

УДК 316.42

Ю.В. Саркисян

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ РОССИИ

Волго-Вятская академия государственной службы

Целью статьи является анализ проблем очередного этапа реформирования российской высшей школы. Автор рассматривает его основу – компетентностный подход – не как очередную терминологическую моду, а в качестве коллективного опыта экономически развитых стран. Выделяется ряд концептуальных проблем, не имеющих однозначного решения как в странах Европы и Северной Америки, так и в Российской Федерации.

Ключевые слова: высшая школа, квалификация, компетентность, модернизация, технология.

Российское высшее образование переживает очередной этап реформирования. Его сущность определяется необходимостью модернизации всей системы подготовки будущих работников. Как известно, модернизация предполагает полный или частичный отказ от прежнего способа развития и принятие нового. Сегодня мы пытаемся отказаться от традиционного для России «зуновского» подхода – решении задач формирования у учащегося определенной заранее системы знаний, умений и навыков. Вместо этой, принятой еще в XIX столетии задачи, ключевой установкой становится ориентация на формирование компетенций студента. Что это – очередная мода или принятие способа обучения, который десятилетиями отработывался в странах Европы и Северной Америки? Если мода, то она рано или поздно уйдет в прошлое. Можно вспомнить, например, какие надежды возлагались в системе общего образования на концепции личностно-ориентированного или развивающего обучения. Массовая мода на эти подходы прошла, а по-настоящему массовыми сами подходы не стали. Не происходит ли то же самое сегодня и с компетентностной моделью?

Не претендуя на исчерпывающие ответы, попробуем рассмотреть компетентностный подход как коллективно созданный западными экономически развитыми странами способ деятельности высшей школы.

Компетентностный подход к образованию впервые появился в Соединенных Штатах Америки в 70-е гг. прошлого века. В 1999 г. 29 стран Европы в Болонской декларации принимают его в качестве основы формирования единого мирового образовательного пространства. Сегодня Болонское движение объединяет 46 стран, включая Россию. А в Правительственной Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года этот подход провозглашен основой реформирования российского общего (среднего) образования. О проблемах реализации компетентностного подхода, в том числе, и в системе непрерывного образования России, написано немало научных исследований и публицистических статей. В рамках перехода к стандартам образования третьего поколения поток публикаций на эту тему возрастает по экспоненте.

В то же время и в научном сообществе, и в педагогической среде до сих пор отсутствует четкое понимание его сущности и технологической основы, его значения для социально-экономического развития страны и успешности человека. Более того, нередко ориентация системы образования на формирование компетентности учащихся, студентов, слушателей системы дополнительного профессионального образования воспринимается как новая терминология, по сути ничего не меняющая в образовательном процессе.

Представляется, что следует согласиться с теми исследователями, которые рассматривают его не в системе «образование плюс компетентностный подход», а как новую образовательную парадигму, полностью меняющую цели, ценности, содержание и технологии, нор-

мы и идеалы всей системы образования (сошлемся на таких исследователей как В.И. Байденко, А.Г. Бермус, И.А. Зимняя, Г.Б. Корнетов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.Н. Новиков, Л.А. Петровская, Ю.Г. Татур и др.). Это не может затронуть лишь отдельные сегменты образовательной системы, а ведет к трансформации всего социального института образования, затрагивает все его уровни – от общего до послевузовского, от решения задач социализации школьника до формирования готовности работающего специалиста к непрерывному воспроизводству своей ценности на рынке труда.

В условиях возрастающих темпов развития общество, как на уровне государственных требований, так и на уровне рынка труда, предъявляет к работнику требования, связанные не только с понятием «квалификация», но и с понятием «профессиональная компетентность». Не случайно компетентностный подход (competence-based education, CBE) участниками Болонского процесса признан в качестве нормативного для международной системы образования. Международное образовательное сообщество разводит понятие компетентности для уровня общего и профессионального образования. В первом случае, ЮНЕСКО выделяет базовые составляющие компетентности, обеспечивающие для индивида социальную адаптацию – научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить [1, с. 37]. Во втором случае речь идет о готовности работника соответствовать реальной сложности решаемых профессиональных задач в нестабильной социальной, рыночной и профессиональной среде.

Традиционный подход в профессиональном образовании ориентирован на понятие «профессиональная квалификация». Квалификация отражает уровень формального образования или профессиональной подготовки работника, т.е. полученное им в той или иной сфере систематическое образование, подтвержденное сертификатом государственного или соответствующего ему образца. Но квалификация, полученная в процессе обучения, не гарантирует готовность работника к изменению количественных и качественных параметров своей подготовки в соответствии с меняющимися профессиональными задачами.

Проблема преодоления разрыва между формально полученным образованием и готовностью к реальному решению профессиональных задач в условиях рынка по-разному решалась зарубежными и российскими исследователями. Так, Чикагской экономической школой была предложена теория человеческого капитала (Г. Беккер, Э. Денисон, Д. Минцер, Т. Шульц и др.), американскими и европейскими учеными разработаны многочисленные концепции управления человеческими ресурсами (М. Армстронг, К. Легге, С. Перкинс, С. Шортланд и др.) Отечественные исследователи либо разводили понятия формальной и реальной квалификации, отождествляя первое понятие с количественными, а второе с качественными характеристиками подготовки работника [2, с.47–48], либо разрабатывали концепции профессионализма (Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, Е.А. Ирисов, Б.Г. Туренко и др.).

Компетентностный подход объединяет проблему квалификации (формализованных и систематически полученных знаний, умений и навыков) и проблему профессионализма – готовности работника реализовывать знания, умения и навыки в процессе профессиональной деятельности. Он предполагает формирование способности и готовности работника к результативной деятельности на основе постоянного обновления своей профессиональной подготовки.

В российской теории и практике образования понятия «компетенция», «компетентный» и «компетентность» ранее широко не использовались, и на сегодняшний день не существует однозначного понимания этих терминов. Сложность терминологического определения связана как с существованием их различных смыслов в зарубежных концепциях компетентностного подхода, так и с тем, что английский термин «competence» переводится на русский язык двояко – как компетенция и как компетентность.

Рассмотрим основные подходы к пониманию терминов «компетентность» и «компетенция». Ряд исследователей их практически отождествляют, что подчеркивает, например, академик РАО И.А. Зимняя при анализе становления новой парадигмы

образования [3]. Тем не менее, в мировой практике сложилась традиция разводить эти понятия.

Термин «компетенция» происходит от латинского «competentis» и дословно обозначает "принадлежность по праву", то есть круг вопросов, в котором данное лицо обладает знаниями, позволяющими добиваться определенного результата. Историко-правовая интерпретация термина определяет компетенцию как область права, в которой надлежит разбираться лицу или группе лиц, принимающих решения в судебной-правовой деятельности, а компетентность – как уровень способности конкретного лица эффективно действовать в рамках компетенции.

В теорию образования термин «компетенция» вошел в 1965 г. из сферы лингвистики (Н. Хомский). Он позволил разграничить знание языка и способность индивида использовать его для решения проблем в процессе жизнедеятельности. Знание содержит лишь скрытую возможность использования языка – компетенцию. Компетентность в лингвистическом контексте выступает способностью использовать язык, приобретенной на основе личного опыта, соответствующих личных усилий и соответствующей мотивации [4, с. 9–10]. Еще в словаре В. Даля компетентность отождествляется с полноправностью, со способностью человека быть призванным и признанным [5, с. 148]. Словарь иностранных слов приводит следующее определение: «компетентный (лат. competens, competentis – соответствующий, способный) – знающий, сведущий в определенной области; имеющий право по своим знаниям или полномочиям делать или решать что-либо, судить о чем-либо» А компетенцию как «1) круг полномочий какого-либо органа или должностного лица; 2) круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом» [6, с. 247]. Толковый словарь русского языка С.И. Ожегова определяет компетенцию как: а) круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом; б) круг полномочий, область подлежащих чьему-нибудь ведению вопросу, явлений (право). А компетентность – как осведомленность или авторитетность в определенных вопросах [7].

В последней трети XX века в зарубежных и отечественных исследованиях по эдьюкологии – науки об образовании взрослых – складывается общепринятое понимание профессиональной компетентности как сложной структуры, состоящей из большого числа элементов, в совокупности обеспечивающих эффективность профессиональной деятельности работника [8]. На становление компетентного подхода в профессиональном образовании наиболее влияние оказала теория компетентности Дж. Равена. Компетентность, пишет он, «состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга, ... некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной, ... эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения» [9, с. 253]. Равен под составными частями или «видами компетентности» понимает «мотивированные способности», которые в его теории составляют достаточно обширный список. Эти «виды компетентности» как отдельные элементы общей профессиональной компетентности принято обозначать как компетенции.

Однако отечественные исследователи по-разному определяют понятие профессиональной компетентности. Ее сущность сводится:

- к совокупности профессиональных свойств (Л.И. Анциферова);
- к сложной единичной системе внутренних психических состояний и свойств личности специалиста (Ю.В. Варданян);
- к способности реализовать профессионально-должностные требования на определенном уровне (И.Г. Климкович);
- к способности к профессиональному самообразованию (А.К. Маркова);
- к гармоническому сочетанию знаний, умений и навыков, а также способов выполнения профессиональной деятельности (Л.М. Митина);
- к устойчивой способности к деятельности со «знанием дела» (В.И. Огарев);
- к способности к актуальному выполнению деятельности (М.А. Чошанов) и т. д.

Применительно к системе высшего профессионального образования компетентность может рассматриваться как комплекс профессионально-личностных качеств работника, обеспечивающих за счет постоянного обновления результативность в решении профессиональных задач на уровне требования общества, рынка, профессиональной среды. Профессиональная компетентность есть система локальных компетентностей: коммуникативной, лингвистической, правовой, социальной, эмоциональной, аналитической, конфликтологической и др. Отдельная компетенция, как элемент локальной компетентности, предполагает наличие знаний, умений и навыков, позволяющих решать конкретные проблемы в сферах общения, организации деятельности, разработки управленческих решений и т.д.

Следовательно, профессиональная компетентность человека есть система его профессионально-личностных компетенций, обуславливающих его профессиональную, личностную и социальную успешность. Компетентностный подход соединяет формирование соответствующей квалификации с формированием человеческого капитала работника – его способности быть результативным за счет качества образования, производственной подготовки, профессиональной мобильности, здоровья, трудовой мотивации.

На международном уровне наиболее разработанной является проблема компетентности менеджера хозяйственной организации. Требования к профессиональной подготовке таких работников закреплены в ряде международных и национальных стандартов компетентности менеджера (стандарт SHL5 (международные стандарты управления – специалист, менеджер, руководитель группы), стандарт MCI (Management Charter Initiative) – международный стандарт компетентности менеджера, стандарт IPMA (Competence Baseline) – международные требования к компетентности специалистов по управлению проектами, и др.).

Компетентностный подход в сфере российского высшего профессионального образования требует дальнейших теоретических и эмпирических исследований. В том числе, по проблемам структуры компетентности (совокупности взаимосвязанных компетенций), условиям и факторам их формирования, методам диагностики, проблемам нормативного закрепления и методического обеспечения. Особое направление исследований, на наш взгляд, должно составить изучение адаптации работника к потенциальным изменениям профессиональной и социальной среды на основе инновационных форм обучения.

Сделаем выводы. Компетентностный подход не только к общему, но и к профессиональному образованию политически и нормативно утвердился в мировом и российском образовательном сообществах. Его теоретико-методологическая разработка и технологическая реализация являются актуальными, они отражают изменения в хозяйственном базисе общества, в направлении и динамике социальных и политических процессов современного мира. Проблемное поле исследований по проблеме компетентности формирует не только новое состояние наук об образовании и профессиональной деятельности человека, но и отражает становление новой парадигмы образования, ориентирующейся на деятельностное, активное создание человеком самого себя и среды своей жизнедеятельности.

В то же время характерными чертами современного этапа разработки проблем компетентностного подхода к образованию являются следующие:

1. В зарубежных и отечественных исследованиях отсутствует согласованность в понимании сущности компетентностного подхода. Подчеркнем, что согласованность, по нашему мнению, не означает наличие единого, общепризнанного подхода. Ускоряющаяся динамика общества, непредсказуемость возможных векторов развития, сложность задач, стоящих перед современным образованием, вряд ли могут быть отражены в единственной нормативной модели компетентности. Кроме того, полипарадигмальность современной науки делает возможным и необходимым использование разных методологий в разработке проблем образования. Тем не менее, необходима классификация сложившихся подходов, теорий и концепций, отражающих сущность компетентностного подхода. Особенно это значимо для проблем профессиональной компетенции.

2. Не полностью сформирована необходимая и достаточная для теоретического опи-

сания категориальная матрица. Так, в одном логическом ряду сосуществует понятия «компетенция», «компетентность», «квалификация», «профессиональное мастерство», «профессионализм». Они сопоставимы и отражают разные аспекты одного объекта исследования. Нередко их используют, рассматривая содержание понятия как очевидное, не требующее обоснования. В других случаях, эти понятия выступают синонимами. И первый, и второй подход противоречат одному из принципов методологии науки: если новое понятие вводится не для характеристики нового объекта, а для обозначения одной из его характеристик, научная рациональность требует разведения его с однопорядковыми категориями. Поэтому основные понятия компетентностного подхода требуют уточнения и соотнесения друг с другом.

3. В российской науке об образовании традиционно преобладают психолого-педагогические исследования. Речь идет не только о количественном преобладании. Педагогический анализ образовательного процесса и образовательной деятельности решает достаточно узкие задачи. При этом, как правило, связь образования с другими сферами человеческой жизнедеятельности остается на втором плане. Как следствие, из поля анализа часто «выпадают» проблемы взаимодействия образования с социетальной системой в целом, обусловленность процессов, характерных для образования, экономическими (включая рынок труда), политическими, социокультурными и другими факторами. Так, отечественная социология, на наш взгляд, достаточно активно разрабатывает проблемы образования на эмпирическом уровне. Но теоретико-концептуальному уровню социологического анализа компетентностного подхода внимания уделяется крайне мало. В связи с этим, нам представляется необходимым взаимодействия социологии образования с социологией профессий. Отметим, что эта отраслевая социология привлекает внимание лишь небольшого числа отечественных исследователей.

Кроме того, отсутствует теоретическая соотнесенность проблемы компетентностного подхода с «родственными» теориями в экономике и менеджменте. Теория человеческого капитала Чикагской экономической школы и ее последователей (Т. Шульц, Г. Беккер, Э. Денисон, Д. Минцер, М. Блауг, Р. Лэйард и др.), многочисленные концепции школы человеческих ресурсов также ориентированы на формирование таких характеристик работника, которые делают его труд эффективным, а его самого – востребованным на рынке труда. Эти теории анализируют проблему не только с точки зрения инвестиций в работника и создаваемой им стоимости. В описании объекта используются понятия мотивации, социально-личностной мобильности, креативности, готовности к инновациям и др. Представляется, что определенный выход в концептуальное пространство этих наук может быть достаточно эвристическим как для социологии образования, так и для эдьюкологии в целом.

4. При наличии большого числа разноплановых теоретических исследований почти отсутствует выход на технологический уровень. Концептуальные схемы, безусловно, составляют важнейший компонент любого исследования. На это указывал еще предшественник И. Ньютона Галилео Галилей в своем учении о «теоретической нагруженности опыта». И любое эмпирическое исследование начинается с выявления теоретико-методологических оснований. Но полученные в результате данные о социальных фактах «зависают» без технологической операционализации. Какой должна быть реальная система образования на национальном, отраслевом, региональном, вузовском уровнях, чтобы она обеспечивала не просто трансляцию информации и формирование минимально требуемого набора профессиональных умений, но создавала у работника основу компетентности сегодняшнего дня и мотивацию для самостоятельного формирования компетенций будущего? Какие технологии образования адекватны компетентностному подходу? Эти и другие вопросы еще ждут обоснованных ответов.

Библиографический список

1. Байденко, В.И. Модернизация профессионального образования: современный этап. Европейский фонд образования / В.И. Байденко, Д. ван Зантворт. – М., 2003.

2. **Добреньков, В.И.** Социология: в 3 т. Социальная структура и стратификация / В.И. Добреньков, А.И. Кравченко. – М.: ИНФРА-М, 2000. Т. 2.
3. **Зимняя, И.А.** Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://aspirant.rggu.ru/article.html?id=50758>, свободный. – Загл. с экрана.
4. **Хомский, Н.** Аспекты теории синтаксиса / Н. Хомский. – М.: Мысль, 1972.
5. **Даль, В.** Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 1-4 / В. Даль. – М.: Русский язык. 1998. Т. 2.
6. Словарь иностранных слов. – М.: Русский язык, 1989.
7. **Ожегов, С.И.** Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Ю.Н. Шведова. – М.: Издательство «Азъ», 1992.
8. **Онушкин, В. Г.** Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / Онушкин В. Г., Огарев Е.И. – СПб.: Изд-во РАО, 1995.
9. **Равен, Дж.** Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация: пер. с англ. / Дж. Равен. – М.: «Когито-Центр», 2002.

*Дата поступления
в редакцию 12.10.2010*

U.V. Sarkisan

COMPETENCE APPROACH MODERNIZATION BASIS OF HIGHER SCHOOL IN RUSSIA

Article purpose is the analysis of problems of the next stage of reforming of the Russian higher school. The author considers its basis – competence the approach – not as the next terminological fashion, and as collective experience of economically developed countries. A number of the conceptual problems which do not have the unequivocal decision both in the countries of Europe and the North America, and in the Russian Federation is allocated.

Key words: the higher school, qualification, competence, modernization, technology.