

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.02

DOI: 10.17853/1994-5639-2017-1-9-25

ИНФЛЯЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ И ПРАКТИКЕ

А. П. Усольцев

Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург (Россия).

E-mail: alusolzev@gmail.com.

Аннотация. Введение. В последние полтора десятилетия в российском образовании широко распространился компетентностный подход, который зародился в 1970-е гг. в США и получил развитие в целях решения проблем профессионального образования. В ходе массовой реализации этого подхода в системе отечественного образования его идея стала постепенно выхолащиваться и превращаться в собственную противоположность. В результате достояния компетентностной концепции нивелируются, и она утрачивает свою практическую значимость.

Цели статьи – выделить эмпирические основания компетентностного подхода, раскрыть суть его теоретического ядра – термина «компетенция», определить границы его применимости и целесообразности использования.

Методология и методики исследования. Компетентностный подход рассмотрен автором в соответствии с общей методологической структурой научной теории. Произведены анализ и синтез положений нормативных документов (федеральных государственных образовательных стандартов), содержания научно-методических работ и научных публикаций, посвященных практическому приложению компетентностного подхода.

Результаты и научная новизна. С критических позиций проанализированы различные дефиниции компетенции как ключевого понятия компетентностного подхода. Представлена общая схема формирования компетенции. Акцентируется необходимость четкой локализации ее содержания, которая обеспечивает быстроту достижения требуемых результатов и возможность их диагностики. Обозначены рамки применения компетентностного подхода: он эффективен, если обучаемых готовят к выполнению однозначно описанных, алгоритмических профессиональных функций; малоприменим для подготовки специалистов, чья будущая профессиональная деятельность подразумевает большую долю продуктивного, творческого

компонента; нерационален в школьном образовании, которое нацелено на общее развитие, а не на раннюю узкую специализацию, не позволяющую сформироваться целостной картине мира и ведущую к утрате фундаментальности общего образования. На конкретных примерах продемонстрировано, как «размывается» понятие компетенции в отечественной педагогической науке и практике: различные общекультурные, ключевые, сквозные и пр. компетенции становятся синонимами понятий «культура», «мышление», «образованность». Подчеркивается, что компетенция, вышедшая за пределы своей предметной области, тем более за границы образовательного процесса, утрачивает практический смысл. Сделан вывод об инфляции и низкой эффективности компетентностного подхода в гуманитарном образовании.

Практическая значимость. Предлагается ограничить применение категории компетенций только теми профессиональными сферами, которые связаны с выполнением четко алгоритмизированных действий, приводящих к получению конкретного измеримого продукта; либо в качестве альтернативы рассматривать конечный образовательный результат как продукт самостоятельной деятельности обучающегося. В противном случае дальнейшая профанация компетентностного подхода будет усугубляться, что приведет к снижению качества подготовки выпускников образовательных учреждений различного уровня.

Ключевые слова: компетенция, компетентностный подход, границы применимости компетентностного подхода, федеральные государственные стандарты высшего образования.

Благодарности. Автор статьи выражает благодарность Тамаре Николаевне Шамало за обсуждение идеи статьи на стадии ее рождения, а также всем рецензентам, благодаря которым статья приняла настоящий вид.

Для цитирования: Усольцев А. П. Инфляция компетентностного подхода в отечественной педагогической науке и практике // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 1. С. 9–25. DOI:10.17853/1994-5639-2017-1-9-25.

INFLATION OF THE COMPETENCE-BASED APPROACH IN THE RUSSIAN PEDAGOGICAL SCIENCE AND PRACTICAL TEACHING

Aleksandr P. Usol'tsev

Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg (Russia).

E-mail: alusolzev@gmail.com.

Abstract. Introduction. In the last one and a half decades in Russian education competence-based approach has widely extended. Competence-based approach arose in the 1970s in the USA and gained development for the solution of

Образование и наука. Том 19, № 1. 2017 / The Education and Science Journal. Vol. 19, № 1. 2017

problems of professional education. During mass realization of this approach in the system of the Russian education its idea began to be emasculated and turned into own contrast gradually. As a result, the advantages of the competence-based concept were leveled down, and it lost its practical importance.

The aim of the present publication is to prepare the empirical bases of competence-based approach, to open an essence of its theoretical kernel – the term "competence", to define limits of its applicability and expediency of use.

Methods. Competence-based approach is considered by the author according to the general methodological structure of the scientific theory. The analysis and synthesis of theses of normative documents (Federal State Educational Standards), contents of the scientific and methodical works and scientific publications devoted to the practical application of competence-based approach are performed.

Results and scientific novelty. From critical positions various definitions of competence as a key concept of competence-based approach are analysed. The general scheme of formation of competence is presented. The need of accurate localization of its content which provides speed of achievement of the required results and a possibility of their diagnostics is emphasized. The framework of application of competence-based approach is designated: it is effective if trainees are trained for performance of unambiguously described, algorithmic professional functions; it is of little use for training of specialists whose future professional activity means a big share of a productive, creative component; it is irrational in school education which is aimed at the general development, but not at early narrow specialization which does not allow to be created to a complete picture of the world and leads to loss of fundamental nature of the general education. It is shown on concrete examples how the concept of competence of the Russian pedagogical science and practice «is degraded»: various common cultural, key, transparent and other competences become synonyms of the concepts "culture", «thinking», and «education». It is emphasized that the competence, which went beyond its subject domain and borders of educational process, loses the practical sense. The conclusion is drawn on inflation and insolvency of competence-based approach in modern education.

Practical significance. It is offered to limit the use of category of competences only to those professional spheres which are connected with the performance of accurately algorithm-based actions that lead to receiving a concrete measurable product; or as an alternative to consider resulting educational effect as a product of independent activity of a student. Otherwise, further profanation of competence-based approach will be aggravated, and the quality of training of graduates of educational institutions of various levels will decrease.

Keywords: competence, competence-based approach, scope of applicability of the competence-based approach, federal state educational standards of higher education.

Acknowledgements. The author expresses gratitude to Tamara Nikolaevna Shamalo for discussion of the idea of the present article at a stage of its creation. Also the author thanks all the reviewers for providing the high quality support to edit and publish this article.

For citation: Usol'tsev A. P. Inflation of the competence-based approach in the Russian pedagogical science and practical teaching. *The Education and Science Journal*. 2017. Vol. 19. № 1. P. 9–25. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-1-9-25.

Введение

Компетентностный подход получил самое широкое распространение в российском образовании: достаточно сказать, что федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) в системе профессионального образования, и среднего специального, и высшего, построены именно на его идеологии. Но в ходе массовой реализации, когда за практическое воплощение компетентностного подхода взялось большое количество не подготовленных к этому людей, произошел негативный синергетический эффект: идея упростилась до нескольких догм, следование которым и стало приниматься за компетентностную парадигму. Идея стала стремительно выхолащиваться и превращаться в собственную противоположность. Результатом этой деформации можно считать появление нормативных документов (ФГОС), которые закрепляют обязательное применение компетентностного подхода в учебном процессе по форме, но являются его прямым опровержением по существу.

Рассмотрим основные идеи компетентностного подхода и постепенный «дрейф» в сторону от них при попытках расширить и приспособить данный подход для того, для чего он изначально не предназначен.

Любой педагогический подход по своей методологической структуре идентичен научной теории: у него есть эмпирические основания в виде фактов и установленных связей между ними, теоретическое ядро, включающее ключевые понятия и выведенные закономерности, и, наконец, следствия, имеющие выход в практику в виде рекомендаций.

В основании обсуждаемого подхода лежат полученные в ходе долгой практики следующие факты.

Большинство знаний и умений, изучаемых в период профессиональной подготовки в различных дисциплинах, в дальнейшей трудовой деятельности утрачиваются из-за их невостребованности.

Востребованными оказываются лишь отдельные, вырванные из контекста многообразных учебных предметов «фрагменты» знаний и умений.

Они не обладают ни полнотой, ни целостностью, но в совокупности создают систему, необходимую человеку для успешного выполнения профессиональных обязанностей.

Этот комплекс знаний и умений весьма неодинаков у специалистов даже в пределах одной профессии. Например, в работе врача-педиатра и врача-рентгенолога больше различий, чем сходства, инженер-мостостроитель не сможет справиться с обязанностями инженера-конструктора летательных аппаратов – и наоборот.

Набор знаний и умений из разных дисциплин превращается в инструментальную систему специалиста только в процессе приобретения им реального профессионального опыта, а конъюнктура этого опыта будет во многом зависеть от специфики условий деятельности. Например, учитель элитной столичной школы должен учитывать совсем другие внешние факторы, нежели учитель в глухом таежном поселке.

Опыт присваивается специалистом только в том случае, если последний успешно преодолевает трудности, возникающие при осуществлении трудовой деятельности. Для этого требуются мотивация и соответствующие профессии личностные качества.

И, наконец, готовность специалиста выполнять свои рабочие обязанности формируется и проверяется только в профессиональной / квази-профессиональной деятельности.

На основе перечисленных фактов можно сделать вывод о том, что формирование «сплава» знаний, умений, опыта и ценностных ориентаций, необходимых будущему специалисту, является оптимальной стратегией для его профессионального образования. Такой сплав и получил название «компетенция». По сути – это образовательный результат, показывающий готовность к решению реальных практических задач.

Обзор литературы

Компетенция не является объективной реальностью и даже объективно ее не отражает – она придумана в контексте рассмотрения некоторых дидактических проблем. Поэтому термин «компетенция» приобретает смысл лишь тогда, когда его использование способствует поиску оптимальных вариантов решения актуальных образовательных задач. Такой подход А. Н. Печников обозначает как «целесообразный» [1]. Полностью поддерживая данную точку зрения, попытаемся в дальнейшем показать, что употребление этой дефиниции вышло далеко за область разумного. На ограничения применения компетентностного подхода указывается в работах таких немногочисленных авторов, как М. В. Воронов, Э. Ф. Зеер,

А. Н. Печников, О. Е. Лебедев, М. В. Воронов, В. И. Пименов и др. Однако в подавляющем большинстве научных источников понятие «компетенция» не подвергается критике в плане полезности и рациональности его введения. Мы проанализировали выборочно некоторые из подобных публикаций, а также научно-методические разработки, посвященные использованию компетентностного подхода, и содержание действующих в отечественном образовании нормативных документов (ФГОС), в которых компетенции заявлены базовыми единицами образовательного процесса.

Материалы и результаты исследования

Компетентностный подход зарождался и развивался в целях решения проблем профессионального образования. Пионерами освоения этого подхода в 1970 г. были такие образовательные учреждения США, как College for Human Services (колледж по подготовке специалистов по услугам для населения) в Нью-Йорке, Alverno College (технический колледж, предлагающий вечерние курсы для работающей молодежи) в Милуоки, Antioch Law School (юридическая школа) в Вашингтоне (по материалам статьи Н. Н. Елсаковой [2]).

Термин «компетенция» изначально использовался и продолжает широко использоваться вне сферы образования – для обозначения круга полномочий должностного лица. Так, в Большой советской энциклопедии 1973 г. содержится словарная статья: «Компетенция – совокупность полномочий какого-либо органа или должностного лица, установленная законом; в обучении – обобщенные способы учебных и профессиональных действий¹.

Вторую часть толкования понятия впоследствии развил Э. Ф. Зеер, который дополнил, что это еще и обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности [3]. Чуть позже автор дал более развернутое определение: компетенция – это «определенное профессиональное поведение при решении типовых и специфических профессиональных задач, при выполнении профессиональных функций, носителем которых является специалист. Иными словами, каждой компетенции подбираются поведенческие признаки, которые можно зафиксировать в многообразной реальной профессиональной деятельности отдельного работника» [4, с. 41].

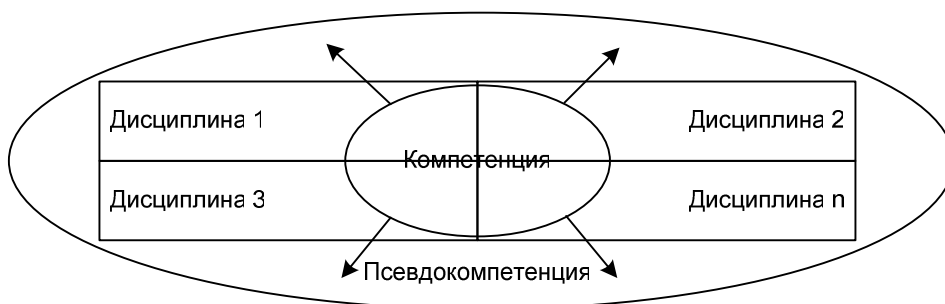
Отметим важное обстоятельство: Э. Ф. Зеер рассматривает компетенцию исключительно в контексте подготовки к фиксированной профес-

¹ Большая советская энциклопедия. Т. 12, 3-е изд. Москва, 1973. 624 с.

сиональной деятельности. Именно в профессиональном обучении проявляются основные достоинства компетентностного подхода, позволяющего подготовить специалиста быстро и качественно, а значит, оптимизировать расходы на его образование. Скорость достигается отбором необходимого для предстоящей деятельности содержания, а под качеством в данном случае понимается соответствие знаний и умений молодого специалиста требованиям к его квалификации.

Чем алгоритмичнее будущая работа обучающегося, тем диагностичнее формулировка компетенции и тем проще ее формировать и проверять. Поэтому компетентностный подход весьма эффективен в подготовке специалистов среднего звена технической сферы, где он реализуется на уровне педагогической технологии. Результатом формулировки компетенций является, как отмечает Э. Ф. Зеер, «во-первых, список (иногда его называют «лист» или «профиль») компетенций, характеризующий должность или группу должностей, во-вторых, шкала, по которой оценена значимость каждой из них» [4, с. 41]. Этот инструментарий и позволяет направлять образовательный процесс прямо на необходимый результат и точно фиксировать его.

Схематично формирование компетенции показано на рисунке: четко очерченная локализованная область охватывает неполное содержание конечного, не очень большого набора учебных дисциплин. Все, что содержательно не имеет отношения к кругу знаний и навыков будущего специалиста, отсеивается. Именно в локализации кроются преимущества компетентностного подхода – быстрота формирования требуемых результатов и диагностичность проверки их достижения.



Инфляционное расширение границ компетентностного подхода
Inflationary range expansion of competence-based approach

В меньшей степени такой инструментарий подходит для подготовки инженеров, так как в их работе продуктивный, творческий компонент

занимает большее место. Диагностичность оценки конечного образовательного результата при этом понижается, что не позволяет использовать термин «педагогическая технология».

Для подготовки гуманитариев компетентностный подход еще в большей степени малопригоден, поскольку формирование компетенции возможно только тогда, когда четко указана область ее действия. Сложно представить, чтобы можно было сформулировать и проверить компетенции писателя, композитора, художника. При попытке обозначить «творческую» компетенцию область ее охвата начинает разрастаться, включать в себя не только учебные дисциплины, но вторгаться в другие области, слабо структурируемые или вообще неопределенные. Чем неопределенней эта область, тем менее диагностичной становится компетенция, в итоге само ее выделение утрачивает практический смысл. На рисунке эту ситуацию отражает поле «псевдокомпетенция».

Нерациональным также представляется перенос компетенций в область школьного образования. Для школьника важно общее развитие, а замыкание на ранней узкоспециализированной подготовке полезно для очень ограниченного числа детей (хотя и это весьма спорно), имеющих явно выраженные задатки в конкретной профессиональной области. Трансформация компетенций под задачи общего образования приводит к их «растяжению», они становятся синонимом термина «развитие». Появляется очередная «псевдокомпетенция», создающая ложное представление о том, что реализуется компетентностный подход, тогда как на самом деле учебный процесс организуется далеко за пределами границ его применимости.

К недостаткам компетентностного подхода можно отнести то обстоятельство, что при его действительной реализации утрачивается предметность. В системе профессионального образования с этим можно мириться, так как общая предметная база, на которой будут формироваться профессиональные компетенции студента, должна обеспечиваться общеобразовательной школой. Но при реализации компетентностного подхода в школе и так раздробленный на учебные предметы внешний мир дробиться еще больше – в результате целостная картина мира не формируется даже внутри отдельной дисциплины. Утрата фундаментальности общего образования в современных условиях недопустима, так как возврат к фундаментальным, неустаревающим знаниям является, как ни удивительно, одним из ответов на вызовы быстроменяющихся требований постиндустриального мира.

Попытки оторвать компетентностный подход от подготовки к конкретной профессиональной деятельности с целью задействовать его тех-

нологический потенциал в формировании каких-либо слабо структурированных новообразований личности приводят к появлению новых типов компетенций, более обобщенных. Поэтому вводятся понятия ключевых, сквозных, универсальных, общекультурных, общих, базовых компетенций. Актуальность их введения обусловлена все убыстряющимся процессом технических и социальных изменений. Стремительно устаревают не только профессиональные компетенции, но и сами профессии: за время активной трудоспособности отдельного поколения одни из них исчезают, другие, аналога которым раньше не существовало, появляются. Выделение обобщенного инварианта компетенций якобы позволяет подготовить человека к бесконечным изменениям.

Каждый шаг по повышению обобщенности компетенции, казалось бы, вполне обоснован, логичен и вроде бы объясняется объективными причинами, однако каждое новое дополнение, приращение увеличивает объем компетенции, размывает ее и неизбежно выводит за границы целесообразности использования компетентностного подхода. Компетенция растворяется, ее употребление в качестве главной цели образования только запутывает, потому что она начинает обозначать все что угодно.

Кроме всего прочего, выделено понятие «компетентность», которое изначально применялось как синоним компетенции, но затем было отделено от него. На наш взгляд, такое разграничение ничего не дает, кроме выполнения функции своего рода маркера для выделения «своих» – тех, кто эти тонкие отличия понимает. На самом деле, сочетание «овладение компетенцией» хуже термина «компетентность» лишь тем, что состоит из двух слов.

Интересным ответвлением в толковании понятия «компетентность» является понимание ее как способности действовать в условиях неопределенности. Так компетентность определяют, например, О. Е. Лебедев [5] и М. С. Павлова [6]. Получается, что компетенция – это способность действовать в стандартных ситуациях, а компетентность – способность действовать в ситуациях, когда информации недостаточно для однозначно правильного принятия решения. В этом случае значимыми становятся не столько знания, умения и опыт, сколько основанная на них интуиция и готовность взять на себя ответственность за избранное решение. Например, хороший врач отлично работает по известным алгоритмам, но если попадается неординарный случай, то требуется *компетентный* профессионал, который сможет принять правильное решение при исходных данных, не ведущих безусловно к этому решению. Такой подход весьма любопытен и показывает новое направление развития концептов компе-

тентности и компетенции, но пока он не нашел должного продолжения. Хотя даже в этом случае вполне можно обойтись без компетентности, а оперировать терминами «компетенция» и «творческий подход». Хороший исполнитель будет обладать набором необходимых компетенций, тогда как профессионал сможет эти компетенции применять творчески и развиваться дальше.

В последние годы активно вводятся разного рода компетенции и компетентности (а также их сочетания): выделяют информационные, экспериментальные, когнитивные, коммуникативные, социальные, социально-трудовые, экологические, ценностно-смысловые, общекультурные, мультикультурные, учебно-познавательные и даже компетентности личностного самосовершенствования. Целесообразность введения всех перечисленных и других компетенций и компетентностей весьма сомнительна, так как ничего не дает педагогу в его практической деятельности, а, наоборот, только запутывает и усложняет ее целеполагание.

Приведем один из многочисленных примеров. Е. В. Вязовова определяет когнитивную компетентность как «владение учеником совокупностью компетенций в сфере самостоятельной репродуктивной и продуктивной познавательной деятельности, соотношенной с объектами реальной действительности» [7, с. 25]. Т. Ю. Паршина ту же компетенцию называет «интегральным качеством личности, которое характеризуется развитием ценностных ориентаций, действий по самостоятельному приобретению знаний, умений, опыта, способностью и готовностью к проявлению их в процессе усвоения способов учебной деятельности»¹.

Если перед педагогом поставить задачу по формированию когнитивной компетенции/компетентности, то что практически он должен делать, если исходить из указанных определений? Какой отбор содержания, методов и средств он должен произвести и как проверить сформированность этого сложного интегрального образования? Не отрицая значимости поставленной задачи, обратим внимание на то, что при этом теряются все достоинства компетентностного подхода.

На сложность использования универсальных компетенций указывает Э. Ф. Зеер: «Общим для всех определений универсальной компетенции является ее понимание как способности индивида справляться с самыми различными социально/профессиональными задачами, что обеспечивает молодому специалисту динамическую профессиональность: успешную адап-

¹ Паршина Т. Ю. Развитие когнитивной компетенции студентов педагогических вузов в процессе обучения элементарной математике: дис ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2012. С. 40.

тацию и мобильность. Однако такое понимание мало что дает для операционализации понятия, т. е. не позволяет использовать измерения (диагностические процедуры) и оценку (соотношение результата измерения с эталоном или образцом) компетенций» [4, с. 41].

Анализ и структуризация компетенций произведена М. В. Вороновым и В. И. Пименовым [8, с. 66]. В их работе приводится определение ключевых компетенций, предложенное Д. А. Ивановым: это «наиболее общие (универсальные) способности и умения, позволяющие человеку понимать ситуацию и достигать результатов в личной и профессиональной жизни в условиях возрастающего динамизма современного общества. Они представляют собой универсальные ментальные средства, способы, методы, приемы достижения значимых для человека целей, носят надпрофессиональный и надпредметный характер и составляют основу жизнедеятельности человека» [9]. Далее следует определение А. Г. Даниловой общих (называемых еще и базовыми) компетенций: под ними она понимает способности работника решать задачи, которые возникают перед ним в процессе профессиональной карьеры и не зависят от профессии или специальности. Ими должен обладать каждый член общества, они универсальны и применимы в самых различных ситуациях [10].

Уже только по этим двум цитатам можно сделать выводы, насколько далеко ушли их авторы от задач профессиональной подготовки. Если названные способности являются надпрофессиональными и надпредметными, составляют «основу жизнедеятельности человека» и не зависят от профессии и специальности, то зачем их называть компетенциями? Под это определение подходят все способности, делающие человека человеком, например способность мыслить (назовем ее когнитивной компетенцией). Если мы в стандарты внесем такую компетенцию, как «способность мыслить», то можно ли считать это применением компетентностного подхода? Полагаем, что нет, потому что тогда под компетенции попадает вообще всякая учебная деятельность и компетентностный подход становится синонимом понятий «обучение», «развитие», «образование».

Доведение до абсурда потребовалось, чтобы показать, куда приведет логика повышения степени обобщенности формулируемых компетенций без учета того, что компетентностный подход эффективен только в области профессионального обучения, причем исключительно техническим специальностям. В связи со сказанным позволим себе каламбур: компетенция компетентностного подхода весьма ограничена. В качестве доказательства того, что движение последователей компетентностного подхода в сторону потери предметности происходит весьма интенсивно

и близко к итоговому абсолютному обобщению, приведем несколько названий статей: «Современное методическое мышление как ключевая компетенция педагога» [11], «Эмоциональный интеллект как ключевая компетенция современного менеджера» [12], «Профессиональное саморазвитие как ключевая компетенция и предпосылка успешной профессиональной жизнедеятельности начинающего преподавателя высшей школы» [13], «Толерантность как ключевая общекультурная компетенция будущих инженеров в образовательных стандартах России и зарубежных стран» [14]. Такие разнородные понятия, как мышление, интеллект, толерантность, профессиональное саморазвитие и т. п. объединяет одно – все они в данных заголовках являются компетенциями.

Авторы статей, в принципе, имеют право считать компетенцией все, что захотят. Но если это понятие используется в нормативных документах (в образовательных стандартах, например), то при этом необходимо выполнение трех основных условий:

- 1) следует дать четкое определение понятия «компетенция», однозначно позволяющее обозначить его объем и соотношение с другими категориями;
- 2) формулировка конкретных компетенций не должна «выпадать» из границ применимости данного для них определения;
- 3) описание результатов на языке компетенций должно обеспечивать диагностичность образовательных целей, что позволит решать актуальные организационные и дидактические задачи образования.

К сожалению, вводимые в высшем образовании стандарты (ФГОС ВПО/ВО) этих условий не выполняют. Например, М. В. Воронов и В. И. Пименов при анализе стандартов направлений подготовки: 140700 «Ядерная физика и теплофизика», 030100 «Философия», 162700 «Эксплуатация аэропортов и обеспечение полетов воздушных судов» пришли к следующему заключению: некоторые из компетенций нельзя назвать таковыми ввиду неудачной их формулировки. Многие из них больше похожи на программы действий; компетенции дублируют друг друга; они сформулированы так неудачно, что часто заведомо дезориентируют читающего (как, скажем, понимать формулировку «обладать готовностью к достижению должного уровня физической подготовленности?»). Кроме того, авторы отмечают, что часть компетенций выходит за рамки преследуемых целей образования. В итоге сделан вывод: «В целом представленные в ФГОС общекультурные компетенции приведены в виде некоторого бесструктурного перечня разноуровневых, порой некорректно сформулированных предписаний, допускающих весьма широкую интерпретацию и, как следствие, неоднозначное понимание» [8].

В полной мере этот вывод относится к действующему ФГОС по педагогическому образованию¹ (в связи с быстрой сменой стандартов указываем, что данная статья написана в декабре 2016 г.). Например, ОК-2 (уровень магистратуры) формулируется как «готовность действовать в нестандартных ситуациях, нести социальную и этическую ответственность за принятые решения». Очевидно, что в одной компетенции заложены совершенно разные требования: одно связано с готовностью выходить за рамки изученных алгоритмов, а второе – с некой социальной и этической ответственностью. Также возникает вопрос: как отличить социальную ответственность от этической? Проверить сформированность такой компетенции невозможно.

Недоумение вызывает и такая компетенция: «способность к абстрактному мышлению, анализу, синтезу, способностью совершенствовать и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень (ОК-1)». Мышлению как таковому в принципе присуще оперирование моделями, человек непрерывно прибегает к операциям анализа и синтеза. Это делает и неграмотный абориген, живущий в глубинах амазонских джунглей, и нобелевский лауреат по физике, хотя и на разных уровнях абстракции. Следовательно, любой мыслящий субъект будет обладать первой частью этой компетенции. Вторая часть компетенции также может быть отнесена к любому человеку – потенциал к развитию существует в нем до тех пор, пока он жив. Получается, что компетенция ОК-1 присуща всем мыслящим существам. Как видно, границы ее действия вышли не только за предметные области, но стали описывать способности человека как такового.

На обсуждаемую компетенцию можно взглянуть и с другой стороны. Сложно представить, чтобы выпускник бакалавриата, имеющий высшее образование и поступивший в магистратуру, не обладал бы при этом абстрактным мышлением. Если все же каким-то непостижимым образом такое случилось, то нет никаких надежд, что в магистратуре абстрактное мышление у него появится.

Еще раз подчеркнем: компетенция, вышедшая не только из своей предметной области, но за пределы самого образовательного процесса, утрачивает все свои преимущества, проявляющиеся только при ее четкой локализации. Понятно, что использование термина «компетенция» в об-

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, уровень высшего образования, магистратура, направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование. Режим доступа: <http://www.edu.ru/> – российское образование – федеральный портал.

суждаемой ситуации вовсе не означает использование компетентностного подхода: напротив, это приводит к девальвации самой его идеи.

Изучение причин утверждения последней версии образовательного стандарта, а также прогнозирование последствий попытки его практической реализации для системы высшего образования не является целью настоящей статьи. Цитаты из действующих образовательных стандартов потребовались, чтобы показать степень инфляции понятия «компетенция» в отечественной науке и педагогической практике, сводящую к нулевым результатам все преимущества компетентностного подхода.

Заключение

Категорию компетенций, как нам представляется, целесообразно оставить только в тех профессиональных сферах, которые связаны с выполнением четко алгоритмизированных действий, приводящих к получению конкретного измеримого продукта.

Если же такая локализация невозможна, разумно в качестве конечной цели рассматривать образовательный результат как продукт самостоятельной деятельности обучающегося либо вообще отказаться от попытки формулировки диагностической цели, а описывать характеристики образовательного процесса, в котором цель выступает как вектор направления развития обучающегося. В противном случае будет усугубляться профанация компетентностного подхода и происходить снижение качества профессиональной подготовки выпускников отечественной системы образования, так как она привязывается к достижению неких компетенций и компетентностей, не имеющих практического смысла.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук, проф. Т. Н. Шамало*

Список использованных источников

1. Печников А. Н. О едином подходе к трактовке компетенций в сфере социального управления и образования // Образование и наука. 2016. № 2 (131). С. 4–18. DOI: 10.17853/1994-5639-2016-2-4-18.
2. Елсакова Н. Н. Компетентностный подход в зарубежном образовании // Обучение и воспитание: методики и практика. 2013. № 8. С. 166–171.
3. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к образованию // Образование и наука. 2005. № 3 (33). С. 27–35.
4. Зеер Э. Ф., Заводчиков Д. П. Идентификация универсальных компетенций выпускников работодателем // Высшее образование в России. 2007. № 11. С. 46–56.
5. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. № 5. С. 3–12.

Образование и наука. Том 19, № 1. 2017 / The Education and Science Journal. Vol. 19, № 1. 2017

6. Павлова М. С. Экспериментальная компетентность будущего учителя физики // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2010. № 4. С. 40–44.
7. Вязовова Е. В. Формирование когнитивной компетентности у учащихся на основе альтернативного выбора учебных действий (на примере обучения математике). Нижний Тагил, 2009. 140 с.
8. Воронов М. В., Пименов В. И. Структуризация компетенций: монография. Москва: СГУ, 2014. 219 с.
9. Иванов Д. А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании. Москва: Чистые пруды, 2007.
10. Данилова А. Г. Формирование базовых компетенций специалистов и рабочих кадров в условиях учебно-производственного процесса ГОУ НПО ПЛ № 48 [Электрон. ресурс] // Актуальные задачи современной модели образования: материалы педагогической конференции. Режим доступа: <http://www.tiun.ru/upload/pl11.doc>.
11. Саранцев Г. И. Современное методическое мышление как ключевая компетенция педагога // Педагогика. 2014. № 3. С. 3–11.
12. Бобкова Н. Г. Эмоциональный интеллект как ключевая компетенция современного менеджера // Бизнес-образование в экономике знаний. 2016. № 2 (4). С. 7–11.
13. Василевич О. П. Профессиональное саморазвитие как ключевая компетенция и предпосылка успешной профессиональной жизнедеятельности начинающего преподавателя высшей школы // Педагогический опыт: теория, методика, практика. 2015. № 1 (2). С. 67–68.
14. Муртазина Э. И. Толерантность как ключевая общекультурная компетенция будущих инженеров в образовательных стандартах России и зарубежных стран // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 12–3. С. 435–436.

Статья поступила в редакцию 23.06.2016; принята в печать 16.11.2016.
Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Об авторе:

Усольцев Александр Петрович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики обучения физике, технологии и мультимедийной дидактики Института физики, технологии и экономики Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург (Россия). E-mail: alusolzev@gmail.com.

References

1. Pechnikov A. N. Unified approach to the interpretation of competence in social management and education. *Obrazovanie i nauka. [The Education and Science Journal]*. 2016. № 2 (131). P. 4–18. DOI:10.17853/1994-5639-2016-2-4-18. (In Russian)

2. Elsakova N. N. Competence-based approach in foreign education. *Obuczenie i vospitanie: metodiki i praktika. [Training and Education: Techniques and Practice]*. 2013. № 8. P. 166–171. (In Russian)
3. Zeer Je. F. Competence-based approach to education. *Obrazovanie i nauka. [The Education and Science Journal]*. 2005. № 3 (33). P. 27–35. (In Russian)
4. Zeer Je. F., Zavodchikov D. P. Identification of universal competences of graduates by employers. *Vysshee obrazovanie v Rossii. [Higher Education in Russia]*. 2007. № 11. P. 46–56.
5. Lebedev O. E. Competence-based approach in education. *Shkol'nye tehnologii. [School Technologies]*. 2004. № 5. P. 3–12. (In Russian)
6. Pavlova M. S. Experimental competence of future teacher-physicists. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. [Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University]*. 2010. № 4. P. 40–44. (In Russian)
7. Vjazovova E. V. Formirovanie kognitivnoj kompetentnosti u uchashhihsja na os-nove al'ternativnogo vybora uchebnyh dejstvij (na primere obucheniya matematike). [Formation of cognitive competence among pupils on a basis of the alternative choice of educational actions (on the example of training in mathematics)]. *Nizhnij Tagil*, 2009. 140 p. (In Russian)
8. Voronov M. V., Pimenov V. I. Strukturizacija kompetencij. [Structurization of competences]. Moscow: Publishing House Sovremennyy Gumanitarnyy Universitet. [Modern Humanities University]. 2014. 219 p. (In Russian)
9. Ivanov D. A. Kompetentnosti i kompetentnostnyj podhod v sovremennom obrazovanii. [Competence and competence-based approach in modern education]. Moscow: Publishing House Chistye prudy, 2007. (In Russian)
10. Danilova A. G. Formation of basic competences of experts and personnel in the conditions of industrial practice process of public educational institution State-run Educational Institution of Basic Vocational Education Professional Lyceum № 48. *Aktual'nye zadachi sovremennoj modeli obrazovaniya: materialy pedagogicheskoy konferencii. [Urgent Problems of Modern Model of Education: Materials of a Pedagogical Conference]*. Available at: <http://www.tiuu.ru/upload/pl11.doc>. (In Russian)
11. Sarancev G. I. Modern methodical thinking as a key competence of the teacher. *Pedagogics. [Pedagogika]*. 2014. № 3. P. 3–11. (In Russian)
12. Bobkova N. G. Emotional intelligence as key competence of the modern manager. *Biznes-obrazovanie v jekonomike znaniy. [Business Education of Knowledge Economy]*. 2016. № 2 (4). P. 7–11. (In Russian)
13. Vasilevich O. P. Professional self-development as key competence and a prerequisite of successful professional activity of the beginning teacher of the higher school. *Pedagogicheskij opyt: teorija, metodika, praktik. [Pedagogical Experience: Theory, Technique, Practice]*. 2015. № 1 (2). P. 67–68. (In Russian)
14. Murtazina Je. I. Tolerance as a key common cultural competence of future engineers in educational standards of Russia and foreign countries. *Mezhd-*

narodnyj zhurnal jeksperimental'nogo obrazovanija. [International Journal of Experimental Education]. 2015. № 12–3. P. 435–436. (In Russian)

Received: 23.06.2016; accepted for printing: 16.11.2016.

The author has read and approved the final manuscript.

About the author:

Aleksander P. Usol'tsev – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Theory and Methodology of Physics Education, Technology and Multimedia Didactics, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg (Russian). E-mail: alusolzev@gmail.com.

УДК 37.01; 377.1

DOI: 10.17853/1994-5639-2017-1-25-62

СТРАТЕГИЯ СОЗДАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ КОНЦЕПЦИИ ИНТЕГРАТИВНО-ЦЕЛОСТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ОПЫТА ГОРНОЗАВОДСКИХ ШКОЛ УРАЛА)

Н. К. Чапаев

*Российский государственный профессионально-педагогический университет,
Екатеринбург (Россия).
E-mail: chapaev-N-K@yandex.ru*

М. А. Чошанов

*Техасский университет в Эль Пасо, Техас (США).
E-mail: mouratt@utep.edu*

Аннотация. Введение. Актуальность исследуемой в статье проблемы обусловлена противоречием между необходимостью фундаментализации образования, поднятия его на уровень требований целостного развития человека и углубляющейся дезинтеграцией всех сторон его жизнедеятельности, включая профессионально-образовательную сферу.

Цель статьи – философско-педагогическое осмысление и разработка механизмов актуализации интегративно-целостного подхода при построении гипотетической модели профессионально-ориентированного школьного образования, направленной на обеспечение стратегического разворота в сторону более взвешенного (диалектического) отношения к традиционным ценностям педагогики – в частности к опыту горнозаводских школ Урала.

Методология и методики исследования. Ведущим подходом к исследованию обсуждаемой проблемы стал интегративно-целостный подход (ИЦП),