

А. П. УСОЛЬЦЕВ, Е. В. МАКУРОВА
Сравнение реализации компетентного подхода
в массовой практике западных и отечественных
преподавателей вузов

Проблемам реализации компетентного подхода в образовании посвящается большое количество статей. Во многом это обусловлено новыми образовательными стандартами, в основу которых положен именно компетентностный подход. В этой статье не будет еще раз уточняться содержание понятий «компетентность» и «компетенция» и выявляться соотношение между ними.

Ситуация с развитием терминов «компетентность» и «компетенция» весьма интересна и характеризует некую парадоксальность развития отечественной педагогики в контексте ее взаимодействия с мировой наукой. Всем хорошо известно, что термин «компетентность» пришел к нам из-за рубежа как перевод английского *competence(y)*: способность, данные, знания, компетентность (достаточная для осуществления какого-либо вида деятельности).

Термин «прижился» на отечественной почве, «мутировал» и постепенно превратился в нечто новое, незнакомое широкой педагогической общественности за рубежом. Отечественные педагоги, методисты наполнили его новым содержанием, сильно отличающимся от того, которое подразумевалось (и до сих пор подразумевается) на западе.

Представляет большой интерес анализ отношения западных педагогов к отечественным наработкам в этой области и сравнение практической реализации компетентного подхода в России и за рубежом.

Возможность такого анализа представилась при участии преподавателей Уральского государственного педагогического университета в международном проекте «Глобальное понимание».

Дадим краткую характеристику этому проекту, необходимую для решения задачи сравнения массового понимания компетентного подхода в отечественной и западной педагогике.

«Глобальное понимание» — международный культурный проект, который осуществляется посредством создания виртуальной образовательной среды с участием в нем студентов и преподавателей из различных стран мира. Этот проект дает уникальную возможность познакомиться с другими культурами в ходе непосредственного общения с их предста-

вителями, не выходя из учебной аудитории, а также совершенствовать английский язык.

Суть проекта заключается в следующем: в течение учебного года группа студентов, изъявивших желание в нем участвовать, последовательно взаимодействует с тремя университетами-партнерами. Период работы с каждым из университетов составляет ориентировочно 4 недели. Каждый четырехнедельный блок обучения начинается с вводных занятий, на которых дается общая информация об одной из стран-участников проекта. Затем студенты стран-партнеров делятся на подгруппы и общаются друг с другом при помощи Интернет-технологий (видеоконференции, электронная почта, чаты, форумы). Например, в первый день соединения подгруппа А участвует в дискуссии по средствам видеоконференции, подгруппа Б переписывается с зарубежными партнерами. Во второй день подгруппы меняются ролями — подгруппа Б участвует в дискуссии, студенты подгруппы А переписываются с зарубежными партнерами. Последний день описанного блока занятий посвящается подведению итогов и рефлексии относительно изученной страны.

Итоговые результаты деятельности студентов осуществляются посредством специально разработанной балльной шкалы. В систему оценки входят следующие виды деятельности:

Аудиторная работа. Студенты должны принимать активное участие в учебном процессе. Баллы за аудиторную работу выставляются в соответствии со следующими критериями: активность взаимодействия с партнерами по обучению во время дискуссии, взаимодействие с партнерами по обучению вне класса посредством электронной переписки, подготовка вопроса для дискуссий, исполнение роли ведущего.

Работа с газетами. Для осуществления на занятиях обсуждений текущих событий, происходящих в каждой из двух стран-участников проекта, студенты должны накануне занятий ознакомиться с газетными статьями, представленными университетом-партнером. Критерием оценки является резюме, созданное при помощи анализа не только представленного источника, но и дополнительного материала, найденного и переработанного самостоятельно.

Этнографические исследования. Студенты каждой из стран-участников описывают любой их заинтересовавший культурный аспект изучаемой страны. Студент-партнер изучаемой страны должен будет оценить эссе на предмет соответствия выводов действительности. В случае неточности, студент, подготовивший эссе, должен быть готов скорректировать свои выводы. В итоге необходимо сдать окончательный вариант эссе

с оценкой студента-партнера. Оценка данной работы осуществляется в соответствии со следующими пунктами: первоначальная оценка работы студентом-партнером, умение учитывать замечания и коррекция, внесенная студентом в исследование по результатам замечаний.

Участие в форуме. Студенты должны участвовать в форуме каждый раз, когда осуществляется взаимодействие с одной из стран. За участие в форумах студентам выставляются соответствующие баллы.

Итоговый проект. Для создания итогового проекта студенты объединяются в пары и готовят презентацию на основе реферата. Тема проекта выбирается самостоятельно и должна носить кросс-культурный характер, а также быть посвящена анализу сходства и различия стран-партнеров. Оценка проекта осуществляется исходя из наличия в нем следующих реализованных компонентов: самостоятельно сформулированная тема, наличие библиографии (особенно аутентичных источников), презентация, реферат.

Как видно, с точки зрения отечественного преподавателя конкретной учебной дисциплины (кроме, естественно, преподавателей английского языка) организованная таким образом деятельность студентов представляется бессодержательной, не имеющей внятной цели, а направленной исключительно на общение. Этот проект как нельзя лучше демонстрирует реализацию компетентностного подхода в чистом виде, отрывающую образовательный процесс от какого-либо конкретного содержания, что вызывает у большого количества российских педагогов недоумение и даже неприятие.

«Если мы к этому идем, и это будущее нашего образования, то это вовсе не то, к чему стоит двигаться!» — примерно так можно охарактеризовать реакцию отечественных вузовских преподавателей при знакомстве с проектом.

Авторы этой статьи в стадии включения в проект также относились достаточно скептически к его целесообразности и склонялись к вышеуказанной точке зрения. Но при работе в проекте стало очевидно, что мировоззренческие, культурные, языковые, понятийные, этические, моральные, бытовые отличия людей разных стран часто настолько велики, что организация элементарной коммуникации и понимания точки зрения собеседника требуют значительных усилий, креативности, не являются тривиальными задачами, а вполне могут являться достойными целями для приложения усилий всех участников образовательного процесса. Иными словами, содержательный аспект является совсем не главным, как например, при изучении физики или математики, а выполняет второстепенную

функцию. Главное — в формировании коммуникативной компетентности студентов, не ограничиваемой масштабами русскоязычного мира постсоветского пространства. Перефразируя определение коммуникативной компетентности, взятой из ФГОС, будем под ней понимать способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми *из любой точки земного шара*. Несомненно, что в век глобализации такая способность является большим конкурентным преимуществом молодого специалиста в любой сфере деятельности.

Весь спектр проблем, связанных с осуществлением акта «понимания», от культурных проблем до проблем организации взаимодействия с учетом большой разницы во времени, и обсуждался на конференции «Глобальные партнеры в образовании», которая проходила с 7 по 11 мая 2012 г. в Университете Восточной Каролины (США, штат Северная Каролина, г. Гринвилл). В работе конференции приняли участие более 70 человек из 17 стран (Алжир, Гамбия, Египет, Ирак, Китай, Мексика, Нигерия, Нидерланды, Перу, Польша, Россия, США, Тайвань, Турция, Эквадор, Эфиопия, Япония). Особое внимание в докладах участников и организаторов было уделено вопросам организации Проекта и оценке результатов его реализации. В рамках конференции были организованы семинары, посвященные проблемам развития сотрудничества между разноязычными студентами и преподавателями, оценке знаний и умений, полученных обучаемыми в процессе общения друг с другом, разработке совместных учебных и научных проектов и т. д. Наибольший интерес и дискуссию у участников конференции вызвал семинар, на котором обсуждались особенности использования компетентного подхода, процесс формирования и оценки сформированности компетенций в сфере межкультурного взаимодействия.

Подчеркнем немаловажный факт, что в конференции участвовали не специалисты в теории компетентного подхода и даже не специалисты в области педагогики. Участниками являлись преподаватели самых разных учебных предметов (в неанглоговорящих странах больше, конечно, преподаватели английского языка), что позволяет считать выборку случайной. Поэтому можно считать, что точка зрения этой группы объективно отражает позицию всего преподавательского сообщества, особо не заинтересованного и не занимавшегося ранее реализацией компетентного подхода.

По результатам конференции можно сделать вывод, что вузовские преподаватели других стран реализуют компетентный подход на основе организации практической самостоятельной деятельности студентов, но,

в отличие от отечественных преподавателей, не обращают при этом особого внимания на обоснование теоретической базы своей деятельности.

Основная проблема, поднятая на конференции, оказалась связана с оценкой сформированности компетентности и компетенций. Это показывает схожесть проблем отечественной и зарубежной практики и объективность проблемы оценки эффективности обучения в рамках компетентностного подхода.

Достижение образовательной цели западными коллегами определяется исключительно по результатам деятельности студентов. Успешно выполненный студентом проект, независимо от его предметной области, уровня сложности и т. п., означает безусловный успех и организационной деятельности преподавателя. Однако понимание ограниченности такого подхода постоянно высказывалось в большом количестве выступлений.

Доклады российских участников, посвященные диагностике сформированности компетентности, вызвали большой интерес.

В частности, определение образовательной компетентности, сформулированное в ФГОС РФ как «способность активно использовать знания, умения, навыки, личностные качества, обеспечивающие успешную подготовку учащихся в одной или нескольких образовательных областях», выделение в ней ключевых компетенций — метапредметных, общепредметных и предметных вызвало оживленные обсуждения.

Также очень большой интерес вызвало предложение определять сформированность компетенций по следующим компонентам: знаниям и умениям, опыту практической деятельности, ценностным ориентациям.

Многие высказали мнение, что оценка эффективности образовательного процесса по конечному качеству выполненного проекта все же предпочтительнее и точнее характеризует успешность совместной деятельности преподавателя и студентов, чем многочисленные тесты, анкеты, наблюдения.

В ходе обсуждения, наряду с многочисленными положительными отзывами, можно было отметить достаточно интересные суждения, связанные с опасениями, что излишний контроль и многочисленные диагностические процедуры могут негативно сказаться на конечном результате, приведут к формализму и выхолащиванию самого университетского духа единства и сотрудничества преподавателей и студентов.

Отечественная практика показала небеспочвенность таких опасений. Излишняя централизация, бюрократизация отечественной системы образования приводит к тому, что живое общение, коммуникация, деятельность, положенные в основу компетентностного подхода, уступают место

формальному выполнению заданий, жесткому контролю. Это разрушает саму идею компетентного подхода, а снова превращает его в некий вариант программированного обучения в рамках знаниевой концепции, имеющего одно, достаточно сомнительное достоинство — оно позволяет питать иллюзию, что образовательный процесс можно всецело и исчерпывающе контролировать.

Знакомство с практикой массовой работы западных коллег — вузовских преподавателей позволило сделать следующие выводы:

В практике организации самостоятельной деятельности студентов в рамках компетентного подхода западные коллеги добились больших успехов. Во многом это объясняется акцентом внимания на практических организационных проблемах, а не на теории вопроса.

При подготовке проектов преподаватели не ставят цели сделать что-то лучше, чем другие. Оценка осуществляется только по динамике личностного развития студента, иными словами, сравниваются не результаты обучающихся между собой, а успехи каждого относительно самого себя.

Учебная деятельность зарубежных студентов и профессиональные успехи преподавателей в меньшей степени оцениваются по результатам, чем в России. Основной контроль осуществляется за процессом, причем границы допустимых отклонений достаточно велики, что дает больший простор педагогическому творчеству преподавателей.

Теоретическое основание массовой практической деятельности отечественных педагогов несколько глубже.

С одной стороны, это показывает большие потенциальные возможности отечественной школы. В частности, например, диагностика и оценка учебной деятельности обучающихся на основе отечественных концепций компетентного подхода позволяет более эффективно добиваться четко поставленных развивающих целей. Но, с другой стороны, излишняя теоретизация часто приводит к формализму, недооценке практических организационных вопросов учебного процесса, что негативно сказывается на конечном результате.