

Л. А. БЕЛЯЕВА

Методологический статус компетентного подхода

В сентябре 2003 г. Россия официально вступила в Европейскую зону высшего образования, присоединившись к Болонскому соглашению, что предполагает создание условий для интеграции России в мировое образовательное пространство, повышение конкурентоспособности российского образования и привлекательности российского диплома о высшем образовании для молодежи как нашей страны, так и других стран. Отсюда вытекает современная стратегия развития российского образования, представляющая собой его модернизацию под углом вхождения в общеевропейское образовательное пространство, что предполагает определение точек конвергенции и выработку общего понимания цели и результата образования. Так же как в математике для решения задачи с множеством разнообразных дробных чисел необходимо свести их к единому знаменателю, так и в области образования в процессе глобализации появилась необходимость свести разнообразие образовательных систем к единой точке отсчета, в качестве которой и выступает компетентный подход.

Цель нашей статьи — определить методологическое значение компетентного подхода для теории и практики образовательной деятельности. В этой связи в первую очередь важно обратить внимание на соотношение понятий «метод» и «подход». *Подход* представляет собой взгляд на интересующий объект с позиций какой-либо науки или отдельной теории, например: с позиций науки — философский подход, педагогический подход, психологический подход; с позиций теории — деятельностный подход, эволюционный подход, системный подход, институциональный подход. Любой теоретический *метод* одновременно является *подходом* к изучению предмета исследования с позиций той теории, свернутым аналогом которой он является, и в этом смысле он представляет собой некоторый набор основополагающих идей или принципов. Например, в основу деятельностного подхода легла теория деятельности. Системный подход соотносится с теорией систем и т. д. Каждый из них имеет свои принципы и свой набор категорий, выполняющих организационные, регулятивные и эвристические функции. Так, например, диалектический метод познания есть свернутая теория диалектики как учения о развитии. Он представляет собой совокупность принципов, на которые исследователь, вооружившись этим методом, имеет возможность сознательно опереться в решении научных и практических задач. Это принципы развития,

противоречия, всеобщей связи и взаимной обусловленности явлений, целостности и другие. Через принципы диалектики просвечивает целая система категорий, раскрывающих противоречивость мира (сущность и явление, содержание и форма, причина и следствие и т. д.), механизмы его развития (противоречия, количественные и качественные изменения, скачки, исторические ступени развития) и все другие категории диалектики выполняют методологическую функцию.

Если рассматривать компетентностный подход с позиций методологической значимости как свернутую до предела теорию, то возникает ряд вопросов: «Какая теория легла в основу компетентностного подхода, каковы его принципы и из какого научного контекста вырастают его категории?»

Анализируя теоретические основания компетентностного подхода, следует отметить, что в большинстве работ речь идет о соотношении и определении категорий «компетенция» и «компетентность», но при этом единого понимания этих проблем к настоящему времени так и не достигнуто. То же самое касается и набора компетенций, необходимых для целевой ориентации образовательной деятельности на разных уровнях системы образования. Безусловно, определение и уточнение понятийного аппарата является важной частью методологической работы, но при этом хотелось бы подчеркнуть, что любой понятийный аппарат любого подхода должен быть погружен в определенный теоретический контекст, в котором он и приобретает большую четкость и определенность, и, следовательно, решение вопроса снова упирается в теоретические основания компетентностного подхода.

В этой связи хотелось бы остановиться на позиции, рассматривающей компетентностный подход как новую парадигму образования, идущую на смену «знаниевой» педагогике. Можно согласиться с парадигмальным характером компетентностного подхода, понимая под парадигмой, согласно Т. Куно, «образец постановки и решения познавательных задач, разделяемый научным сообществом», добавим — и педагогическим сообществом. Однако новая парадигма всегда возникает на основе новых идей, новых представлений и новых теорий. Таким образом, вопрос о теоретических основаниях компетентностного подхода остается открытым.

На наш взгляд, для его решения необходимо обратиться к философским основаниям научной методологии и вести речь не просто о смене парадигм образования, а о более глубоких корнях, связанных с переходом от одной философии образования к другой, новым философским основаниям теоретической и практической деятельности в области образования. Полагаем, что теоретико-методологическим основанием компетентностного подхода служит синтез определенных идей наиболее влиятельных

в современной западной культуре двух философских течений — прагматизма и экзистенциализма.

Их идеи идут на смену философии Просвещения, основополагающие принципы которой очень долго определяли методологию образовательной деятельности, в рамках которой среди всех ценностей во главу угла ставилось научное знание. Философия Просвещения и явилась основой так называемой «знаниевой» педагогики, на защиту которой хотелось бы встать и не согласиться с утверждением, что на смену знаниевой парадигме пришла компетентностная парадигма образования. На наш взгляд, компетентностная парадигма не отменяет знаниевой, а является ее достраиванием с учетом реалий и требований сегодняшнего исторического этапа, характерной особенностью которого являются процессы глобализации во всех сферах жизни общества, в том числе и в образовании.

Позитивное отношение к знанию имеет многовековую историю. Среди древних философов можно выделить Сократа, который считал *знание* — *основой добродетели*, и был убежден, что человек поступает плохо только потому, что не знает как поступить хорошо, поэтому он нуждается в обучении. Сократ предложил метод диалога, когда в процессе столкновения различных точек зрения и наводящих вопросов самостоятельно добытое знание превращается в убеждение. В этой связи нельзя не упомянуть и Ф. Бэкона с его знаменитым изречением «*Знание — сила*», осуществившим попытку «великого восстановления наук» и положившим начало методологии как учению о методе научного познания.

В оценке значения знания эпоха Просвещения пошла еще дальше и рассматривала *знание как инструмент и критерий общественного прогресса*, называя предшествующую эпоху средневековья эрой невежества, а наступившую эпоху — эрой разума и просвещения. Данная эпоха совпала с расцветом научной рациональности, принесшей не только теоретические, но и практические результаты, связанные с развитием промышленного производства.

Что касается современного исторического этапа развития общества, то первоначально философы называли его постиндустриальным обществом (Р. Арон, Д. Белл и др.), а в настоящее время все более оперируют понятиями «информационное общество», а также «общество знания», тем самым подчеркивая особое значение информации и информационных технологии в жизни современного общества и современного человека. Поэтому расставание с идеями философии Просвещения и одновременно со «знаниевой» педагогикой, с одной стороны, несколько преждевременно. Однако, с другой стороны — изменившиеся исторические условия

требуют уточнения данной парадигмы, ее дополнения, но, ни в коем случае, не отторжения.

В этой связи следует отметить, что и прагматизм, и экзистенциализм позитивно относятся к знанию. Прагматизм возник на американской почве на рубеже XIX—XX веков (У. Джемс, Д. Дьюи). Особенно следует обратить внимание на философию Д. Дьюи, который известен не только как философ, но и как выдающийся педагог, идеи которого положены в основу американского образования. В своей версии прагматизма, которая получила название философии «инструментализма», он обратил особое внимание на то, что *разносторонние знания* являются важнейшим *инструментом успеха*. При этом функция интеллекта, по Джемсу и Дьюи, состоит не в том, чтобы копировать мир, а в том, чтобы *осуществлять правильное определение целей и выбор средств их достижения*. Они утверждали, что жизнь ставит перед человеком практические проблемы, связанные с вопросами о том, как лучше поступить в конкретном случае, чтобы достичь желаемых результатов. И, достигая желаемого результата, человек утверждает в своей деятельности (опыте) наши ценности (читай — американского образа жизни) [1, с. 59]. При этом формула успеха состоит из следующих компонентов: *знаю — могу — действую — достигаю*. Однако прагматизм из всех видов знания отдает предпочтение практикоориентированному знанию, носящему технологический, прикладной характер (know how) в ущерб фундаментальному знанию. Сегодня не случайно то же самое отношение к фундаментальному знанию характерно и для российской системы образования.

Экзистенциализм акцентирует свое внимание на идеях свободы и активности человека в выборе самого себя и своего существования (экзистенции). Человек — это существо «толкующее и понимающее свое бытие» (М. Хайдеггер). Человек — это «свобода, или его нет вовсе», он является «реализацией своего собственного проекта» (Ж. П. Сартр) [2, с. 29]. На этой философской базе возникла теория самореализации (самоактуализации) личности, являющаяся центральным содержанием также опирающейся на экзистенциализм гуманистической психологии, в рамках которой самореализация понимается как желание человека стать тем, чем он должен быть, как стремление осуществить, выразить себя, актуализировать все возможности, заложенные в человеке.

По мнению видного представителя гуманистической психологии А. Маслоу, самоактуализирующаяся личность, в отличие от среднего человека, обладает рядом качеств, которые позволяют ей максимально полно развить и реализовать свои способности. Перечисляя эти качества, автор подчеркивает, что самоактуализирующиеся личности *ориентированы на*

достижения, им свойственна сильная увлеченность своей работой. Такие люди не боятся непонятного, нового, они идут им навстречу [3, с. 190—212]. Таким образом, мы видим, что упор на *достижение целей* и *результатов* характерен и для философии экзистенциализма, при этом акцентируется внимание на самостоятельности, самомотивированной активности человека, направленной на достижения. Отсюда и технология портфолио, нацеленная на документирование результатов достижений учащегося.

Все сказанное позволяет сделать вывод, что компетентный подход имеет в своей основе экстраполяцию идей философии прагматизма и философии экзистенциализма на сферу образования. При этом он выполняет ряд методологических функций, являясь методом моделирования цели образования, методом измерения его результатов и методом их сравнения и оценки.

Прежде всего, хотелось бы остановиться на положении о том, что компетентный подход является методом моделирования цели образования. Это положение обосновывают и разделяют многие авторы [см.: 4, 5]. Однако в этой связи нельзя не отметить, что универсальное педагогическое целеполагание является сложной проблемой для педагогики, оно всегда связано с поиском образовательного идеала, т. е. таким представлением о человеке, которое могло бы послужить ориентиром педагогической деятельности, теоретическим обоснованием выработки и постановки ее целей. Поиски таких моделей и в философии, и в психологии ведутся уже на протяжении многих десятилетий, однако к настоящему времени они еще далеки от своего завершения. Уже древнегреческая философия выдвинула идеал всесторонне и гармонически развитого человека, на который опиралась многовековая педагогическая практика, в том числе и советская педагогика. Именно в советский период совместными усилиями философов, психологов и педагогов делались попытки различных интерпретаций всесторонности и гармоничности человека, разрабатывалась определенная система видов воспитания и образования, соответствующая этому идеалу. В качестве одного из таких подходов был использован деятельностный подход к построению целостной модели человека. В его основе лежит признание деятельностной сущности человека, рассмотрение *личности как персонифицированной деятельности* (Б. Г. Ананьев, Л. И. Анциферова, Г. С. Батищев, Л. П. Буева, М. С. Каган, И. С. Кон, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.).

С позиций этого подхода определялись те виды деятельности, которыми личность должна овладеть, а также знания, умения, навыки, необходимые для ее выполнения. Однако в рамках деятельностной интерпретации личности можно встретить различные ее описания. Так, например,

М. С. Каган, выделяя пять основных видов человеческой деятельности, считает, что человек как субъект деятельности должен обладать «пятимерной структурой». Соответственно этому *личность понимается как единство пяти потенциалов*: гносеологического (познавательная деятельность), аксиологического (ценностно-ориентационная деятельность), творческого, коммуникативного и художественного. В психологии *личность рассматривается как субъект труда, познания и общения*. Иногда добавляется игровая деятельность в силу ее особой важности для личностного развития в детском возрасте.

К деятельностному основанию моделирования целей образования примыкает и *ролевая теория личности*, которая возникла на Западе и нашла отражение в трудах Т. Сарбина, И. Ридинга, В. Мезона, Т. Парсонса, Д. Мида, С. Стетцеля и др. В нашей философской литературе 1970-х годов можно встретить неоднозначные оценки этой теории. Одни авторы отвергали ее на том основании, что она фиксирует внимание лишь на внешней стороне личности и не дает возможности проникнуть в ее сущность. Другие отнеслись к ней положительно, увидев в ней возможность описания личности на социологическом уровне анализа.

Следующий шаг в развитии теоретических представлений о человеке, личности был связан с поиском таких моделей личности, которые бы не только отражали деятельность, выполняемую ею, но и источники, регуляторы деятельности, представленные в ее внутренней структуре. Это привело к возникновению целого направления в психологии и философии, исследующего потребности личности, результатом чего явилось создание *потребностно-мотивационных моделей личности*. Примером таких моделей могут служить модели, предложенные П. В. Симоновым и К. К. Платоновым.

В качестве еще одного теоретического основания моделирования личности был использован *ценностный подход*. В. А. Ядов и другие ученые выдвинули понимание личности как системы ценностных ориентации, которые характеризуют направленность личности и позволяют отличить нравственную личность от безнравственной, духовную от бездуховной. Опираясь на эмпирические исследования зарубежных авторов, они предложили трехслойную структуру ценностных ориентаций, включающую в себя мыслительные, эмоциональные и поведенческие элементы. Это направление в исследованиях внутренней структуры личности довольно долго не получало должного развития, в результате чего недооценивалось значение *ценностных ориентаций* как важнейших характеристик личности [см.: 6, с. 86—93].

Из приведенного выше анализа подходов к моделированию цели образования следует, что компетентный подход по своей сути близок к деятельностному подходу. С позиций компетентного подхода цель образовательной деятельности определяется как совокупность компетенций, которыми должны овладеть учащиеся в процессе обучения и воспитания. При этом разведение понятий «компетенция» и «компетентность» видится нами в контексте теории деятельности, ее конституирующих элементов: цель и результат. *Компетенции* — это требования к личности обучающегося, выраженные в целях и стандартах образования на разных его уровнях и направлениях подготовки. *Компетентность* же — это результат овладения компетенциями, выражающийся в способности учащегося, выпускника решать личные, социальные и профессиональные задачи на адекватном уровне.

Что касается компетентного подхода как метода измерения, сравнения и оценки результатов образования, то здесь возникает ряд трудностей. Если за единицу измерения принимается компетентность, то каков инструментарий ее измерения, какими приборами осуществлять текущий и итоговый контроль формирования компетентности. Например, в ФГОС ВПО по направлению подготовки 030300 — «Психология» (бакалавр) сказано, что выпускник должен овладеть рядом компетенций, т. е. «способностью и готовностью» к: «владению культурой научного мышления, обобщением, анализом и синтезом фактов и теоретических положений (ОК-3)». Или другой пример: выпускник должен владеть: «умением критически оценивать свои достоинства и недостатки, наметить пути и выбирать средства развития достоинств и устранения недостатков (ОК-7)» — ФГОС ВПО по направлению подготовки 040100 — «Социология» (бакалавр). Как это можно измерить и как это можно сравнить? Вольно или невольно мы снова возвращаемся к многократно и напрасно раскритикованному «ЗУНам». Это основа основ, и без них невозможны никакие компетенции. Владение компетенциями необходимо предполагает наличие знаний, умений, навыков, но кроме этого наличие ценностных ориентаций, синтезированных в мировоззрении как единстве знаний, убеждений, целей и ценностей (норм и образцов). Все это необходимо человеку для того, чтобы уметь применить в жизни для решения проблем, т. е. уметь определить цель, выбрать средства и проявить активность в ее достижении. Основанием любой компетентности являются научные знания — это аксиома, не требующая доказательств. Другое дело, какие знания предпочесть, будут ли это фундаментальные знания или прагматические. И здесь нужен диалектический подход. Нельзя отказываться от фундаментализма в образовании в угоду прагматизму. Нет ничего лучше хо-

рошей теории, ибо она освещает путь практике, а метод проб и ошибок уместен только тогда, когда теории нечего сказать практике.

Определяя парадигму современного образования, необходимо подчеркнуть, что знания остаются важнейшим ее компонентом. Однако своеобразии современной парадигмы образования состоит в том, что акценты переносятся на ценностно-ориентационный компонент, связанный с самостоятельностью в выборе ценностей, лежащих в основе самореализации личности, и прагматический компонент, нацеленный на развитие способностей действовать и достигать поставленных целей. Сегодня необходимо не просто человек **знающий** (*познавательный компонент*), но и человек **понимающий**, способный к самопроектированию и самореализации, самостоятельному выбору ценностей и смыслов своего существования (*аксиологический компонент*), а также человек **компетентный**, умеющий применить свои знания и ценности для решения личностных, социальных и профессиональных задач (*прагматический компонент*). Поэтому и парадигмой современного образования должно стать **образование для личностного развития на основе самомотивации и самопроектирования с опорой на ценности и смыслы, приобретшие личностную значимость**. При этом компетентностный подход как метод измерения, сравнения и оценки результатов образования должен опираться на параметры образованности современного человека, которые можно представить в виде ступенчатой пирамиды. Ее ступенями являются знания, умения, навыки, ценностные ориентации, а вершину пирамиды составляют компетенции, овладение которыми возможно лишь после прохождения всех предыдущих ступеней. Поэтому и реализация методологических функций компетентностного подхода как средства измерения, сравнения и оценки результатов образования предполагает следование перечисленным параметрам образованности выпускника той или иной образовательной программы.

Литература

1. Dewey, J. Democracy and Education [Текст]. — N. Y., 1934.
2. Сартр, Ж.-П. Экзистенциализм — это гуманизм [Текст]. — М., 1953.
3. Маслоу, А. Г. Мотивация и личность [Текст]. — СПб. : Евразия, 1999.
4. Болотов, В. А., Сериков, В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] // Педагогика. — № 10. — 2003.
5. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст]. — М., 2004.
6. Беляева, Л. А. Антропологическое измерение педагогической деятельности [Текст] // Философия воспитания как основа педагогической деятельности. — Гл. 3. — Екатеринбург, 1993.