

КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ: ОТ ИДЕИ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ

В. А. Болотов, В. В. Сериков

Среди множества причин, сдерживающих обновление образования, можно назвать его известную односторонность, дисгармоничность, когда вместо целостного социокультурного опыта ученики фактически осваивают лишь часть его, в первую очередь знаниевый компонент. Ориентация на усвоение знаний об окружающем мире берет свое начало в период позднего Возрождения, когда в европейских школах стали отходить от религиозно-тоталитарного образования, в процессе которого неосознанно заучивались религиозные тексты и формировались на этой основе общепринятые нормы поведения. В это же время наметился переход к знаниевой модели, к сознательному усвоению понятий, к стихийно-материалистическому, природосообразному образу мышления.

По мере развития общества образование все более приобретало сциентистскую направленность. Сообщаемые ученикам знания обретали свойства системности. Целостная научная картина мира помогала ориентироваться в нем, что и было доказано последующими успехами цивилизации. Равновесие в отношениях "школы" и "жизни" поддерживалось периодическим обновлением содержания образования, в основном за счет включения в него новых предметных областей, "запрашиваемых" развивающимся производством и общественными отношениями. Иногда в учебные предметы вводились разделы, обеспечивающие связь обучения с жизнью. Так появлялись модели политехнического образования, основ технологий, интегрированных курсов в виде, к примеру, основ граждановедения и т.п.

Однако изменения в социальной, информационной, технологической сферах не могли не привести к становлению типа культуры, для которой односторонне понимаемое знаниевое образование утрачивало свою эффективность и даже целесообразность. Сегодня можно с полным основанием говорить о кризисе знаниево-просветительской парадигмы, который обусловлен несколькими причинами. Первая из них связана с изменением самого феномена знания и его соотношения с общественной практикой: добывание информации становится приоритетной сферой профессиональной деятельности человека и условием существования всякого современного производства вообще, темпы обновления знаний соизмеримы с темпами перестройки производственных поточных линий. В этих условиях, как ни парадоксально, знаниевое научение стало утрачивать смысл. Невероятный поток информации, которая устаревает быстрее, чем ученик окончит школу, уже невозможно "втиснуть" в программы. Обучение "вечным истинам", разумеется, необходимо, но без умения обновлять оперативную часть своего культурного опыта ученик не может считаться подготовленным к жизни.

Другая причина кризиса знаниевой парадигмы видится в том, что отпадает необходимость перегружать память ребенка истинами "про запас", ибо существуют хранилища информации иной природы. Надо

только научить школьников пользоваться ими. Приоритет самостоятельности и субъектности индивида в современном мире требует укрепления обще культурного фундамента образования, развития умений мобилизовать свой личностный потенциал для решения различного рода социальных, экологических и других задач и разумного нравственно-целесообразного преобразования действительности. Востребован специалист, который не будет ждать инструкций, а вступит в жизнь с уже сложившимся творческим, проектно-конструктивным и духовно-личностным опытом. Структура же знаниевого образования "не настроена" на эту функцию.

Попытки выйти за рамки знаниевой парадигмы, расширить содержание образования не в количественном, а в качественном отношении предпринимались давно, что прежде всего отразилось в тех образовательных моделях, которые выдвигались и апробировались в последние десятилетия. Назовем, в первую очередь, культурологическую модель содержания образования [1], где воплощается идея отражения совокупности основных видов опыта, освоение которого новым поколением обеспечивает преемственность в социокультурном прогрессе. Авторы концепции В. В. Краевский, И. Я. Лернер выделяют четыре разнородных компонента культурного опыта:

- знания о различных областях действительности,
- опыт выполнения известных способов деятельности,
- опыт творческой деятельности
- опыт эмоционально-ценностного отношения к объектам и средствам деятельности человека.

Освоение опыта способствует последующей социализации выпускника школы. Содержание образования не сводится к набору сведений, подлежащих заучиванию и воспроизведению, а включает целостный блок культуросообразного обучения, т.е. взаимодействия преподавания и учения.

Была ли эта модель реализована на практике? И да, и нет. С одной стороны, высокоэффективный педагогический процесс не может не обеспечить присвоение целостного культурного опыта, что и наблюдается в спонтанно возникающей массовой практике; с другой - программно-методическая и нормативная база обучения, соответствующая такой модели образования, так и не была создана.

Рассмотрим другую модель, также выходящую за пределы знаниевой парадигмы. В. С. Леднев и М. С. Каган полагают, что основой содержания образования выступает не совокупность научно-предметных областей, а деятельность человека [2], которая представлена такими ее видами, как практико-преобразовательная, познавательная, коммуникативная, ценностно-ориентационная, эстетическая [3].

Попытки выйти за пределы предметно-знаниевого образования осуществлялись и в системах развивающего обучения. Так, Л. В. Занков делал акцент на ускорении общего интеллектуального развития детей за счет реализации в учебном процессе таких принципов, как обучение на высоком уровне трудности, ведущей роли теоретических знаний, проблемности, индивидуализации, прохождения материала быстрым темпом и др. [4].

В системе В. В. Давыдова особая роль отводится развитию теоретического мышления у младших школьников, основным предметом

усвоения становится так называемая содержательная абстракция, т.е. общий принцип решения различных задач из некоторой предметной области, когда дети овладевают теоретическими понятиями, которые служат для них инструментом построения способов деятельности в некоторой предметной области [5]. Иными словами, развивающее обучение - это не просто еще одна методика, но и новый вид содержания образования, способствующий формированию интеллектуальной компетентности школьника.

Среди заметных попыток реконструировать содержание образования назовем стремление проектировать образовательные системы, ориентированные на развитие личностной сферы учащихся. Вспомним работы В. С. Ильина, предложившего идею построения содержания образования в соответствии со структурой личности. Чтобы образование формировало "целостную личность", необходимо, полагал ученый, отразить в его структуре основные ситуации жизнедеятельности человека, ценности общества, в котором он живет [6]. В этом контексте отметим и исследования по проблеме личностно ориентированного образования, связанные с изучением личностного опыта как компонента содержания образования [7; 8], а также специфических средств его отбора [9]. В них показано, что за становление личностной сферы воспитанника также "ответствен" определенный вид содержания образования, названный личностным опытом: личностной самоорганизации (И. В. Лысенко), диалогический опыт (С. В. Белова), личностной свободы (В. В. Зайцев) и др.

Поиск путей выхода за рамки знаниевой парадигмы предпринимался создателями интегрированных учебных курсов типа теории решения изобретательских задач (ТРИЗ), а также разработчиками организационно-деятельностных игр (М. М. Крюков, В. Я. Платов, А. А. Тюков); проектного метода обучения; теории и практики школы "диалога культур" (В. С. Библер); создателями курсов граждановедения, экологии, "этической грамматики"; сторонники включения в содержание образования проблематики "наука и нравственность" (В. И. Толстых) и др.

Те, кто пытается выйти за рамки "зуновского" образовательного пространства, явно или негласно исходят из того, что реально существуют "два образования". Первое, представленное в программах, подлежат обязательному усвоению и контролю, второе - "скрытое образование" (В. И. Слободчиков) - является своего рода вторичным продуктом образовательного процесса. Сюда, по сути, относятся все результаты, способствующие формированию компетентности, личностного опыта и других показателей образованности, которые нельзя сложить из набора знаний и умений. И, как это часто бывает в процессе социальных модернизаций, то, что раньше было побочным, теперь становится приоритетным.

Приведем в этой связи место из доклада Госсовета РФ "Об образовательной политике России на современном этапе": "развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения выбора, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, готовы к межкультурному взаимодействию, обладающие чувством ответственности за судьбы страны, за ее социально-экономическое процветание".

Как видно, в этом отчетливо представленном социальном заказе говорится преимущественно о деятельно-творческом аспекте образованности, тогда как существующее предметно-знаниевое образование может в лучшем случае обеспечить реализацию ориентировочного компонента творческой активности, но не более того.

Теперь поразмышляем о том, как можно модернизировать образование на компетентностной основе. Такой подход сегодня активно обсуждается (Е. Я. Коган, В. В. Лаптев, О. Е. Лебедев, Е. А. Ленская, А. А. Пинский, И. Д. Фрумин, Б. Д. Эльконин и др.). В нем отражен такой вид содержания образования, который не сводится к знаниево-ориентировочному компоненту, а предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения ключевых (т.е. относящихся ко многим социальным сферам) функций, социальных ролей, компетенции. Разумеется, предметное знание при этом не исчезает из структуры образованности, а выполняет в ней подчиненную, ориентировочную роль. "Мы отказались не от знания как культурного предмета, а от определенной формы знаний (знаний "на всякий случай", т.е. сведений)" [10, с. 27].

Компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность ученика, а умения разрешать проблемы, возникающие в следующих ситуациях:

- 1) в познании и объяснении явлений действительности;
- 2) при освоении современной техники и технологии;
- 3) во взаимоотношениях людей, в этических нормах, при оценке собственных поступков;
- 4) в практической жизни при выполнении социальных ролей гражданина, члена семьи, покупателя, клиента, зрителя, горожанина, избирателя;
- 5) в правовых нормах и административных структурах, в потребительских и эстетических оценках;
- 6) при выборе профессии и оценке своей готовности к обучению в профессиональном учебном заведении, когда необходимо ориентироваться на рынке труда;
- 7) при необходимости разрешать собственные проблемы: жизненного самоопределения, выбора стиля и образа жизни, способов разрешения конфликтов.

Понятно, что научить поведению в подобных ситуациях невозможно. К тому же и термин "научить" в строгом смысле здесь не вполне приемлем. По мнению Б. Д. Эльконина, в рамках компетентностного подхода надо строить и заранее задавать "ситуации включения" [10]. Слово "включение", употребляемое им, означает оценку ситуации, проектирование действий и отношений, которые требуют тех или иных решений.

Такое обучение отличается от того, где необходимо "запомнить и ответить", где есть готовая формула, в которую надо только подставить значения. Ученик должен осознать постановку самой задачи, оценить новый опыт, контролировать эффективность собственных действий. Словом, речь идет о проекте решения жизненно значимой проблемы. Отсюда и название метода, обеспечивающего формирование компетентности - проектный. На долгие годы он был забыт, причем в СССР крест на нем поставило специальное Постановление ЦК в начале 1930-х гг.

Отличие компетентностной модели образования от знаниевой так же велико, как, скажем, знакомство с правилами игры в шахматы от самого умения играть. Ученик, овладевший основами наук, сталкиваясь с реальной жизнью, вероятно, попадет в ту же ситуацию, в какую попал великий комбинатор во время сеанса одновременной игры, когда им были проиграны все 30 партий. И это понятно: ведь у него не было игрового опыта! А правила- то игры он знал...

Думается, провозгласив основой содержания образования не знания, а более сложную культурно-дидактическую структуру - целостную компетентность, мы вызовем на себя шквал критики и вопросов. Предполагая, насколько они каверзны, попытаемся сформулировать некоторые из них: сведется ли все культурное многообразие содержания образования лишь к ключевым компетентностям? Как будет выглядеть при таком подходе структура содержания образования? Сохранится ли его традиционная предметная организация, тождественная перечню соответствующих наук, или надо будет создавать новую номенклатуру предметных областей, нацеленных на ключевые компетентности? И сколько таковых? Называют от 3-х до 140... Как будет выглядеть сам учебный предмет, если его основу составит не цепочка логически связанных идей и понятий, а некие области деятельности и центры социокультурного опыта? В контексте методического аспекта обучения можно ли будет сформировать культурно-компетентного человека посредством традиционных знаниево-сообщающих методов или понадобятся некоторые другие: проектные, имитационно-моделирующие, исследовательские, информационные и т.п.? Каждому ли ученику доступно компетентностное образование или надо заранее предвидеть несколько образовательных маршрутов? Сохранится ли при таком подходе неизменной классно-урочная система обучения или возможно создание более гибких, мобильных, проблемно-групповых форм, реализующих индивидуальные образовательные маршруты?

Выскажемся по существу поставленных вопросов. Переход к новому уровню целостности образования нельзя осуществить путем чисто количественного изменения традиционных элементов или простого обновления их состава. К примеру, напрашивается мысль о замене теоретических знаний на прикладные, практико-ориентированные, однако, очевидно, это нанесет ущерб фундаментальности образования. Может быть, увеличить удельный вес социокультурных, жизненно-практических умений в структуре содержания образования? Но это скорее всего не умения, а виды опыта, которые формируются не так, как обычные предметные умения, а создаются в учебном процессе, имитирующем жизненные проблемы и поиск их решения.

Специфика компетентностного обучения состоит в том, что усваивается не "готовое знание", кем-то предложенное к усвоению, а "прослеживаются условия происхождения данного знания" [11, с. 38]. Подразумевается, что ученик сам формулирует понятия, необходимые для решения задачи. При таком подходе учебная деятельность, периодически приобретая исследовательский или практико-преобразовательный характер, сама становится предметом усвоения.

Ясно, что из простой суммы знаний и умений "сложить" компетентного человека не удастся. Интеграция в содержании образования понятий, способов человеческой деятельности, творческого потенциала, опыта проявления личностной позиции, осуществляется в

процессе создания обучающимся на основе всех этих видов своего собственного опыта, который, в свою очередь, должен стать предметом рефлексии, исследования, оценки. Вероятно, это возможно в том случае, когда этот опыт примет отчужденную форму, воплотится в материальном или идеальном, социально и личностно значимом продукте, созданном самим обучаемым.

Мысль о том, что компетентностью ориентированное обучение заканчивается не ответом у доски, а созданием продукта, подтверждена, в частности, многовековым опытом включенного обучения. Мастера, ученые, деятели искусства всегда готовились в рамках "школы" к научной, художественной, спортивной и т.п. деятельности, создавая при этом творческий продукт вместе со своим учителем и осваивая не только сведения и правила, но и метод, подход, стиль эффективной работы, систему ценностей, которой руководствовался данный мастер. Ученик создавал некоторый продукт, в котором воплощалось его совместное с учителем культуротворчество. Вспомним систему Монтессори и оргдеятельностные игры Г. П. Щедровицкого! При таком обучении школьник осваивает новые виды опыта: выявляет и идентифицирует проблемы, приобретают навыки исследования и проектирования, сотрудничества, применяет известные и создает новые технологии получения продукта, оценивает качество результата и т. д.

Психологический механизм формирования компетентности существенно отличается от механизма формирования понятийного "академического" знания. Обусловлено это прежде всего тем, что обычное школьное знание предназначено для запоминания или воспроизведения или в лучшем случае для получения другого знания логическим или эмпирическим путем. Вряд ли ученика можно обучить компетентности. Таковым он может стать лишь сам, найдя и апробировав различные модели поведения в данной предметной области, выбрав из них те, которые в наибольшей степени соответствуют его стилю, притязаниям, эстетическому вкусу и нравственным ориентациям. Компетентность, таким образом, предстает как сложный синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта.

Можно предположить, что методология проектирования личностно-развивающих образовательных систем, активно разрабатываемая в последние годы (Н. А. Алексеев, Е. В. Бондаревская, И. С. Якиманская и др.), но, к сожалению, незначительно применимая в практике в условиях знаниевой парадигмы образования, при переходе к компетентностной образовательной модели будет, наконец, по-настоящему востребована.

Дальнейшая разработка модели компетентностного образования связана с переходом от общетеоретического представления о его содержании к построению предметных образовательных программ, адекватных им ситуационно-моделирующих технологий и контрольно-измерительных материалов. Термин "предметные программы" здесь обретает новый смысл. Речь идет не только о научной области, но и о некоторой сфере деятельности, о практике.

В структуре ориентировочной основы деятельности выделим следующие элементы: а) предмет и способы (мыслительной, организационной, коммуникативной и др.); б) понятийное знание о сущности создаваемого в этой деятельности предмета или процесса; в) набор апробированных в собственном опыте способов деятельности; г) опыт выполнения этой деятельности в проблемных условиях при

неполноте задания условий задачи, дефиците информации, невыявленности причинно-следственных связей, непригодности известных вариантов решения; д) механизм рефлексии, проявляющийся в своеобразном тестировании ситуации и собственного поведения в соответствии с их ценностно-смысловыми установками.

Компетентность как свойство индивида существует в различных формах: в качестве степени умелости, способа личностной самореализации (привычка, способ жизнедеятельности, увлечение), некоего итога саморазвития индивида или формы проявления способности и др.

Природа компетентности такова, что она, будучи продуктом обучения, не прямо вытекает из него, а является, скорее, следствием саморазвития индивида, его не столько технологического, сколько личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта. Компетентность - это способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению воспитанником своего места в мире, вследствие чего образование предстает как высокомотивированное и в подлинном смысле личностно ориентированное, обеспечивающее максимальную востребованность личностного потенциала, признание личности окружающими и осознание ею самой собственной значимости.

До недавнего времени феномен компетентности связывался более всего со сферой профессионального образования. Всегда было ясно, что компетентность не тождественна "прохождению курса", а связана с некоторыми дополнительными предпосылками развития специалиста, его собственным творческим потенциалом и качеством образования, которое он получил. Именно в профессиональной школе, ориентированной на компетентность, зародились такие специфические методы подготовки компетентных специалистов, как задачный подход, имитационно-моделирующий, проектный и контекстный способы обучения, интеграция учебной и исследовательской работы.

Компетентностный подход в сфере общего образования - новое явление для отечественной дидактики. В отличие от профессиональной компетентности, имеющей нормированную сферу приложения, сложившиеся образцы результатов деятельности и требования к их качеству, ключевая (общеобразовательная) компетентность проявляется как определенный уровень функциональной грамотности. Эти два вида компетентности объединяют опыт, не сводимый к набору знаний и умений, целостность и конкретность восприятия ситуации, готовность к получению нового продукта.

Гипотетично можно определить общие характеристики образовательной программы, ориентированной не на предметно-знаниевую, а на компетентностную модель образования:

1. описание признаков и ожидаемого (планируемого) уровня компетентности в некоторой области;
2. определение необходимого и достаточного набора учебных задач-ситуаций (кстати, здесь также нужна экспертиза специалистов), последовательность которых выстроена в соответствии с возрастанием полноты, проблемности, конкретности, новизны, жизненности, практичности, межпредметности, креативности, ценностно-смысловой рефлексии и самооценки, гуманитарной

экспертизы решений, необходимости сочетания фундаментального и прикладного знания;

3. технология процесса, в том числе последовательность предъявления ученикам задач- ситуаций различных типов и уровней;
4. алгоритмы и эвристические схемы, организующие деятельность учеников по преодолению затруднительных ситуаций;
5. технология сопровождения, консультирования и поддержки учащихся в процессе прохождения программы.

Как же осуществить переход от предметно-знаниевой к более целостной модели образования, где приоритет будет отдан опыту, компетентности, субъектности? Для этого, как нам представляется, не следует заменять одну модель другой, возможно сосуществование двух парадигм - знаниево-предметной и компетентностной. Назовем здесь три варианта возможных моделей:

- первый - знаниево-академическая система реализуется в начальной и основной школе, а в старшей профильной — компетентностная;
- второй - предполагается одновременное функционирование двух элективных вариантов образования: академического и практико-ориентированного, компетентностного (нечто вроде гимназического и реального);
- третий - разрабатываются переходные формы построения образования посредством включения в учебный план интегрированных курсов, в которых предметные области соотносятся со сферами компетентности. Вполне возможны и другие варианты, но пока ясно лишь одно: переход на новую ступень нельзя осуществить путем "скоропостижных" административных действий. Предстоит глубокая разведка и модернизация теоретических оснований конструирования образовательных систем в целях создания информационной, научно-методической базы и системы подготовки кадров, формирования нового педагогического мышления в обществе.

Первые шаги к построению компетентностной модели образования необходимо делать уже сегодня. В качестве первоочередных мер обозначим три основные. Первая - расширить в структуре учебных программ по общеобразовательным дисциплинам межпредметный компонент, т.е. включить в содержание данного предмета учебный материал из других областей знания и практики с указанием возможностей использования, например, изучаемого раздела математики в области физики, техники и т.п., и заканчивая более сложными прикладными задачами, предполагающими построение математической модели, процедур измерения и пр. Данный компонент должен предстать перед учащимися в форме межпредметных задач, которые в принципе не могут быть решены средствами одного предмета. Решить такую задачу - это не то же самое, что рассказать у доски о том, где и кем используется данный материал. Естественно, что такое понимание сути усвоения материала должно найти отражение и в соответствующих контрольно-измерительных материалах, а в конечном счете и в тестах Единого государственного экзамена.

Следующий шаг означает создание принципиальной схемы введения компетентностных элементов во все образовательные области учебного плана. Это будет своего рода набор требований, т.е. образовательный

стандарт для построения учебного предмета, ориентированного на компетентность, а не на "воспроизведение материала". Одновременно с такой корректировкой образовательных программ должна проводиться работа и по координации, согласованию "вкладов" различных образовательных областей в общий набор ключевых компетентностей.

Наконец, реальной организационной формой реализации компетентностной модели образования должна стать профильная старшая школа, последовательный переход к которой предусмотрен Федеральной программой развития образования.

Эта школа создается с учетом дидактических закономерностей компетентностного образования и вариативных путей реализации образовательных возможностей и потребностей граждан.

Выполнение этих первоочередных задач невозможно без творческого сотрудничества профессионалов, разрабатывающих содержание образования, с педагогами-практиками, от инновационных поисков которых и их встречных инициатив в значительной мере зависит успех модернизации российской образовательной системы.

Литература

1. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. М., 1983.
2. Леднев В. С. Содержание общего среднего образования: проблемы структуры. М., 1980.
3. Каган М. С. Человеческая деятельность. М., 1974.
4. Замков Л. В. Дидактика и жизнь. М., 1968.
5. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. М., 1972.
6. Ильин В. С. Формирование личности школьника (целостный процесс). М., 1984.
7. Сериков В. В. Образование и личность. М., 1999.
8. Зеленцова А. В. Личностный опыт в структуре содержания образования. Дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 1996.
9. Крюкова Е. А. Теоретические основы проектирования и применения личностно- развивающих педагогических средств. Дис. ... докт. пед. наук. Волгоград, 2000.
10. Эльконин Б. Д. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения // Современные подходы к компетентностно ориентированному образованию. Красноярск, 2002.
11. Громыко Ю. В. Понятие и проект в теории развивающего образования В. В. Давыдова // Известия РАО. 2000. N 2.