

И.Д.Фрумин

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ЕСТЕСТВЕННЫЙ ЭТАП ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Разговоры о ключевых компетентностях и о компетентностной ориентации образования, споры о правильности использования термина «компетентность» или «компетенция» приобрели в последнее время угрожающе массовый характер. Есть немалый риск, что эти новые слова будут быстро оприходованы повседневной педагогикой и повторят судьбу слов «личность» или «развитие», которые были опошлены педагогической модой и оставили свой след только в изменившейся терминологии педагогических диссертаций.

Нам представляется, что такое развитие событий приведет к дальнейшей консервации существующего содержания образования и потере шанса его обновления. Поэтому актуальной задачей являются спокойные размышления о том, что произошло в других странах под знаменем компетентностного подхода, как это может быть вписано в контекст модернизации российского образования.

Когда мне представилась возможность таких размышлений и подготовки настоящего сообщения, то я планировал назвать его «Компетентностный подход как разрушение традиционной педагогической культуры». Мне казалось, что идея компетентности радикально проблематизирует все, что делалось в содержании образования до сих пор. Сейчас мне понятно, что такая радикальная трактовка является ошибочной. То, что во всем мире называют компетентностным подходом, вовсе не направлено на разрушение традиционной школы, а является естественным шагом в развитии содержания образования. Поэтому, в предлагаемом сообщении я хотел бы обсуждать компетентностный подход к обновлению содержания образования не как революцию, а как очередной шаг в естественном процессе следования школы за требованиями меняющегося мира.

Для такого обсуждения нам потребуется сначала ответить на вопрос о движущих силах обновления содержания образования.

Что является результатом школьного образования: оценки на выпускных экзаменах или эффективная и успешная деятельность после школы?

Несколько недель назад мне пришлось сопровождать одну важную даму из крупной международной организации на встрече с директорами трех московских школ. «Скажите, изменились ли цели образования за последние годы?», - спросила она. Наиболее активная дама из числа директоров уверенно заявила, что для нее цели образования не изменились: «Как мы давали детям прочные знания, так и даем». Она гордо подчеркнула, что каждый год из ее школы выпускается по десять медалистов, и, поэтому, она может сказать, что ее школа как готовила хорошо своих учеников (давая прочные знания), так и продолжает готовить. Международная дама запечалилась. «Что значит «хорошо»? - сказала она. - Знаете, я преподавала в школе французскую литературу. И я всегда была очень горда, что мои ученики пишут сочинения едва ли не лучше всех в стране. Особенно хорошими учениками были два юноши, которые получили национальные премии за свои успехи в изучении литературы. Через много лет я не увидела их на встрече учеников и с горечью узнала, что оба они стали наркоманами. Этот случай заставил меня задуматься, а чего стоили все мои усилия во французской литературе. Чего стоили эти замечательные результаты, которые на самом деле были промежуточными, когда конечный результат оказался столь плачевным?». Присутствовавшие директора запротестовали – школа не может отвечать за то, что происходит после нее. Однако гостя оказалась тверда: если школа не может влиять на то, что произойдет с ее выпускниками в жизни после школы, то зачем же вообще нужны школьные учебные результаты. Так они и расстались, не поняв друг друга.

Этот разговор напомнил мне похожий случай из моей собственной практики. Один из моих любимых и талантливейших учеников окончил школу с серебряной медалью. Он блестяще начал учиться в университете, но через несколько лет я встретил его совершенно опустившимся

наркоманом. Этот дикий контраст породил во мне чувство вины, не проходящее и по эту пору. И, хотя я точно знаю, что основные причины этой трансформации лежат вне школы, что-то заставляет меня думать о том, что я мог бы сделать, но не сделал. Может быть, я мог делать что-нибудь вместо блестящей академической подготовки, чтобы отдаленные результаты были иными? Помните, как у Твардовского: «И не том же речь, что я их мог, но не сумел сберечь. Речь не о том, но все же, все же, все же...».

Нам может показаться чересчур жесткой и радикальной постановка вопроса об ответственности школы за «жизненные результаты» наших выпускников. Возможно, пример с наркоманией является излишне драматичным, но ведь мы – школьные люди – нередко отказываемся обсуждать и менее амбициозные «жизненные результаты», касающиеся, например, успешного обучения в вузе, или успешного действия на рабочем месте. Внимание профессионального педагогического сообщества сосредоточено на результатах образования, жестко привязанных к учебному материалу в его предметной форме. В лучшем случае мы готовы обсуждать, кто и куда поступил после выпускных экзаменов, но дальше наш анализ не простирается.

Действительно, все оценочные процедуры проверяют результат прошлого действия, а не создают основу для прогноза будущего действия. Редкий пример выхода за эти рамки представлен в исследовании PISA, где впервые, пожалуй, исследовались образовательные результаты, обеспечивающие успешную жизнь и работу вне школы (см. доклад Г.С.Ковалевой на этой конференции). Тенденция «оценивать прошлое» во многом усиливается естественным стремлением государства обеспечить подотчетность школ, введя стандартизированные процедуры оценки качества образования по типу единого государственного экзамена. Всем мировым опытом доказано, что введение стандартизированных тестов усиливает работу школ по подготовке к этим тестам. Вопрос лишь в том, насколько успешность в выполнении этих тестов связана с успешностью человека в его будущей профессиональной жизни и его нормальной социальной жизни.

Как ориентация на отдаленные результаты влияет на содержание образования?

Было бы, однако, неверно утверждать, что нежелание некоторых педагогов обсуждать свою ответственность за будущие успехи или неудачи школьников говорит о том, что педагогика не ставит этот вопрос вообще. На самом деле, если быть честными и выйти в больший временной масштаб, то надо признать, что вопрос о связи деятельности школы с отдаленными жизненными достижениями, с будущей работой учеников всегда был базовым и отправным в процессах обновления школы и, особенно, в процессах обновления содержания образования.

Основным инструментом такой связи является содержание образования. Давайте посмотрим, как использовался этот инструмент для связи школы и жизни прежде. Очень грубо эта картина выглядит так: появлялась (вне школы) какая-нибудь новая практика (новый вид деятельности), ставилась задача подготовки людей к включению в эту практику, строилась культурная форма этой практики (например, занятия наукой в рамках научных дисциплин), и для подготовки к данной деятельности на основании ее культурной формы довольно технологически строилась система учебных предметов, в которых была специфическим образом отражена эта окультуренная практика. Я здесь фактически, огрубляя, заимствую эту схему у Г.П.Щедровицкого: «Функция обучения в системе общественного воспроизводства состоит в том, чтобы обеспечить формирование у индивидов деятельностей в соответствии с образцами, представленными в сфере культуры» (Щедровицкий, 1993; 37). Например, научные дисциплины были свернуты в учебные предметы типа математики или физики; непосредственные виды деятельности (например, обработка материалов, иностранный язык как средство перевода) также сворачивались в соответствующие учебные предметы. Процесс этот шел медленно, эволюционно и, в общем-то, незаметно для глаза одного-двух поколений педагогов. При этом у них могло возникнуть впечатление, что школа решает свои собственные задачи. На деле же все обучение осуществлялось в рамках неартикулированного проекта подготовки школьников к жизни за пределами школы. Это, тем не менее, всегда ясно понимали стратеги образования. Не случайно из

древности пришло латинское высказывание «Non scholae vitae discimus» - «Не для школы, для жизни учимся».

Сейчас новые сферы и типы работы появляются существенно быстрее, и школа, точнее - процессы обновления содержания школьного образования за ними не успевают. Строго говоря, в самой организации работ по обновлению содержания образования так, как мы ее описали, заключено неизбежное отставание, запаздывание. Цивилизация мирится с этим запаздыванием, поскольку оно позволяет школе (системе образования) не «дергаться» на каждую моду, а реагировать на относительно устоявшиеся культурные практики. Проблемы начинаются тогда, когда образование начинает сопротивляться изменениям или отвечает на них неадекватно.

С нашей точки зрения работы в русле компетентностного подхода фактически являются очередным этапом обновления содержания образования для сохранения соответствия образования потребностям современной экономики и цивилизации. Прежде чем мы подробно разберемся с этим тезисом, приведем несколько примеров работ по обновлению содержания образования.

Уроки попыток восстановления связи школы и жизни через обновление содержания образования.

Можно привести немало успешных и провальных попыток привести содержание образования в соответствие с требованиями изменяющихся экономики и общественной жизни.

Наиболее распространенным и неэффективным является подход, при котором обращается внимание не на целостный изменившийся стиль жизни и экономики, а на подготовку к отдельным фрагментам этого нового стиля. При этом, как правило, не проводится работа по анализу преобразования самой практики в ее трансляционную форму – в учебный предмет или воспитательную практику. Фактически новая деятельность непосредственно вводится в содержание образования. Поэтому в школах появляются такие новые предметы как «Обеспечение безопасной жизнедеятельности», «Основы предпринимательства», введение которых продиктовано благой целью усиления соответствия содержания образования новым требованиям. Однако, возможности прямого освоения детьми этих видов деятельности не анализируются. Кроме того, система оценки учебных достижений в этих курсах и сама природа их содержания направлены на получение обычных результатов в виде знаний, умений и навыков, которые, увы, оказываются недостаточными, чтобы обеспечить успешную деятельность в соответствующей области.

Более интересны попытки, в которых учебная работа конструировалась на основе специального анализа и педагогической трансформации новой культурной практики. При этом содержание образования обновлялось принципиально.

Ярким примером такого преобразования являются попытки сторонников «прогрессивного образования» начала двадцатого века. Д.Дьюи в США, П.П.Блонский и С.Т.Шацкий в России рассматривали опыт как важнейший элемент содержания образования, которое позволяет освоить важнейшие типы трудовой деятельности. При этом совершенно явно причиной такого обновления содержания образования называлась «связь школы, например, со строительством советского государства» (Шацкий, 1964; 26). Предметы учебного плана были преобразованы в «комплексные темы», отражающие реальность разных видов трудовой деятельности. Основная идея преобразования содержания образования состояла в том, что школьный опыт должен отражать всю полноту и богатство труда во всех его взаимосвязях. Шацкий ясно понимал, что такое преобразование остро ставит вопрос о связи новых единиц образовательных результатов со старыми. Вопрос об «увязке формальных навыков с комплексными темами» стал серьезным препятствием для разворачивания комплексного метода. Этому вопросу была посвящена специальная работа Шацкого двадцатых годов (там же, стр. 64). Он приводит анекдотический пример о том, как один из педагогов-новаторов просил его помочь в поиске песни о корове, чтобы сделать тему «корова» более комплексной и формировать на этой теме и навык пения тоже.

В целом этот проект закончился неуспешно. В СССР в тридцатые годы все эти работы были прекращены, и советская школа вернулась к модели прусской гимназии, направленной на формирование узко грамотных исполнителей. В США сторонники комплексных тем и проектов

продержались дольше, но и они ушли из массовой школы. Можно специально обсуждать, почему не получилось. На мой взгляд, основным препятствием стало то, что новые виды деятельности не были описаны и проанализированы в нужной мере.

Наиболее успешной и изящной попыткой изменить содержание образования стала теория и практика развивающего обучения Эльконина-Давыдова. Ведь одним из основных источников РО была идея воспроизводства интеллектуальной деятельности, точнее - деятельности исследования.

Друг В.В.Давыдова выдающийся философ Э.В.Ильенков в 1964 году опубликовал программную статью «Школа должна учить мыслить» (см. (Ильенков, 1991)). На нее в 1994 году обратил мое внимание В.В.Давыдов. Мы обсуждали тогда вопрос о том, какой образ человека, какой антропологический идеал стоит за РО. В то время, я опубликовал статью, в которой выдвинул предположение, что учитель РО должен ориентироваться на образ мыслителя, интеллектуала, исследователя. Василий Васильевич подтвердил это предположение, порекомендовав статью Ильенкова, которую он назвал одним из манифестов РО. Он также подчеркивал, что не случайно деятельность учеников в школе РО была названа авторами квазиисследовательской. Фактически авторами РО была «снята» культурная форма исследования и «приспособлена» под возрастные особенности младших школьников. При этом, я хочу обратить внимание на то, что работа исследования не была введена в школу непосредственно. Не было придумано никаких «уроков исследовательской деятельности», что встречается иногда. Суть проделанной трансформации содержится в приставке «квази». Квазикаультурная деятельность может быть построена в школе так, чтобы ее опыт сформировал у школьников готовность к осуществлению соответствующей взрослой деятельности. Опыт РО показывает, что существенным моментом этого перехода является педагогическая реконструкция и, затем, освоение школьниками обобщенного способа действия, характерного для целого класса задач, решаемого исследователями.

Поучительным для нас может быть и опыт обновления содержания в профессиональном образовании. Ведь в профессиональном образовании (особенно в системе подготовки) авторы программ и учебников всегда ориентировались на квалификационные характеристики. Однако, я согласен с замечанием П.Г.Щедровицкого, что они «не схватывают реальной деятельности специалиста, ни в ее структурной, ни в процессуальной форме» (Щедровицкий П.Г., 1993; 82). Он полагает, что нужны «модели деятельности специалиста, учитывающие как формальный, так и ситуационный план реализации деятельности в ее индивидуализированном и коллективном залоге. Сама деятельность специалиста и профессионала в ее повторяющихся ситуациях и меняющихся параметрах должна быть описана..., а полученные в результате функциональные структуры деятельности должны быть переведены в требования к ...носителю деятельности» (там же). Откровенно говоря, у меня вызывает серьезное сомнение необходимость такой детальной рефлексии и подробного описания всех разнообразных видов деятельности. Пока эта работа будет проделана, ее результаты станут неактуальными. Скорее всего, актуальным является вопрос не столько о специальных видах работы, сколько о некоторых интегрированных типах деятельности.

Этот небольшой исторический экскурс позволяет сделать еще два вывода.

Первое: содержание образования развивается исторически, а не логически. Не существует теории, которая позволяет логически строго определить набор умений, навыков, или иных требований к подготовке школьников, а, следовательно, и определить набор учебных предметов и других единиц содержания. Фактически учебный план и учебные программы являются продуктом договоренности. Так же по договоренности они и меняются. Поэтому, забегаая вперед, можно сказать, что все дискуссии о логических основаниях выбора системы ключевых компетентностей мало осмыслены. Этот набор будет результатом договоренности, а его корректировка и развитие – результатом апробации и рефлексии опыта. Постепенно он превратится в нечто очевидное и привычное для всех.

Второе, исторический опыт говорит о том, что не стоит удивляться тому, что радикальные изменения в экономике и общественной жизни в семидесятых годах привели к новому обострению вопроса об адекватности содержания образования новым «отдаленным» требованиям к выпускникам школ.

Компетентностный поход как ответ на новые ожидания от работников

В конце семидесятых годов несоответствие между требованиями рынка труда и результатами школьного образования стало проявляться особенно резко. Представители бизнеса довольно активно критиковали школы за отсутствие необходимых для развития экономики качеств выпускников школ и профессиональных учебных заведений. Например, Американская ассоциация промышленников отмечала, чего они ждут от продуктивного (эффективного) работника:

- правильный выбор оборудования и орудий;
- организация и ведение документации и баз данных
- распределение времени и денег
- общение с людьми с разным культурным опытом
- умение осваивать новые профессиональные умения.

В целом все чаще и чаще представители бизнеса подчеркивали, что скорее заинтересованы в базисной готовности к работе, чем в специальной подготовке к конкретным операциям.

Надо признать, что в этом случае бизнес не стал дожидаться развития содержания образования. Его представители были настойчивы. Они стали предлагать свои формулировки.

Другой очень важный момент состоит в том, что представители нешкольного сообщества говорили о требованиях к образованию независимо от возраста – в контексте так называемого «образования на протяжении всей жизни». Не случайно вся эта история началась не со школы, а с программ по реформированию начального профессионального образования. Это означает, что образованию по всей его возрастной линии навязывается «взрослый» язык описания образовательных результатов. С этим можно не соглашаться, говорить о неадекватности такого подхода. Но, мне кажется, лучше понять, как можно описать возрастную динамику таких требований.

Другой важный сюжет связан с тем, что представителям экономики, по сути, все равно, в каких институциональных условиях будут достигнуты желаемые образовательные результаты. В связи с этим размышления о путях достижения новых образовательных результатов не могут ограничиваться существующими институциональными формами (типа классно-урочной системы, понедельного планирования учебного плана) и могут выходить на формы близкие к дополнительному или заочному образованию.

В целом, в результате дискуссий деятелей образования и работодателя стала проявляться необходимость описания нового типа образовательного результата, несводимого к простой комбинации сведений и навыков и ориентированного на решение реальных задач. Этот тип образовательных результатов и стал называться компетентностями.

Самое непродуктивное, чем можно было бы сейчас заняться – начать обсуждать определение компетентности, искать разницу между компетентностью и компетенцией, рыскать по словарям и добиваться максимальной строгости. Нас интересуют рабочие представления, с которыми можно начинать разумно обновлять содержание образования. И на этом этапе дискуссий я предложил бы ограничиться рабочим представлением о компетентностях как о способностях (наличие возможности) решать сложные реальные задачи.

Однако прежде, чем начать обсуждать компетентностные результаты образования я хотел бы попробовать представить всю картину изменений в содержании образования, которая была инициирована прагматиками от экономики и которую можно было бы называть компетентностным подходом.

Компетентностный подход – четыре направления обновления содержания образования

Можно выделить четыре аспекта (типа, варианта, линии, направления) реализации компетентностного подхода в образовании (мы говорим, прежде всего, о школьном образовании, но многие сюжеты относятся напрямую и к профессиональному образованию):

- ключевые компетентности;
- обобщенные предметные умения;

- прикладные предметные умения;
- жизненные навыки.

Первая - линия на формирование (становление) **ключевых компетентностей (переносимые, базовые, ключевые навыки)** – надпредметного характера. К этой линии относятся, например, педагогические техники и технологии формирования умений понимания текстов, обработки информации разного рода, действия в группе. В следующем пункте мы подробнее остановимся на линии с ключевыми компетентностями, как представляющей сегодня наибольший интерес.

Вторая линия реализации компетентностного подхода связана с **формированием обобщенных умений предметного характера**. К ним относятся, например, умение решать классы задач для физики, оценка произведений искусства – для музыки или изобразительного искусства, понимание иноязычной речи - для иностранного языка, умение интерпретировать таблицы и диаграммы – для математики и т.п. Признаюсь откровенно, что выделение этой линии вызвало большие дискуссии среди тех, кто читал эту статью до ее публикации. Соглашусь с тем, что она нуждается в прояснении. Но интуитивно мне кажется, что эта линия стала актуальной в связи с настойчивым напоминанием школе о том, что ее выпускникам придется в жизни решать не те конкретные задачи, которые решают в школе. Им придется много раз переучиваться. Надо сказать, что об этой линии, о тенденции универсализации содержания образования в отечественной педагогике говорится уже давно. Вместе с тем, трудно говорить о конкретных и системных продвижениях в этой области. В новом проекте стандартов эта линия систематически не отслеживается. А ведь поиск таких обобщенных умений – нетривиальная задача. Например, что может быть таким умением в истории: способность выделять борьбу интересов и возможные точки зрения в любом историческом событии? Или умение выстроить линии истории, происхождения любого социального феномена? Откровенно говоря, для меня эта линия остается наименее ясной. По-видимому, произвести отбор таких универсальных предметных умений можно лишь глубокому специалисту в соответствующей области

Третьим направлением реализации компетентностного подхода **является усиление прикладного, практического** (если хотите – прагматического или пользовательского) **характера всего школьного образования** (в том числе – и предметного обучения). Это направление возникло из простых вопросов о том, чем из результатов школьного образования школьник может воспользоваться вне школы. Базовая мысль этого направления состоит в том, что для обеспечения «отдаленного эффекта» школьного образования все, что изучается должно быть приложимо, включено в процесс употребления, использования.

Пожалуй, именно в этой области велась и ведется наиболее горячая и в то же время несправедливая и поверхностная критика школы. То и дело приходится слышать (в том числе и от людей с учеными степенями) суждения о том, что тот или иной фрагмент содержания образования прагматически бесполезен. Химик говорит, что ему ни разу в жизни не пригодилось чтение Белинского, журналист – что он потерял время, изучая таблицу Менделеева. Такое направление дискуссий представляется совершенно тупиковым, поскольку в нем содержание обучения тупо сводится к учебному материалу. В таких дискуссиях как раз игнорируются отдаленные и косвенные последствия образования, а акцентируются, если и не прямые школьные результаты, то очень «близкие». Отсюда, кстати, возникают и идеи ранней специализированной подготовки, чтобы готовить школьников к конкретным вузам. Нередко они доводятся до абсурдных проектов подготовки офицеров или инженеров-металлургов с детского сада. Другим вариантом, предлагаемыми сторонниками такого подхода, является резкое снижение теоретичности обучения, когда на химии изучаются не основы химии как науки, а современные средства бытовой химии: краски, репелленты, спирт. Очевидно, что в этом виде третья линия компетентностного подхода вступает в противоречие со второй. Такой, вымороченный вариант прикладности можно было бы назвать *пользовательским*.

В то же время в этой линии – линии прикладности - содержится как минимум две мощные идеи, позволяющие существенно обогатить и модернизировать нынешнее содержание образования. Первая идея очень проста. По сути, это – *идея деятельностного характера содержания образования*. То есть, необходимо овладевать различными способами, а не знаниями

о способах. Здесь можно привести очень простой пример. Можно требовать от школьников знания формул, а можно – умения решать задачи с применением этих формул. Ревизия нашего содержания образования с этой позиции была бы очень полезна.

Вторая идея линии прикладности касается *адекватности (релевантности) содержания образования современным направлениям развития экономики, науки, общественной жизни*. Дело в том, что целый ряд умений и знаний, осваиваемых в школе уже не принадлежит никакому профессиональному занятию. Они просто катастрофически устарели и, поэтому, неупотребимы нигде. Примерами, таких экзотических «школьных видов работы» могут быть использование логарифмической линейки или целый предмет «черчение». Туда же надо в значительной степени отнести и так называемое производственное обучение, на котором девочки изучают, как шить юбку, а мальчики – работу на станках, оставшихся только в школах и ПТУ. Здесь, конечно, ревизия содержания образования остро необходима. В Великобритании, например, в процессе такой ревизии при обсуждении стандарта по математике темы умножения больших чисел были исключены, но вставлены умения округлять суммы при счете и оценивать статистические данные. Во многих странах традиционные курсы трудового обучения и домоводства были заменены курсами «Технология и дизайн», «Предпринимательство». И это все – часть того обновления школы, которое проходит под лозунгами компетентностного подхода.

Наконец, четвертой линией реализации компетентностного подхода является обновление содержания образования для решения *задачи овладения «жизненными навыками»*. Под этим понимается разнообразный спектр простых умений, которыми современные люди пользуются и в жизни, и на работе. Часто эти навыки нужны детям не *после школьного обучения*, а *после школьного дня* – уже в юном возрасте. К ним относятся, например, умение считать деньги, писать простые документы. Иногда весь спектр жизненных навыков называют функциональной грамотностью, хотя, мне кажется, что эти представления не тождественны. Откровенно говоря, мне очень не нравится, что школы вынуждены заниматься такой ерундой, не требующей ни особой учительской квалификации, ни одаренности и креативности детей. Однако, по-видимому, обучение жизненным навыкам не только в школе, но и в профессиональном образовании становится мощной мировой тенденцией. Сюда относятся и занятия по подготовке к чрезвычайным ситуациям, и подготовка грамотных потребителей, и элементарная компьютерная грамотность. Для нас важно, что, как правило, освоение жизненных навыков очень трудно вписать в учебные предметы, построенные в идеологии «изучения основ наук». Освоение такой грамотности требует особых организационных форм, плохо вписывающихся в урочную систему. Если не найти нетривиальных форм решения этой задачи, то нас заставят решать ее в привычной форме учебных предметов и учебный план общеобразовательных школ в дополнение к безумной аббревиатуре ОБЖ пополнится учебными предметами «Налоги и их уплата», «Безопасный секс» и «Бытовая химия». Такова привычка: когда Министерство образования забило тревогу, что выпускники школ-интернатов не имеют минимальных навыков ведения домашнего хозяйства, то директора интернатов обиделись – они ведь преподают соответствующий учебный курс.

Все эти четыре направления представляются мне очень актуальными для нашей школы. Продвижение по каждому из них будет способствовать повышению компетентности наших выпускников, их готовности к работе и жизни после школы. Здесь, кстати, надо сделать одно политическое замечание. Нередко приходится слышать, что компетентностный подход в целом есть лишь некритическое заимствование «задов западной ублюдочной педагогики», как недавно написала одна доктор наук в отзыве на новую концепцию начального образования. Подобные суждения выдают слабое знакомство их авторов с историей и подлинными достижениями советской педагогики. Мы уже говорили о том, что фактически работы С.Т.Шацкого и его последователей, теория и практика развивающего обучения Эльконина-Давыдова были предтечами компетентностного подхода. С нашей точки зрения близкие идеи разрабатывались дидактической школой Скаткина-Лернера-Краевского, где в содержание образования были введены как самостоятельные компоненты опыт творческой деятельности и опыт эмоционального отношения. То есть ими была предложена идея опыта как самостоятельного образовательного результата, наравне со знаниями и умениями. Очевидно, что в этой идее содержится интуиция

овладения целостным инструментом воспроизводства деятельности. К предшественникам компетентностного подхода я отнес бы и представителей системо-мыследеятельностной педагогики, идущей от Г.П.Щедровицкого. Его идея овладения методами, как задачи образования, и разработки его учеников (включая разработки коллектива Ю.В.Громыко) могут серьезно обогатить дискуссию о компетентностном подходе.

При всей важности и актуальности всех четырех линий реализации компетентностного подхода мне кажется, что сегодня особый интерес для нас представляет первая линия – касающаяся ключевых компетентностей и их становления. Этот особый интерес связан с тем, что, как справедливо заметил А.Н.Тубельский, ключевые компетентности в наибольшей степени отвечают идеям *общего* образования. Он связан также и с тем, что именно по поводу ключевых компетентностей существует наибольшая невнятица и сумбур.

Идея ключевых компетентностей

Мы уже заметили, что понятие КК еще не устоялось. Этого и нельзя было ожидать в такой короткий срок быстро. Хотя было сделано несколько попыток и среди них – амбициозный международный проект, осуществлявшийся Организацией экономического сотрудничества и развития и Национальными институтами образовательной статистики Швейцарии и США. Несмотря на то, что проект так и назывался «Определение и отбор ключевых компетентностей» его авторы, с некоторым унынием констатировали, что им не удалось дать строгое определение ключевых компетентностей, которое позволило бы проводить отбор по формальным признакам (Rychen, Salganik, 2001).

Вместе с тем в результате многообразных дискуссий сегодня стало ясно, что ключевые компетентности характеризуются тем, что они:

- позволяют решать сложные задачи (неалгоритмические);
- полифункциональны (позволяют решать разные задачи из одного поля);
- переносимы на разные социальные поля (на разные области деятельности);
- требуют сложной ментальной организованности (включения интеллектуальных, эмоциональных качеств);
- сложно устроены и для реализации требуют целого набора навыков (навыки сотрудничества, понимания, аргументации, планирования...);
- реализуются на разных уровнях (от элементарного до глубокого).

Относительно списков КК хочу еще раз подчеркнуть, что дискуссии продолжаются, но в условиях отсутствия логических оснований приходится полагаться на своего рода общественное мнение в образовательном сообществе. Такое общественное мнение в значительной степени сложилось, и достигнуто некоторое согласие, по крайней мере, относительно нескольких позиций в этом списке.

Так, согласно, упоминавшемуся проекту «Определение и отбор ключевых компетентностей» в список входят:

- автономное рефлексивное действие
- интерактивное использование средств
- участие в работе неоднородных групп
- критическое мышление
- решение задач.

Если посмотреть на разработку Оксфордского экзаменационного синдиката, которая уже служит для проведения экзаменов на профессиональную пригодность, то список отличается ненамного (“Key Skills”, 2000). Туда входят:

- работа с информацией (включая ее представление в различных видах);
- обработка числовой информации
- самообразование
- умение сотрудничать....

Еще раз хочу обратить внимание читателей на то, что эти списки предложены как основа содержания и оценки результатов общего образования. В то ж время, если мы глянем на

квалификационные требования к управленцам разного уровня или к работникам, выполняющим работу в сложноорганизованных командах, то мы обнаружим, что они едва ли не тождественны спискам ключевых компетентностей для общего образования. О чем говорит это совпадение? Одни могут сказать, что это говорит о лоббировании так называемой менеджеральной линии. Другие заметят, что управленческий компонент резко усиливается во многих областях деятельности, что едва ли не 40% рабочих мест в так называемых «новых экономиках» создаются в офисах. В этом смысле становится понятным, что обновление содержания на основе ключевых компетенций является реакцией на реальные изменения рынка труда.

Завершая разговор о списках, я сделал бы замечание, касающееся самых последних дискуссий об экономике, основанной на знаниях. Все больше появляется сюжетов, которые заставляют предполагать, что помимо компетентностей, связанных с обработкой знаний (информации), особую важность приобретает собственно порождение знаний, способность получать информацию адекватную конкретной ситуации и задачам. Возможно, эта компетентность (я назвал бы ее – порождение знания) выходит пока за рамки общего и начального профессионального образования. Но мы должны иметь эту тенденцию в виду, если не хотим постоянно догонять западную школу. Кстати, именно в этом направлении российская школа имеет большие традиции (вспомним здесь опять о развивающем обучении, об отечественном естественнонаучном образовании).

Альтернативные ответы образования на изменившиеся требования рынка труда

Заметим, что усиление направленности образования на формирование ключевых компетентностей не является единственным возможным ответом на отмеченные выше новые требования рынка труда. Есть еще два варианта: введение специальных учебных предметов и непосредственное погружение в практику управления.

Действительно, в последние годы по городам и весям были созданы сотни разнообразных гимназий и лицеев экономики и управления, школ менеджеров и бизнес-школ. В их учебных планах появились и курсы психологии, и экономики и, конечно, менеджмента. Даже в самых отдаленных школах можно встретить факультативы по менеджменту. Все это показывает, что пока школьное и начальное профессиональное образование реагируют на изменения рынка труда привычным дедовским способом – вводят новый учебный предмет, на котором рассказывают о менеджменте.

Более экзотичным (и, вероятно, более эффективным) является непосредственное введение организационно-управленческих практик в образовательный процесс. Можно вспомнить, например, амбициозный проект в области образования «Достижения молодых», направленный на формирование предпринимательских навыков. В целом ряде школ ведутся имитационные управленческие игры. В каких-то местах организуются и поощряются прямые организационно-управленческие практики (часто независимо от возраста детей). Это, кстати, происходит во многих частных школах. За эту «подготовку будущих управленцев» там собственно и берут деньги.

Не будем тратить время на повторение аргументов о неэффективности и неадекватности обоих этих подходов. Их дополнительная опасность состоит в том, что они создают видимость деятельности и решения проблем. На деле же производство новых и новых учебников по менеджменту для школ и ПТУ оказывается пустой потерей времени и средств. Оно ведет также к нашему отставанию от западных школ, поскольку реально актуальной задачей является понимание того, какое специальное содержание образования может адекватно готовить выпускников школ к новым требованиям рынка труда.

Старые вопросы о ключевых компетентностях как о новом типе образовательных результатов

Здесь мы подходим к вопросу, который является раздражителем для многих профессионалов. А есть ли необходимость во введении такого представления об образовательных результатах как ключевые компетентности? Можем ли мы обойтись существующими представлениями об

учебных результатах и формах существования содержания образования? Так, например, в одном из последних материалов влиятельного европейского журнала «Содержание образования» голландский исследователь Ольгерт доказывает, что можно вполне обойтись такими характеристиками как умения и навыки. Мне, кстати, тоже представляется часто излишним использование термина «компетентность» по поводу и без повода.

В то же время тот факт, что ключевые компетентности принципиально связаны с решением неалгоритмизуемых задач и обладают свойством переносимости на разные предметности показывает, что попытки свести их к сумме более или менее обобщенных навыков выхолащивают сами идеи «переносимости» и неалгоритмичности. Более глубокий подход к этому вопросу состоит не в том, чтобы выбрать: компетентность или навыки, а в том, чтобы увидеть связь между ними. На это, кстати, довольно ясно выходит Шацкий в упоминавшейся работе. Он пишет «Если ставить вопрос так: можно ли сконструировать наши <комплексные> темы так, чтобы они в известной последовательности давали совершенно свободный ход постепенного освоения нужными навыками, - то мне кажется, что можно. Но если спросят меня: «Надо ли это делать», - то я бы ответил, что, может быть, не нужно... без всякого ущерба для комплексности можно утверждать, что отдельное время для упражнений необходима... Мне кажется, эта простая постановка вопроса может стать всеобщей. Мы развяжем руки тем товарищам, которые мучаются над тем, над чем мучиться уж так жестоко не следует» (Шацкий, 1964; 77-78). Эта ирония Шацкого обращена к сторонникам всеобъемлющих проектов переустройства содержания образования. Фактически он говорит о том, что при реализации компетентностного подхода надо сохранять навыковое обучение там, где это разумно. В этом аспекте хотелось бы обратить внимание читателей на то, что в практике развивающего обучения появилась простая и в то же время эффективная идея Б.Д.Эльконина и О.С.Островерха о выделении в начальной школе форм учебных занятий, специально (и видимо для ученика) предназначенных для отработки навыков (Островерх, 2002).

С этим связан и второй вопрос – о знаниях. Действительно, какова роль того, что мы называем знанием (и что на самом деле часто является информированностью или осведомленностью) в становлении и реализации ключевых компетентностей. То, что овладение сведениями само по себе не способно привести к появлению компетентности, вроде бы очевидно. Но, возможно ли, как и в случае с навыками строить овладение сведениями как отдельный, не встроенный в практикование процесс? Нам представляется, что ответ на этот вопрос требует тщательного экспериментирования и оценки роли того, что Бертран Рассел называл «бесполезными знаниями». Фактически он подчеркивал, что при наличии определенных компетентностей сведения сами по себе могут образовывать новые сведения, порождая тем самым знание и обогащая действие (Рассел, 1999).

Применительно к ключевым компетентностям третий принципиальный вопрос состоит в том, можем ли мы трансформировать традиционные учебные предметы или должны создавать совершенно новые практики для получения новых образовательных результатов. Мы уже касались этого сюжета, обсуждая всякие школы менеджеров, экономические школы и т.п. Мне представляется, что можно думать над трансформацией учебных предметов (ведь удалось это сделать Давыдову с математикой в начальной школе). При этом, однако, я не верю, что это можно сделать «на коленке», в отдельной школе. Это – огромная работа, куда, конечно, надо привлекать учителей, но делать это должны профессионалы. Это, кстати, совершенно не значит, что надо исключать новые формы, которые не вписываются в традиционную классно-урочную систему. Традиционный учебный предмет вовсе не обязан существовать в форме уроков. Всякого рода мастерские, проектная работа, индивидуализированные формы могут быть более адекватны для формирования ключевых компетентностей. В сообщении на этой конференции в 1999 году мы с В.В.Башевым приводили пример трансформации курса обществознания, направленного на формирование ключевых компетентностей (Башев, Фрумин, 1999).

И последний существенный для образовательных результатов - вопрос об измерении компетентностей – об установлении уровня освоения (о квалификации). Здесь я сделал бы, возможно, парадоксальное утверждение: именно компетентностный подход и позволяет (и

требует) реальной оценки разных уровней освоения. Посмотрим, например, на литературу. Традиционный тип учебного задания (ориентированного на знание) требует заучивания стихотворения наизусть. Здесь фактически есть только бинарная оценка: выучил или не выучил. Иногда учителя ставят оценку за выразительность чтения, но ведь это – уже другое задание, связанное со сложным способом презентации. Если же мы используем другой тип задания – написать сочинение, например, то здесь возникают возможности для сравнения уровня мастерства. Я оставляю в стороне сложности формализации такой сравнительной оценки. Для рассуждения важно, что в освоении компетентности могут быть разные уровни. Это, кстати, может играть очень позитивную психологическую роль. Здесь я сошлюсь на интересное наблюдение В.С.Собкина, который обратил наше внимание на пример занятий спортом. Они особенно привлекательны и энергетичны, поскольку в них создается довольно ясная траектория возможных учебных достижений – движение по разрядам.

Наконец, есть еще один вопрос, который всегда возникает по поводу обновления содержания образования – вопрос об институциональной структуре образования. Действительно, может ли такой институт как школа всерьез отвечать за результаты, важные для рынка труда. Или сегодня появляется новое разделение труда между образовательными институтами и школа начинает выполнять буферную (переходную) функцию не между детством и рынком труда, а между детством и структурами неформального и информального образования, к которым относятся и гибкие программы профессиональной подготовки и среда освоения ключевых компетентностей. Откровенно говоря, я не готов ответить на этот вопрос – он требует серьезного исследования тех реальных траекторий, которые сегодня вызывают вокруг и вне школы.

Компетентностный подход: догнать и перегнать

Завершая эти краткие тезисы, я хотел бы отметить, что на фоне поставленных вопросов и намечающегося отставания российской школы, которое так ясно проявилось в последнем сравнительном исследовании качества образования, компетентностно направленное обновление содержания образования выглядит срочной задачей. Однако это не значит, что должна быть поставлена задача за год «перевести все школы на компетентностное содержание образования» (говорят, что так звучал приказ ГорОНО в одном славном российском городе). Эта работа требует тщательной ревизии имеющихся и разработки новых учебных материалов. Но, главное, она должна вестись в диалоге школы и работодателей с ясным пониманием того, какие ключевые компетентности являются критически важными для развития человеческого капитала нашей экономики, какие отдаленные последствия могут иметь те или иные содержательные нововведения. Важнейшей задачей также является и анализ того, что уже сделано инновационными школами в этой области.

Наконец, мне кажется, что некоторые позитивные традиции российской школы, куда я отношу фундаментальность и интеллектуальную напряженность (по крайней мере, некоторых учебных предметов), создают конкурентное преимущество для нашего образования. Использование этих традиций, анализ их ресурса для решения новых задач могут позволить не просто шаг вперед, но и предложить мировой педагогике новые идеи, как это происходило в двадцатые годы.

Вместо послесловия

После того, как этот доклад был произнесен, я попросил Юрия Вячеславовича Громыко прокомментировать его.

Ниже я помещаю его комментарий и мой ответ на него:

Комментарий Ю.В.Громыко

Основная линия теоретических расхождений состоит в том, что я считаю, что тезис «Школа должна учить мыслить» (Ильенков, Щедровицкий) и «Школа должна учить жизни» (Хрущёв) – это совершенно разные тезисы и линии. Г.П.Щедровицкий был категорически

против тезиса о том, что школа должна быть ближе к жизни - этим с его точки зрения окончательно умерщвлялось формальное образование и подменялось материально-реальным. Сегодня менеджеральное образование является именно новой формой «ремеслухи»- отсюда наполненность американского менеджерального образования риторикой, а европейского - счетоводческим экономизмом дурного толка. За этим, кстати, стоит проблема раскола инженерного-технического и «PR» образования внутри управленческой профессии. Сегодня «PR менеджеры» неспособны наращивать мощности производственных систем, они предпочитают манипулировать сознанием (что тоже интересно, но это другой профессионализм). Но основная проблема состоит в другом: как должно быть устроено менеджеральное образование, которое бы позволяло преобразовывать общество и социальные институты, а не просто вырывать прибыль и высокую зарплату (что тоже, конечно, немаловажно). На мой взгляд, основу менеджерального образования как формального (sic!), а не материального составляют проектирование и сценирование. Возникает вопрос с какими типами фундаментальных знаний (естественно-научных, теологических, философских, этических) должны быть связаны эти типы деятельности. Основной вывод состоит в следующем, если приспосабливать и адаптировать школу к сегодняшнему не устоявшемуся обществу (которое ещё много раз будет «трясти», как это было в 1998 году), это - формировать неприспособленных людей, неспособных себя перестраивать. Поэтому только духовно «избыточная» школа хороша для шизорфенизированного российского общества. Избыточная означает не меньше фундаментальности, но как можно больше. В математические программы для средней школы должны быть обязательно включены проективная геометрия и тензоры. Короче, в условиях кризиса необходимо не аристотелизировать образование и делать его прикладным, но платонизировать и фундаментализировать.

Второй аспект касается проблемы способностей, которые ни за что невозможно свести к компетенциям. Прагматические умения-познания характеризуют сервильный третий класс и ведут за собой стратовость и сословность, которые ненавидят в России. Моя позиция состоит в том, чтобы создавать технологии, обеспечивающие доступ как можно большего числа людей к высшим метаспособностям (воображению, рефлексии, пониманию, целеполаганию, спекулятивному и проектировочному мышлению и т.д.), на основе которых можно формировать любые классы компетенций через ремесленную специализацию. Хитрому англосаксонскому разуму (как он бы здесь не изворачивался) не удастся свести способности (за которыми стоит логика общих способов) к компетенциям и замаскировать понижение планки общего фундаментального образования.

Российский социум как и мировая экономика будет в ближайшее время меняться в кризисных формах, не менее острых, чем российский кризис 1998 года. В этих условиях только избыточное фундаментальное образование, не детерминируемое состоянием неустоявшихся новых социальных институтов-уродов, может стать основой для самоопределения выпускника и активного перепроектирования окружающего его социума. Именно в связи с подобными обстоятельствами нам кажется неверной идеология отождествления прагматических компетенций при описании результатов образования с языком общих способностей.

За этим стоит собственно третья проблема - общего экзамена. Здесь мне кажется уместным процитировать чудесную книжку Николаса Леманна «Большой тест. Секретная история американской меритократии» (New York, 2000). «Секретная» в данном случае означает не конспирологическая, но плохо отрефлектированная и мало кому известная. Меритократия - изобретенное Михаэлем Янгом слово-гибрид на основе смешения латинско-греческих корней, обозначавшее в утопическом романе предмет ужаса - особый кастовый строй, который разрушит все демократические основы общежития, выражает святой принцип «номер один» американского общества, связанный с тем, что американское общество вознаграждает тех, кто заслужил и заработал продвижение, а отнюдь не распределение награды произвольным действием в соответствии с обстоятельствами рождения. Необходимо при этом понимать, что идея возможности для всех глубоко вплетена в сам строй американской жизни. На её основе

как особом социо-культурном фоне возник следующий гибрид из сплетения двух разных принципов:

- Должна существовать национально правящая и управляющая элита, отобранная на ранних этапах жизни по академическим критериям затем целенаправленно подготовленная за счёт всего общества на том допущении, что её члены восполнят сделанные в них вложения в форме общественного служения.

- Психометрика должна стать движущей силой в обществе, изучая врождённые способности, склонности и задатки. Более мягкий вариант- система тестовых заданий, обеспечивающая выбор лучших по достижениям.

Такая система приводит к тому, что разрыв между жизнью выпускников всех колледжей и выпускников избранных колледжей всё возрастает. «Основная задача школы должна состоять не в том, чтобы сортировать людей, но в том, чтобы учить и развивать как можно больше людей и как можно лучше, оснащая их и для профессионального труда и для общественного служения».

Американская традиция – продвигать к образованию больше и больше людей. Аппарат меритократии не служит этой традиции. Скорее он принадлежит к более старой и менее выявленной и находящейся на виду традиции использовать тесты и образование, чтобы выбирать немногочисленную правящую элиту (стр. 351).

Единый экзамен задуман для реализации совершенно другого принципа, но разработка единых отборочных тестов нас всё серьёзнее приближает к тому, чтобы ответить на вопрос, как мы относимся к меритократическому проекту США и какой другой проект мы продвигаем. Превращение школ в инструмент, который сортирует людей - это смена самой важной самой фундаментальной парадигмы российского образования.

Таким образом, пока для меня идея компетентностного подхода отличается от развития фундаментальных способностей и направлена на снижение уровня массового образования на основе благого (но неправильного) намерения приспособить школу к жизни. С этой точки зрения – Шацкий для меня слабый мыслитель, а поэтому слабый педагог.

Ответ на комментарии Ю.В.Громыко

Можно согласиться с тем, что тезисы «Школа должна учить мыслить» и «Школа должна учить жизни» были разными тезисами и линиями. Сегодня, однако, «учить жизни» не должно означать «адаптировать к жизни». Поэтому тезис о некоторой избыточности образования представляется верным. Задача сегодня состоит не в том, чтобы еще раз заострить противоречие между этими двумя линиями, между фундаментальностью и прикладностью, а в том, чтобы найти новый смысл избыточности и фундаментальности. Например, возможным решением этой задачи может быть пересмотр списка фундаментальных дисциплин. Точно так же, как много лет назад латынь уступила место естественным наукам, сегодня физика и математика в их нововременном воплощении будут уступать место другим (каким?) дисциплинам.

Не могу не сослаться здесь и на притчу Г.Гессе «Игра в бисер», в которой вопрос о соотношении реального и формального образования оказывается фундаментально неразрешимым. Мне кажется, что именно упрощенное противопоставление «умственности» и прикладности критиковал в 1977 году в своих научных дневниках Д.Б.Эльконин: «Как бы мы высоко не поднимали интеллектуальные возможности наших школьников – они остаются школьниками, и чем больше они ими остаются, тем лучше. Вот в чем парадокс!...

Развитие интеллекта – развитие операционально-технической стороны, и только. Но ведь главная задача не в этом, вернее, эта задача должна решаться внутри более широкой и более важной.

Развитие теоретического мышления возможно только тогда, когда возникнут такие задачи, а они могут появиться только в расширенном мире» (Эльконин, 1986, 342).

Частично эта фраза Д.Б.Эльконина позволяет мне выйти и на второй вопрос, поставленный Ю.В.Громыко, – об отношении способностей и компетентностей. Для меня он тоже представляется нетривиальным. На это замечание можно, конечно, ответить в том духе, что на Западе предлагается иерархия компетентностей (уровней их развития), на вершине которой находится то, что Ю.В.Громыко называет «высшими метаспособностями». Однако такой ответ будет лукавством, поскольку не отвечает на вопрос о том, что же все-таки является целью-ориентиром массового образования. Замечу лишь, что даже если признать, что именно «высшие метаспособности» (или компетентности высокого уровня) становятся целью массового образования, то механизм достижения этой цели представляется в высшей степени неясным и, скорее, утопическим. С точки зрения педагогики развития, конечно, такие способности (компетентности) как умение учиться, критическое мышление и являются целями образования. Однако относительно массовой школы, повторюсь, **исключительно** такое целеполагание кажется не вполне ответственным. Для отечественной школы не стоит выбор: отказаться от фундаментальности в пользу прагматичности. Выбор сегодняшний, увы, состоит в том, чтобы отказаться от начетничества и бессмысленности в пользу практичности.

Третий сюжет, которого касается Ю.В.Громыко, кажется мне принципиальным. Действительно любой сюжет обновления содержания образования должен быть рассмотрен с точки зрения влияния этих изменений на социальную и культурную стратификацию. Действительно, как показано социологами образования (упомянем работы Бернштейна и Бурдые) любое содержание образования и его институциональное устройство по-особому отвечают на вопрос о социальной стратификации и мобильности. Однако я не могу легко согласиться с утверждением, что компетентностный подход и стандартизированные процедуры проверки приводят к снижению доступности образования высокого уровня. Этот вопрос нуждается в серьезных эмпирических исследованиях.

Я искренне благодарю Б.Д.Эльконина, В.В.Башева, В.А.Болотова, Д.А.Иванова, А.Г.Каспржак, О.Е.Лебедева, Е.А.Ленскую, А.А.Пинского, К.Н.Поливанову, В.С.Собкина, А.Н.Тубельского, Б.И.Хасана, П.Г.Щедровицкого за интересные дискуссии в процессе подготовки и после доклада.

Литература

1. Башев В.В., Фрумин И.Д., Проблемно-рефлексивный подход к разработке курса «Обществознание» // Педагогика развития: содержание образования как проблема. Красноярск, 1999.
2. Ильенков Э.В., Философия и культура. М., 1991.
3. Ковалева Г.С., Доклад на конференции «Педагогика развития» (2002). См. данный сборник.
4. Островерх О.С., Что есть педагогическое действие в развивающем обучении? // Педагогика развития: замыслы, достижения, возможности. Красноярск, 2001.
5. Рассел Б., Искусство мыслить. М., 1999.
6. Шацкий С.Т., Педагогические сочинения. Т. 3, М., 1964.
7. Щедровицкий Г.П., Система педагогических исследований// Педагогика и логика. М., 1993.
8. Щедровицкий П.Г., Лекции по философии образования. М., 1993.
9. Эльконин Д.Б., Избранные психологические сочинения. М., 1992.
10. Key Skills 2000. Oxford Cambridge and RSA Examinations. Cambridge, 2000.
11. Rychen D.S., Salganik L. (Eds.), Defining and Selecting key Competencies. Bern, 2001.