

**А.В. Жукоцкая,
С.В. Чёрненькая**

Компетентностный и знаниевый подходы в образовании: борьба или единство

В статье рассматриваются компетентностный и знаниевый подходы в образовании, утверждается их непротиворечивость, отмечаются слабые стороны компетентностного подхода в отрыве от знаниевого. Авторы утверждают необходимость сохранения универсальности знания как фундаментальной характеристики университетского образования.

Ключевые слова: компетенции; знания; образование; университет; модели образования; профессионализм.

Модернизация образования в России сегодня тесно связана с переходом от знаниевой модели к компетентностной. Компетентностный подход олицетворяет инновационный путь развития отечественного образования. Мы не ставим своей задачей опровергать этот общепринятый тезис. Лишь отметим, что в различных формах и различными темпами, но модернизация образования в любом обществе происходила всегда, хотя бы потому, что образование — это социальный институт, который призван, так или иначе, но отвечать запросам общества и государства. Другое дело, что эти изменения не всегда называли модернизацией. Многие в этом процессе зависят и от способности самой системы образования к изменениям. Конечно, надо принять во внимание, что колоссальное ускорение темпов развития общества, техники, технологий принципиально изменяет общество и все его институты. «В результате школа должна готовить своих учеников к жизни, о которой сама школа мало что знает. Дети, которые пришли в первый класс в 2004 г., будут продолжать свою трудовую деятельность примерно до 2060 года. Каким будет мир в середине XXI века, трудно себе представить не только школьным учителям, но и футурологам. Поэтому школа должна готовить своих учеников к переменам, развивая у них такие качества, как мобильность, динамизм, конструктивность» [1: с. 2], — трудно не согласиться с О.Е. Лебедевым, автором этих строк.

Сегодня образование тесно связывается с трудоустройством, и компетенции жёстко не связаны с конкретной профессией, они могут быть использованы в ряде профессий. Владение компетенциями, подобно способностям, может обеспечить успех во многих областях деятельности, но заметим, не гарантирует его. Мы не можем согласиться с другим тезисом того же исследователя: «исследования в области рынка труда привели к формуле, которую

можно определить таким образом: необходим переход от хорошего специалиста — к хорошему сотруднику» [1: с. 2]. Мы даже не считаем нужным обсуждать странное противопоставление «хорошего специалиста» и «хорошего сотрудника», полагая очевидным, что во все времена «хороший специалист» был и будет предпочтительнее «хорошего сотрудника». Само понятие «хороший сотрудник» имеет размытые, неустановленные границы, критерии «хорошего специалиста», на наш взгляд, всегда могут быть достаточно четко определены. Вот именно о том, как компетентностный и знаниевый подходы формируют будущего «хорошего специалиста», нам и хотелось поговорить.

Итак, действительно, с помощью компетентностного подхода можно решить ряд таких актуальных проблем в образовательном процессе, как: развить способность к самоопределению, готовность к самореализации, коммуникативные навыки, креативность, повысить ответственность будущих специалистов и качество их подготовки в системе профессионального образования. Компетентностный подход располагает такими возможностями. Многие исследователи в области компетентностного подхода и его горячие сторонники, например Д.А. Иванов, В.К. Загвоздкин, И.А. Зимняя, А.Г. Каспржак и др., утверждают, что компетентностный подход является способом достижения нового качества образования¹. Он определяет направление изменения образовательного процесса, приоритеты, содержательный ресурс развития. С этим тезисом тоже спорить не будем.

Сталкиваясь с различными исследованиями компетентностного подхода, мы встречались с вполне лояльной позицией по отношению к знаниевому подходу. «Следует подчеркнуть, что подход, основанный на компетенциях, ни в коей мере не принижает роль знаний. Наоборот, знания необходимы как для осуществления деятельности, так и для дальнейшего обучения, что является неотъемлемым фактом существования в обществе, основанном на знаниях, в котором нам предстоит жить» [2]. «Компетентностный подход характеризуется личностным и деятельным аспектами, т. е. он имеет и практическую, прагматическую, и гуманистическую направленность. Практическая направленность компетентностного подхода была задана материалами симпозиума Совета Европы, где подчеркивается, что для результатов образования важно знать не только ЧТО, но и КАК делать. В этом прагматическом смысле он не может быть противопоставлен знаниям, умениям и навыкам, так как он только специально подчеркивает роль опыта, умений практически реализовывать знания, решать задачи на этой основе. Но он и не тождественен ЗУНовскому подходу, так как фиксирует и устанавливает подчиненность знаний умениям, делая акцент на практической стороне вопроса» [2].

¹ *Иванов Д.* Компетентности и компетентностный подход в современном образовании. М.: Чистые пруды, 2007. 32 с.; *Загвоздкин В.К.* Теория и практика применения стандартов в образовании. М.: Народное Образование, 2010. 344 с.; *Зимняя И.А.* Компетентность и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // *Иностранные языки в школе.* 2012. № 6.

А вот здесь уже начинаются некоторые наши возражения. Мы хорошо понимаем, что необходимость перехода к новой модели обусловлена рядом факторов, в том числе и вхождением России в Болонский процесс, предъявляющий единые требования к участникам этой системы и требующий прозрачности для работодателя умений и навыков, полученных обучающимся. Кроме того, в нашем понимании компетенция — это синтез взаимосвязанных и взаимообусловленных знаний, умений и навыков, обеспечивающих выполнение одной конкретной, именно профессиональной, а не любой задачи. Мы подчеркиваем, именно знаний, умений и навыков. Да, сегодня меняются технологии, становится гибким производство, требуются активные, мобильные, творческие специалисты, способные быстро и адекватно реагировать на изменения. Именно этим вызвана необходимость обращения к компетентностному подходу, охватывающему наряду с конкретными знаниями и навыками такие категории, как способности, готовность к познанию, социальные и коммуникативные навыки и др.

Но та же практическая направленность компетентностной модели порождает проблему связи и взаимодействия так называемого предметного знания с практическими умениями и навыками. Если обратимся к истории образования, то отметим, что вопрос этот далеко не новый. Можно иметь предметное знание, не умея его применять, или иметь практические навыки без предметной, знаниевой, основы. В истории образования последний подход замечательно на практике продемонстрировали софисты. Будучи, безусловно, самым образованным слоем древнегреческого общества в V в. до н. э., они основное внимание уделяли не предмету обсуждения, а умению отстаивать определенную точку зрения. Если нет незыблемого основания, то можно доказать всё, что угодно. А основание составляет предметное знание плюс те принципы и ценности, которые связывают это знание в единое целое.

Одним из слабых звеньев компетентностной модели, на наш взгляд, является разрыв, возникающий между знанием и практическими навыками. Это парадоксально, так как вся компетентностная модель заточена на развитие практических навыков. С этой проблемой столкнулись многие преподаватели высшей школы. Например, логика, одна из практико-ориентированных учебных дисциплин, считается почему-то далекой от практики, читается в первом семестре первого курса. Но выработка логического мышления невозможна без активного действия, без приобретения самостоятельных навыков в решении задач, в том числе связанных с предметным, профильным знанием, которые студенты получают позже. Логика исследует два основных вопроса: истинность посылок и способы рассуждения, выведения из посылок следствий. Если второй вопрос целиком находится в компетенции логики, то для решения первого логика «нуждается» в базе — конкретных научных дисциплинах. Выработка навыков применения формально-логических операций к содержанию предметных знаний позволила бы студенту понять практическую важность соблюдения тех или иных логических процедур в оперировании с понятиями и т. д. Но предметное знание

студент будет получать на старших курсах, к тому времени уже позабыв о логике. Другими словами, студенты уже должны обладать каким-то предметным знанием, прежде чем изучать логику. Допустим, тема «Понятие и операции с понятиями» — одна из самых сложных в рамках учебного курса логики, так как для того, чтобы выделить понятие, определить его, нужно знать предмет, фиксируемый в понятии, его признаки: существенные, несущественные, существенные с данной точки зрения и т. д. У студента-первокурсника таких знаний пока еще нет.

Вспоминается опыт преподавания логики у математиков-третьекурсников, с удивлением обнаруживших на занятии, что они не могут с ходу дать определение науки математики. Получив это задание на дом и приведя на следующем занятии ряд определений, студенты остановились на определении А. Колмогорова, которое ранее они, к сожалению, не вспомнили: «Математика — наука о форме и числе». Но стоит отметить, что ссылки на ряд других математиков, конечно, были. Изучение данной темы на первом курсе протекает совсем иначе.

О. Лебедев, автор, с которым мы часто не соглашаемся, отметил, что «в одной из педагогических дискуссий по вопросам компетентностного подхода было предложено следующее определение: компетентность — это способность действовать в ситуации неопределённости» [1: с. 10]. Может, по существу это и так, но для того, чтобы действовать в ситуации неопределённости надо как минимум: оценить и понять, что это есть ситуация неопределённости (а это не всегда просто); выстроить логику дальнейшего возможного развития этой ситуации; логику своих возможностей и вариантов своего поведения в случае различных сценариев развития событий; и наконец, принять решение о стратегии и тактике своего действия. Это в том случае, если субъект ответственен лишь за себя, а не несет ответственности за других. Если же он несет ответственность за других, то задача усложняется. Вы полагаете, все эти операции можно проделать без знания логики и навыков логического мышления?

В компетентностной модели образование квалифицируется как способ приращивания человеческого капитала. У истоков теории человеческого капитала стояли известные экономисты так называемой чикагской школы (Т. Шульц, Г. Бэккер), выделившие само понятие «человеческий капитал» и рассматривавшие образование как инвестиционную отрасль, в дальнейшем призванную обеспечить конкурентоспособность обучающегося на рынке труда. В условиях экономики знания меняется сама трактовка качества образования. В отличие от термина «квалификация» (в знаниевой модели образования) «компетенции» (в компетентностной модели) предполагают наличие как профессиональных знаний и умений, так и сформированность ряда качеств, необходимо сопутствующих профессиональному росту, таких как инициатива, сотрудничество, способность работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия, коммуникативные способности и т. д. Возникает, с одной стороны, вопрос о корреляции между

составляющими компетенцию профессиональным знанием и личностными характеристиками, с другой — о способах формирования и критериях оценивания личностных характеристик. Новый стандарт высшего образования предусматривает значительное сокращение часов на аудиторную работу в пользу самостоятельной работы студентов, соотношение аудиторного времени и самостоятельной работы студентов приблизительно 1 : 3. Как в этот временной минимум уложить не только предметное знание, но и формирование личностных качеств? Каковы критерии оценивания личностных качеств, и могут ли эти критерии быть объективными?

Поскольку знание рассматривается как товар, и ставится задача формирования экономики, основанной на знаниях, то оценка эффективности и качества образования осуществляется с позиций настоящего и будущего состояния социально-экономической системы. Не фундаментальные науки выступают основанием университетского образования, а дисциплины прикладного характера, отвечающие запросам сегодняшнего времени. Всегда в российской традиции высокое качество образования было связано с систематическим изучением прежде всего фундаментальных естественно-научных, математических, гуманитарных дисциплин. В современном образовании взаимосвязь науки и образования меняется: фундаментальность противопоставляется профессиональной (практической) направленности обучения. Это противопоставление не декларируется открыто, не констатируется документально, но оно очевидно. И в этом, на наш взгляд, кроется существенная концептуальная ошибка. О. Лебедев полагает, что: «знаний» подход ориентирован на накопление строительных материалов. В результате мы получаем склад таких материалов и кладовщиков, способных отпустить нужные материалы по требованию. Компетентностный подход ориентирован на строительство дома, на развитие умения эффективно использовать строительные материалы. В результате мы получаем строителей, способных построить дом. Конечно, это сравнение некорректно, но существенные различия в постановке целей образования оно отражает» [1: с. 10].

На наш взгляд, и сравнение некорректно, как сам автор отмечает, и существенных различий в подходах здесь не раскрывается просто потому, что если говорить о действительно существенных различиях, то их нет. Есть просто различия. Прикладное знание, равно как и прикладное образование, конечно, необходимо, но оно быстро устаревает, особенно в современном обществе. Фундаментальное знание как отражение основ фундаментальной науки всегда было и останется тем основанием, на котором всегда можно возвести любое новое здание прикладного знания. И самое разумное — не идти по пути противопоставления этих подходов, а искать все возможные способы их продуктивного синтеза. С одной стороны, безусловно, уровень образованности, особенно в современных условиях, не определяется только объёмом и энциклопедичностью знаний. Образованный человек должен уметь решать проблемы различной сложности, но решает-то он их основываясь на имеющихся знаниях и умениях.

Введение в образовательную систему релятивистских установок на постоянную смену знания и компетенций, на наш взгляд, также один из уязвимых моментов компетентности модели образования. Эти релятивистские установки во многом рождаются от включения современного образования в бизнес-контекст, что ведет к массовому распространению прагматического отношения к знанию. Проявляется это в пренебрежительном отношении студентов к знанию, в данный момент кажущемуся им ненужным. Таким «ненужным» знанием часто выступают, например, социальные и гуманитарные дисциплины для студентов, обучающихся по другим профилям, или курсы естественнонаучного цикла для студентов-гуманитариев. Но уже на высшей ступени образования, в аспирантуре, вчерашние студенты сталкиваются с последствиями такого отношения. Читаемый аспирантам курс по истории и философии науки и следующий за ним обязательный экзамен требуют хотя бы минимальных, но фундаментальных естественнонаучных базовых знаний, усвоенных из школьного, а затем и университетского курсов, но такими знаниями они (аспиранты не профильных специальностей), к сожалению, не обладают [3: с. 49].

Наш постоянный оппонент пишет: «Уровень образованности человека тем выше, чем шире сфера деятельности и выше степень неопределённости ситуаций, в которых он способен действовать самостоятельно, чем более широким спектром возможных способов деятельности он владеет, чем основательнее выбор одного из таких способов. С этой точки зрения способность ученика воспроизвести в учебной ситуации большой объём сложного по своему содержанию материала нельзя рассматривать как признак высокого уровня его образованности» [1: с. 6]. На наш взгляд, О. Лебедев пытается сопоставить и сравнить категории разного порядка: «большой объём сложного по своему содержанию материала» — это информационная характеристика, а не знания. Разумеется, количеством информации нельзя измерять уровень образованности, но основательно выбрать один из способов деятельности в ситуации неопределённости он сможет не только в случае овладения компетенциями, но и в том случае, если будет обладать достаточными знаниями в той сфере, в которой ему необходимо принять решение.

Заметим, что в образовании естествознание, математические науки в не меньшей степени, чем гуманитарные, выполняют воспитательную роль. В английских частных школах XVIII–XIX веков, воспитывавших джентльменов, учили школьников по дословным переводам «Начал» Евклида не для того, чтобы они потом хорошо вычисляли площади и объёмы, а для того, чтобы школьники на примере геометрии учились логике рассуждения, для того, чтобы они потом могли красноречиво и логично выступать в суде или в парламенте. Евклид специально и демонстративно не уделял никакого внимания возможности практического применения доказанных лемм и теорем. Его цель — развить в читателях логику и (частично) эстетические чувства. Трактат Евклида был предназначен для тренировки ума в логических построениях и для воспитания чувства прекрасного от созерцания идеальных

геометрических форм. Поэтому старательное «вымывание» чиновниками и менеджерами от образования из содержания образования фундаментальных основ наук ведет к формированию функционера, «хорошего сотрудника», но востребованного лишь в данный момент на рынке труда. Будет ли такой работник профессионалом? И нужен ли будет завтра работник, напичканный компетенциями? Конечно, главнейшая компетенция — это умение самому добывать знания.

Вот мы опять и вернулись к тому, с чего начали, — к знаниям. Все-таки сама идея университета связана, прежде всего, с формированием интеллектуальной элиты общества. Через академическую структуру — университет — происходит как бы «собрание» знания в единое целое, универсализация знания. Обучение в университете — это не эклектизм и не энциклопедизм, а постоянное углубление профессиональных специальных знаний и навыков. Именно такой путь мы и понимаем как «метод высшего образования». Университетское образование — это не продуцирование сугубо утилитарного знания и навыков в рамках той или иной узкой специальности, а способность интегрировать это узкое знание в более широкий контекст. Эта задача, скорее даже миссия университета, вполне совместима с компетентностным подходом, но никак при этом не противоречит и не отрицает знаниевого подхода.

В этом контексте совершенно непонятны все манипуляции последних лет по элиминированию, либо сокращению дисциплин гуманитарного, логико-философского профиля из программ бакалавриата и магистратуры. Тогда не очень понятно, на какой методологической, мировоззренческой, концептуальной базе будет происходить у студентов интеграция полученных знаний в систему, собственно из чего вырастет тот, кто должен называться «современный образованный человек»? Вряд ли он может получиться из ансамбля одних, пусть даже самых замечательных компетенций. Развитие, формирование компетенций — это дополнение к традиционным целям образования, пусть важное, востребованное временем, современное, но — дополнение.

Цель и логика образования всегда была и останется одна и та же: обучение (и здесь без знаний не обойтись), развитие обучающегося и воспитание (и здесь необходимо формирование компетенций). Поэтому, на наш взгляд, может быть, исследователям и практикам от условной дихотомии «знания» — «компетенции» переключиться на поиски эффективной методики формирования ключевых компетенций и главное — адекватных средств реализации компетентностного подхода? Компетентностный подход только набирает силу и нуждается в дальнейших исследованиях.

Литература

1. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. № 5. С. 1–18.
2. Осипова Г.В. Компетентностный подход в образовании. URL: <http://www.informio.ru/publications/id1961/Kompetentnostnyi-podhod-v-obrazovanii> (дата обращения: 11.03.2017).

3. Чёренькая С.В. Некоторые вопросы преподавания курса по философии науки в ВУЗе // III Всероссийская конференция по науковедению и наукометрии: тезисы докладов. М.: ООО НИЦ «Инженер», 2015. С. 48–51.

Literatura

1. Lebedev O.E. Kompetentnostny'j podxod v obrazovanii // Shkol'ny'e tekhnologii. 2004. № 5. S. 1–18.

2. Osipova G.V. Kompetentnostny'j podxod v obrazovanii. URL: <http://www.informio.ru/publications/id1961/Kompetentnostnyi-podhod-v-obrazovanii> (data obrashheniya: 11.03.2017).

3. Chernen'kaya S.V. Nekotory'e voprosy' prepodavaniya kursa po filosofii nauki v VUZe // III Vserossijskaya konferenciya po naukovedeniyu i naukometrii: tezisy' dokladov. M.: ООО NICz «Inzhener», 2015. S. 48–51.

*A.V. Zhukotskaya,
S.V. Chernenkaya*

Competence and Knowledge Approaches in Education: Fight or Unity

The article deals with the competence and knowledge approaches in education, their consistency is asserted. The authors note the weaknesses of the competence approach in isolation from the knowledge one. The authors affirm the need to preserve the universality of knowledge as a fundamental characteristic of university education.

Keywords: competence; knowledge; education; university; models of education; professionalism.