итак, компетентностный подход облегчает задачу оценки исполнительских качеств «синих воротничков» (никак не ученых, инженеров, врачей), но при этом чрезвычайно усложняет процедуру планирования обучения. И чем более образовательный процесс отличается от тренинга, тем бесполезнее компетентностные критерии. В этом смысле для российских университетов «болонские рекомендации» оказались еще более драматичными, чем для европейских. Исторически сложилось так, что на Западе первая ступень обучения (бакалавриат) дает прикладные умения, и лишь на второй ступени (магистратура) осваивается теория. У нас – наоборот: сначала студенты изучают фундаментальные дисциплины, а потом специализируются в приложениях. Так сложилось еще с XVIII века: в пору становления высшего образования в России «мировая наука уже приобрела форму организованного теоретического знания», поэтому «в отличие от других наций, мы сразу стали учиться научно мыслить и учить студенчество мыслить целостными, фундаментальными теориями и действовать в практике сообразно методам получения таких фундаментальных знаний» [2]. Эти традиции имеют глубокие корни, объяснимые в том числе цивилизационными отличиями России. Западная си-

стема образования выросла на основе протестантской этики, породившей капитализм. Мастер, набравший себе подмастерьев, не спешил посвящать их в тайны ремесла, растягивая процесс учебы на годы и используя учеников для черновой работы. Примерно так и нынешний европейский профессор не спешит обучить себе конкурентов, поэтому не сильно озабочен методикой преподавания. В России специфика обучения восходит к традициям византийской идеи «всестороннего развития личности»: на лекциях горизонты знаний раскрываются сразу и широко, картина мироздания передается в ее целостном виде, учитель выполняет миссию, которую невозможно выразить в терминах «образовательных услуг». Эта особенность лишь окрепла в те десятилетия, когда вузы «готовили кадры для народного хозяйства». В результате студент МФТИ мог получить за пять лет обучения больший объем знаний и умений, чем выпускник Массачусетского технологического института за восемь лет, включающих докторскую ступень. Не секрет, что именно выходцы из России составляют сегодня значительную часть научно-исследовательского ядра в любой ведущей западной корпорации.

С переходом на двухуровневую систему обучения традиции не исчезли. Наши студенты вначале осваивают основы теории, а потом – ее применение на практике. И если европейского бакалавра, который соответствует выпускнику российского техникума, еще удастся охарактеризовать матрицей компетенций, то отечественный второкурсник, постигающий «научную картину мира», из аналогичной матрицы просто выскальзывает. Поэтому первые семестры университетской учебы никак не поддаются описанию на языке компетенций. Насколько курьезными оказались эти попытки в стандартах третьего поколения, подробно показано в статье О.А. Донских [5, с. 40–43]. Автор делает обоснованные выводы: «Подобные стандарты никак не

могут служить той цели, для которой они предполагались, – формированию разумных компетентностно-ориентированных учебных планов вузов», поскольку перечисленные в ФГОС компетенции «не специфичны, не измеряемы и лишь иногда записаны в поведенческих терминах» [5, с. 44].

Если провести аналогию подготовки выпускника со строительством жилого дома, то на этапе установки фундамента к его свойствам совершенно неприменимы требования удобства проживания. Нужно проверять прочность основания и его соответствие проектным параметрам, которые, кстати, многократно апробированы. По традиции в российской высшей школе на первом курсе обучения руководствуются именно такими критериями (глубина освоения фундаментальных дисциплин, качество понимания идей), не похожими на компетентностные критерии выпускника. Сомнительно считать первокурсника «почти выпускником», измерив степень его готовности к профессиональной деятельности, нарушает основные принципы дидактики. Дело в том, что «научная картина мира» на стадии ее незавершенности на практике бесполезна. Фундамент нельзя считать «почти жилищем», поэтому на первых курсах обучения промежуточные аттестации должны проверять не рыночную привлекательность дома, а прочность стен, качество коммуникаций и т.д. Насажение компетентностной риторики приносит лишь фиктивную отчетность по неким «фьючерсам» с набором параметров, которые проявятся лишь позже. Становится труднее оценивать не только качество конструкции (промежуточные достижения студента), но и затраты труда строительной фирмы. Ведь только ближе к этапу итоговой аттестации имеет смысл смотреть на сооружение глазами покупателя, а не строителя. Нам представляется, что при подготовке ученого, инженера, учителя, врача уместно применять компетентностные критерии не раньше наступления этапа преддипломной практики. Такая ло-

гика хорошо апробирована в системе медицинского образования, где обучение обязательно предшествует деятельности в рамках интернатуры, завершающей профессиональное становление врача. В других сферах образования реформаторы периодически пытаются нарушить этот принцип, смешивая обучение и деятельность. Это – хроническая болезнь в педагогике. Достаточно вспомнить, к каким негативным последствиям приводили послереволюционные эксперименты в России, когда большевики пытались отменить классно-урочную систему, навязывая утопическую теорию «врастания школы в производство» [7].

Соблазны дидактического нигилизма не раз безжалостно прерывали процессы вызревания педагогических результатов, разрушали выверенные годами методики. Вот и сейчас требования немедленного формирования и оценивания компетенций (фактически не поддающихся измерению) лихорадят систему образования. Новые технологии (кейс-стади и т.п.), имитирующие деятельность в процессе обучения и уместные, например, для психолого-педагогических тренингов, рекламируются теперь как универсальные для всех дисциплин, в том числе естественнонаучных. Но ведь очевидно, что занятия математикой и педагогикой должны отличаться по форме. В математике – «истина одна», а в педагогике признается «полипарадигмальность», так что привлечение субъективных мнений (в рамках кейс-стади) для занятий по педагогике естественно, а для математики – абсурдно. Поэтому вполне резонно, что действовавшие ранее нормативы количества часов, проводимых «в интерактивной форме» (20% от общего числа занятий), из новой версии стандарта ФГОС исключены. В ней не осталось и других конкретных указаний на пути реализации компетентностного подхода в процессе обучения. Однако само противоречие между этим подходом и реальными возможностями дидактики не исчезло.

Нам представляется, что разумный

компромисс может быть достигнут, если восстановить нормативы содержания (в терминах дидактических единиц), по крайней мере, для дисциплин первых лет обучения. А компетентностные критерии отнести к преддипломной практике (интернатуре). В учебных рабочих программах и промежуточных аттестациях эти критерии лишь порождают фиктивную отчетность, настолько же балластную, какой была «марксистско-ленинская» риторика в конце прошлого века. Сам факт, что ФГОС 3+ отменил старые списки компетенций и поставил на их место другие, очевидно подтверждает их второстепенность в процессе планирования обучения. Пора признать, что наши выпускники действительно обладают компетенциями, в том числе необходимыми для ЕПВО, однако формировать их «поэлементно» не представляется возможным, не разрушив отечественной системы образования. Последняя не вмещается в узкий костюмчик компетентностного подхода и не должна быть отдана в полное распоряжение хозяевам глобального рынка. Было бы неразумно отказываться от исторического достояния России, поскольку «эталонным образованием может быть только фундаментальное научное образование» [2], не говоря уже о других важнейших функциях школы для воспроизводства культурного кода общества.

Литература

1. McClelland D. C. Testing for competence rather than for «intelligence» // *American Psychologist*. 1973. Vol. 28. P. 1–14.
2. Садовничий В.А. Высшая школа России: традиции и современность: Доклад на VII съезде Российского союза ректоров // *Alma mater (Вестник высшей школы)*. 2002. № 12. С. 7–13.
3. Блинов В.И., Виненко В.Г., Сергеев И.С. Методика преподавания в высшей школе. М.: Юрайт, 2013. 315 с.
4. Каюмов О.Р. К вопросу об уместности компетентностной доминанты в обучении

- математике // Вестник Елецкого госуниверситета им. И.А. Бунина. 2011. Вып. 28. Серия «Педагогика». С. 4–10.
5. Донских О.А. Дело о компетентностном подходе // Высшее образование в России. 2013. № 5. С. 36–45.
6. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический подход) // Высшее образование сегодня. 2006. № 8. С. 21–26.
7. Колягин Ю.М. Русская школа и математическое образование: наша гордость и наша боль. М.: Просвещение, 2001. 318 с.
- Статья поступила в редакцию 22.02.16.

SCOPE OF APPLICABILITY OF THE COMPETENCE APPROACH IN EDUCATION

KAYUMOV Oleg R. – Dr. Sci. (Phys.-Math.), Prof., a branch of Omsk State Pedagogical University, Tara, Russia. E-mail: Oleg_Kayumov@mail.ru

Abstract. The article considers the natural obstacles to the implementation of the competence approach in Russian higher education. They are caused by extrasystemic (regardless of pedagogy) genesis of the concept of «competence», which is rather cost estimation category in the labor market and is not a constructive parameter, at least in the intermediate stages of mid-term assessment in higher education institution. An attempt to use Western descriptors (in the framework of the «Bologna obligations») in Russia proved to be inefficient due to the significant disparities in education systems, which have different civilizational roots. From a pedagogical point of view the recurrent (as in the experiments of the 1920s) mixing of the «activity» and «learning» is a didactic nihilism, and not «a competence paradigm». The scope of applicability of the competence-based approach in domestic conditions should be limited to a few specializations with a strong «executive» specifics, but for the most educational profiles should not go beyond the final certification and the previous work experience or internship.

Keywords: Bologna obligations, competence approach, competence as a market category, civilizational features of Russian education, mid-term assessment

Cite as: Kayumov, O.R. (2016). [Scope of Applicability of the Competence Approach in Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 4 (200), pp. 50-155. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. McClelland, D.C. (1973). Testing for Competence Rather Than for «Intelligence». *American Psychologist*. 1973. Vol. 28, pp. 1-14.
2. Sadovnichii, V.A. (2002). [Higher School of Russia: Traditions and Modernity: A Report at the VII Congress of the Russian Rectors' Union]. *Alma mater: Vestnik vysshey shkoly* [Alma Mater: High School Herald]. No. 12, pp.7-13. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Blinov, V.I., Vinenko, V.G., Sergeev, I.S. (2013). *Metodika prepodavaniya v vysshey shkole* [Methodics of Teaching in Higher Education]. Moscow: Yurayt Publ., 315 p. (In Russ.)
4. Kayumov, O.R. (2011). [On the Question of the Appropriateness of the Dominant Competence in Teaching Mathematics]. *Vestnik Eletskego gosuniversiteta im. I.A. Bunina* [Herald of Eletski State University n.a. I.A. Bunin]. Vol. 28: «Pedagogy» series, pp. 4-10. (In Russ.)
5. Donskikh, O.A. (2013). [The Case of the Competence Approach]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 5, pp. 36-45. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Zimnyaya, I.A. (2006). [Competence Approach. What is its Place in the System of Modern Approaches to the Problems of Education? (Theoretical and Methodological Approach)]. *Vysshee obrazovanie segodnya* [Higher Education Today]. No. 8, pp.21-26. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Kolyagin, Yu.M. (2001). *Russkaya shkola i matematicheskoe obrazovanie: nasha gordost i nasha bol'* [Russian School and Mathematics Education: Our Pride and Our Pain]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 318 p. (In Russ.)

The paper was submitted 22.02.16.