

Б.И.Хасан

ГРАНИЦЫ КОМПЕТЕНЦИЙ: ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВМЕНЕНИЕ И ВОЗРАСТНЫЕ ПРИТЯЗАНИЯ

*Конституция государства не должна
вредить конституции его граждан.*

Станислав Ежи Лец.

Поскольку ориентация на компетенции и компетентность в последние несколько лет рассматривается как альтернатива ориентации на так называемые прочные знания, я должен вначале, насколько это возможно, отчетливо определиться в этом как бы новом для отечественной педагогики и, отчасти психологии, понятии. И хотя термин «компетентность» следует признать уже довольно распространенным, все же после появления его в названиях статей и, особенно, в названиях концепций, все время возникает вопрос (и в частности, в кулуарах данной конференции) о том, чем же ЭТО отличается от так знакомых «знаний, умений, навыков». И, что особенно любопытно, - «как правильно говорить: компетенции или компетентности?».

Уже хорошо известны предложения рассматривать историю этого понятия как берущую начало в области управления и подготовки персонала и связывать компетентность со способностью и фактической возможностью эффективного решения задач. Согласно утверждению Джона Равена, компетентность в отличие от привычного нам знания, умения, навыка, можно измерять только с учетом мотивации на соответствующее достижение [1]. Я хочу обратить внимание, что это ограничение в возможностях обнаружения компетентности, во-первых, указывает на ее персонализацию; во-вторых, требует принципиального отграничения (по крайней мере в русскоязычной традиции) от компетенции.

За этими разграничениями я предлагаю обратиться к истории права, согласно которой **компетенцией признавалась область правомочий, заданная в точных границах.** Буквально определение того, на что имеет право состоящий в государственной должности, на что не имеет, и что ему предписывается исполнять. Это своеобразная характеристика места, а не лица. Такого рода определения были впоследствии заимствованы для описания рабочих мест – должностей в производстве и управлении им, т.е. для персонала.

В свою очередь, **компетентность определяется как соответствие занимающего или претендующего месту, вменению,** т.е. способность осуществлять деятельность в соответствии с требованиями и ожиданиями.

Понятно, что все разговоры на эту тему прямо связаны с *возможностями оценивать насколько эффективно образование.* Для этого нужно иметь ясные представления о целях образовательной практики, которые предлагается сформулировать в терминах ключевых компетенций. Или, иными словами, в описаниях тех основных деятельностей, которыми *должен* владеть человек на определенных ступенях образования. Если же речь вести о персонализированном заказе на образование, то обсуждение компетенции представляет собой требования и ожидания заказчика, т.е. его личные цели.

Уровень компетентности – это характеристика результатов образовательной практики для отдельного человека. Этот уровень тоже является измеряемым показателем, но об эффективности он свидетельствует лишь в сопоставлении с назначенной для определенной ступни компетенцией, а обнаружить и измерить его можно согласно Дж. Равена, только в том случае, если в достижении заинтересовано претендующее на некоторую компетенцию лицо.

И еще раз, резюмируя эту часть.

Компетенция – это то, на что претендуют или то, что назначается как должное быть достигнутым.

Компетентность – это то, чего достиг из желаемого или вмененного конкретный человек.

И вот теперь я перехожу от предисловия к основной теме моего рассуждения.

Если рассматривать становление компетенций, мы должны обратиться к истории образования, где, конечно же, обнаружим исключительно предметную ориентацию в школьных и университетских программах. Я имею в виду научно-учебные предметы в отличие от таких предметов как игра или самообслуживание в дошкольных ступенях образования. Мы здесь увидим два типа изменений, связанные с развитием науки и техники: а) расширение предметных областей изучения; б) увеличения уровня предметной сложности. При этом ключевые компетенции в очень незначительной мере меняли свой состав. Здесь прочно закрепились математика, физика (естествознание) и язык. К ним в последние годы пытаются прислониться история, право и экология. При этом мы можем наблюдать и определенные смены «предметных эпох», когда требования объединения в «предметные области» сменяются идеями «углубления» и предметной специализации.

Если же обратиться к становлению компетентности, то следует рассматривать индивидуальную историю образования, которая, на мой взгляд, сопоставима с взрослением или с возрастным развитием. О становлении компетентности мы говорим, имея в виду овладение человеком новыми ресурсами. В буквальном понимании, оценивая компетентность, мы должны ответить на вопросы о том, что из назначенного или ожидаемого он (она) умеет делать эффективно.

Отсюда довольно легко просматривается общий принцип измерения компетентности. Если притязание и вменение совпадает с умением – компетентен. Если не совпадает в ту или иную сторону, то либо недостаточно компетентен, либо сверхкомпетентен, т.е. превосходит ожидания и собственные притязания.

И вот здесь начинаются проблемы, связанные с нестыковками образовательных назначений и соответственно педагогических вменений с одной стороны и собственными ориентациями, потребностями, притязаниями того, кто учится. Иными словами, тех требований, которые предъявляет образовательный институт и соответствующих педагогических вменений ученику и его (ее) собственным представлений о целях, притязаниях. Первые обусловлены в лучшем случае определенным уровнем развития науки, культуры, хозяйственного функционирования. Вторые – спецификой возрастной динамики и потребностями идентификационного характера.

Представления о том, что достижения ученика в постижении учебного (научного) предмета есть всего лишь свидетельство хорошей (?) работы учителя (что само по себе – замечательно), но мало чего говорит о новых социальных возможностях учащегося, подталкивало исследователей и разработчиков к проблематике метапредметов. Именно в эту группу я бы отнес: рефлексию, коммуникацию и понимание; критическое мышление; организацию, проектирование и планирование, разрешение конфликтов. В этой же области в основном и формулируются списки ключевых компетентностей (см., например, [2]). Исследования также показывают, что педагогические вменения более всего связаны с традиционными предметами, а притязания учащихся в значительной степени направлены на метапредметы, с которыми они (вполне справедливо) связывают представления о жизненной успешности [3].

Однако это важное направление исследований, разработок и практических попыток рискует произвести не мета-предметы, а супер-предметы или дополнительные предметные области, которые в свою очередь потребуют дополнительных уроков со всеми вытекающими отсюда атрибутами. А измерение компетентности опять будет сведено к проверке механической памяти.

Наши попытки экспериментировать в этом направлении показывают, что восприятие и понимание собственно метапредметности по отношению к традиционным учебным предметам просто радикально отличается у исследователей разработчиков, учителей и учеников [4]. Здесь можно говорить о специфической границе в понимании именно ключевых компетентностей. Для учителей – это те базовые знания, умения, навыки, которые лежат в основе сначала способности учиться, а затем и производных социальных умений. Для исследователей и разработчиков метапредметных областей – универсальные способности, которые позволяют успешно позиционировать в самом широком спектре деятельности. Поэтому одни обсуждают «предметную» компетентность, другие «метапредметную». В свою очередь, абсолютно

бессмысленно обсуждать вторую как бы отдельно от первой. И именно становление компетентности требует их связи и понимания динамики отношений.

Понятно также, что для растущего и учащегося человека его собственные притязания, стремления к достижениям не формулируются в терминах метапредметов, а представляют собой некие новые «могу». Эти установки на то, чтобы мочь существенно меняются в связи с культурным оформлением возрастов и явно укладываются в идентификационные потребности человека. Но как же это связывается с тем, что в основном изучает этот человек в школе? Как это представляется ему самому? Грубо говоря, что я могу делать со своими знаниями в области, например, языка и математики за границами уроков языка и математики. И где понятные границы достаточности изучения того или иного предмета для его употребления?

СООТНОШЕНИЕ ТРАДИЦИОННОГО УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА И ВОЗРАСТА В РАМКЕ РАЗВИТИЯ

Здесь мы можем усматривать две разные логики. Вопрос в том насколько они могут и должны быть согласованы?

- Логика развития предметного знания – это логика, ведущая в глубину предмета, связанная с совершенствованием и раскрытием внутрисубъектных связей и все более тонких предметных характеристик.
- Логика развития ребенка – это логика в ширь, ведущая к экспансии личности на новые типы и формы деятельности, на новые отношения, новые предметы.

Совершенствование предметной компетентности связано с познанием более тонких сторон этого же предмета и усиление его операциональных характеристик. Т.е. представленные в предмете способы преобразований становятся все более автоматизированными (навыки). В то же время предметный материал как бы попадает под микроскоп; в нем открываются все новые и новые нюансы. Если ученик «держит» предмет, то все вокруг есть условия для этого удержания.

Приобретение и совершенствование социальной компетентности связано с познанием все больших областей, в которых могут быть употреблены разные предметные средства. Логика развития ребенка заставляет его «уходить» от предметов к другим предметам. Это не в смысле очередности (последовательности уроков), а в смысле освоения системных представлений о мире и человеке в нем.

Удивительно и парадоксально, но учитель и ученый придерживаются одной логики – усиления научного (он же учебный) предмета, а не социально-средственных возможностей ребенка. Они все время отвечают на один раз заданный вопрос про предмет: что это такое и как это устроено. И только с этих позиций как иллюстрация – что этим можно делать.

А ведь это (предмет) – средство и когда-то оно (в логике развития ребенка) должно перестать интересовать ребенка как таковое. Будучи открыто как устройство и средство, оно должно быть применено как устройство и средство. И только когда это применение в какой-то области даст или не даст значимый именно в этой области результат, появится личностный смысл (в рефлексивном обращении) вновь взяться за само средство для его совершенствования.

Попытка «удержания» ребенка «у предмета» своеобразной игрой в «как бы применение» по данным многочисленных наблюдений (это можно выдвигать как гипотезу) приводит либо к отчуждению, либо к инфантилизации, либо к любопытной картине увлечения предметом (мечта учителя) с расширением его до деятельностного универсума для данной личности.

Таким образом, на мой взгляд, Предмет (учебный, научный) в контексте развития и возраста должен менять свое место и функции – иметь образовательную динамику. Т.е. он должен начать рассматриваться с точки зрения уместности определенных его функций:

1. Выделение его в контексте как того, чего не хватает для ...
2. Предметизация: оформление как отдельного знания.
3. Имманентное устройство и его нормы.
4. Функциональные возможности и ограничения.

5. Применение в контекстах.
6. Эффекты в другом.
7. «Исчезновение» - операционализация (интериоризация), т.е. превращение в привычное средство – навык и, следовательно потеря значения как собственно предмета изучения.
8. Распредмечивание – выявление его как «снятого» в другой деятельности – абсолютный критерий предметной компетентности в рамках общей социальной компетентности.

Это своеобразная предметная динамика, не совпадающая, разумеется, с возрастной, но вполне с ней согласующаяся. Казалось бы понятно, что если человек научился что-то делать в определенной предметной области, то это приобретает социальный смысл только в том случае, если это его умение где-то востребовано, причем в важных для него самых сферах. В противном случае само по себе учебное достижение выступает как ситуативное доказательство другим и (в самом хорошем случае) себе, что смог. Иными словами, если учебное достижение обслуживает самоидентификационный процесс – оно имеет образовательный смысл и ведет к становлению компетентности.

Следующие стратегически важные отношения:

ОТНОШЕНИЕ «УЧИТЕЛЬ-УЧЕНИК» В РАМКЕ РАЗВИТИЯ

Предыдущие критические соображения состоят в том, что вряд ли достаточным является изменение и усиление ученика в отношении предмета, если не учитывать в качестве развивающихся сами отношения по поводу предмета в том числе (а не исключительно).

В настоящее время их (взаимоотношений) изменения учитываются в лучшем случае как линейный и параллельный рост: ученик все более и более оспособливается в предмете. Учитель дает ему все более сложные задания. Соответственно принципиально отношения в этой единице не меняются. Ее структура и функциональные характеристики остаются неизменными. Учитель продолжает быть посредником по тому же предмету (который внутренне усложняется). Ученик по-прежнему рассматривается как осваивающий предмет с демонстрацией учителю (!) качества освоения. Учитель оценивает и ставит новые задачи, определяет новые горизонты. Их социальные соотношения не меняются. Т.е. совершенствование ученика в предмете не приводит ни к каким изменениям (значимым для него) кроме возможного появления и сохранения статуса «успешного ученика».

Любопытно, что удержание соотношения статусов позволяет учителю НЕ РАЗВИВАТЬСЯ (!).

При этом основную функцию удержания неизменности в отношениях выполняет оценка.

Весь вопрос о компетентностях рискует быть заболтанным, если у ученика у самого не будет ясных критериев его собственных изменений относительно его собственных значимых параметров. При этом чрезвычайно важны собственно перемены в жизнеустройстве. Иначе все время нас будет заботить вопрос о том, как объяснить ребенку, что совершенствование в знаниях и взросление никак не связаны.

Можно много знать и ничего не уметь и не иметь, т.е. ничего из себя не представлять. Оставаться все тем же ребенком только больших размеров.

Должны непременно изменяться возможности ребенка и притом в значимых для него областях.

Другой вопрос (чрезвычайно важный) как способствовать тому, чтобы значимыми для ребенка становились области общекультурных ценностей, а не полная стихия.

Может быть, здесь уместно строить специальные искусственные ограничения, которые будут впоследствии преодолены. Т.е., специально обозначать позиции, которые пока не доступны, но могут быть заняты при условиях ...

Важно, чтобы эти позиции не были формальными, пустыми местами, заняв которые дети обнаружат, что это чистая «фишка». Позиции сами должны обеспечивать новые не просто статусы, а реальные возможности, ресурсы.

Так в отношениях оценивания: если мы достаточно серьезно говорим о том, что ребенок научился основным способам учения в начальной школе, то мы должны допустить, что он научился и оценивать.

Именно в этой функции «оживает» рефлексия.

Если же мы добились какого-то новообразования лишь затем, чтобы с помощью сложной диагностики проверить его наличие и забыть о нем, то о каком развитии мы ведем разговор?

Если же нас это новообразование всерьез интересует, значит пространство – зону ближайшего развития мы должны строить таким образом, чтобы оно – это новообразование было востребовано самим укладом жизни. Причем эта востребованность должна быть так «обставлена (устройство пространства), чтобы быть достаточно ясной для самого ребенка.

Если же нам не нужно детское умение оценивать самих себя, свои действия, свои удаchi и неудачи, то следует ли удивляться тому, что инициатива и самостоятельность проявляются в лучшем случае спонтанно и в других – не учебных областях.

Я специально оставляю здесь и пока за скобками различные так называемые инициативы, которые настолько очевидно организованы взрослыми, ими оформлены, поддержаны, что скорее напоминают манипуляцию. Вполне возможно, что это неизбежно и даже нужно на определенном этапе пробы самостоятельности, но тогда важно разместить подобные действия в контексте развития и определить их рамки, в том числе и временные. А также описать что именно они «запускают» как процессы и каковы должны быть отложенные эффекты такого рода «запуска». Сейчас же мы чаще имеем простые количественные констатации «детских инициатив» по принципу: чем больше, тем лучше.

Специальное обсуждение может получить тезис о том, что собственно детские «инициативы» в основном появляются во внеучебных областях. «Это-то и хорошо» - скажут многие.

Но ведь это вполне возможно своеобразная наша «заслуга».

Нужно различать «переносы» способов как развивающий и развиваемый процесс, и «перенос» активности, инициативы и самостоятельных проб в другое пространство как компенсацию. Как попытку найти место, свободное от взрослого. Не «пустое» (Б.Эльконин) место как открытое для действия навстречу, а место, где встреча исключена, как место от встречи с взрослостью защищенное. Но это значит, что такое «место» носит случайный не событийный, т.е. не образовательный характер. Что в нем образуется?

Наша ориентация на возрастную устроенную школу обуславливает ее устройство как последовательно разделенные и одновременно согласованные образовательные ступени. Причем эти разделенность и согласованность по идее должны быть отчетливо представлены не только в идеологии и теоретических моделях, но и организационно и максимально ясно для учащихся. Ясно по смыслу восхождения, а не только по форме. Иначе мы имеем ситуацию, которую Б.Д.Эльконин однажды описал так: «Что такое, веслами машем, машем, а берега на месте стоят? Это тренажер». На тренажере машут веслами, чтобы группы мышц развить, а не чтобы берега в даль уплывали. Но это ведь означает, что на тренажере не веслами машут, а как бы веслами. Этим я хочу подчеркнуть, что идея ступеней носит вовсе не организационный, а содержательный характер. Если привычный нам стереотип заставляет видеть за разделением единой школы на ступени сепарационный замысел, то содержательный взгляд должен наоборот собирать из «ступеней» «лестницу».

Эта метафора очень важна, т.к. она, по-моему, в точности отражает идею средства, условия, способа восхождения от относительной беспомощности, безответственности и зависимости ребенка к самостоятельной и ответственной взрослости. С этой точки зрения любая «ступень» вне контекста «лестницы» теряет смысл и как «ступень». Но это вместе с тем означает, что такое восхождение должно быть содержательно ясным самому восходящему, причем в терминах именно ключевых компетентностей. Т.е. не только мы, исследователи, разработчики и педагоги должны отвечать на вопрос о достижениях, но и сами учащиеся важно, чтобы видели связи и изменения в связи с изучением традиционных предметов к метапредметным областям и соответствующим «могу».

И в завершение ряд последовательных вопросов, которые в совокупности отражают основную программу исследований и разработок, ведущихся в связи с вышесказанным в Институте психологии и педагогики развития.

На каждую ступень ребенок и учитель приходят – **Откуда? С чем? Зачем? (с точки зрения ребенка и связанных с ним людей; с точки зрения учителя и связанных с ним людей; с точки зрения образовательного института и связанных с ним институтов)? Как определить момент смены функции учебного предмета? По метапредметным характеристикам? В каких организованностях их оформлять?**

На каждой образовательной ступени ребенок и учитель (дети и педагоги) для решения вышеприведенных вопросов проводят определенное время. **Как оно должно быть структурировано, организовано? Кем? Какие перемены должны произойти за это время (с учеником? С учителем? В их отношениях?**

Каждая образовательная ступень занимает довольно много физического места (территории). **Как должно быть устроено это место для того, чтобы послужить условием для ответа на поставленные вопросы? Для ученика? Для учителя? Для сообществ? Как это место связано с другими местами жизни?**

Подходя к «краю ступени» важно решить вся это лестница или нужно двигаться дальше вверх. **Кто принимает решение? Чем завершается ступень? Для ученика? Учителя? Сообществ? Какие могут появиться притязания? Как открыто то, что востребовано на следующей ступени (ступенях)? Как определить соответствие/несоответствие в конце тому, на что рассчитывали в начале?**

Отдельным блоком встают вопросы о рисках, девиациях, достаточности/недостаточности ресурсов участников этого процесса.

Литература:

1. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. М., Когито-Центр, 2002.
2. Башев В.В., Фрумин И.Д. Проблемно-рефлексивный подход в обществознании. М., МИРОС, 2002.
3. Константиновский Д.Л. Молодежь 90-х: самоопределение в новой реальности. РАО Центр социологии образования, 2000.
4. Хасан Б.И. Метасодержательные компоненты образования (конфликтные отношения в предметных областях). //Педагогика развития: содержание образования как проблема. Материалы 6-й научно-практической конференции Красноярск, апрель, 1999. Красноярск, 1999.