

БАЙДЕНКО В.И., профессор,
заведующий кафедрой системных исследований в образовании
Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов
Московского государственного института стали и сплавов
(технологического университета)

**КОМПЕТЕНЦИИ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ
(к освоению компетентностного подхода)**

Для дискуссии

О компетенциях все чаще говорят в отечественных академических кругах. Присоединение России к Болонскому процессу актуализировало эту тему. В рамках Болонских реформ предполагается формирование «системы сравнительных и сопоставимых квалификаций высшего образования, в которой квалификации описывались бы в терминах учебной нагрузки, уровня, результатов обучения, *компетенций* (курсив наш – В.Б.) и профиля» [14].

Еще за несколько лет до подписания Россией Болонской декларации в проектах государственных образовательных стандартов основного общего и среднего (полного) общего образования появился и активно использовался термин «компетенции» [16]. Все чаще это понятие встречается в публикациях, посвященных вопросам модернизации начального и среднего профессионального образования [1, 2, 12, 15, 25, 27–32, 34–36].

Словом, многие из нас как-то внезапно почувствовали недостаточность триады «знания–умения–навыки» (ЗУН) для описания интегрированного результата образовательного процесса [5, 8, 17, 24].

Компетенция – понятие, пришедшее в Россию (как, впрочем, и в другие образовательные системы) из англосаксонской традиции образования. Это нередко служит основанием для недоверчивого к нему отношения. Может быть, и в самом деле, как это сегодня можно нередко видеть, «новое» в европейском образовании – это хорошо забытое «старое» советское. Дело ведь не в терминах, а в реальности, охватываемой ими? Вероятно, формирование моделей деятельности специалиста (Е.С. Смирнова) [21] и разработка профиля специалиста (Н.Ф. Талызина, Н.Г. Печенюк, Л.Б. Хихловский) [23], выполненные в системно-действенной методологии, были опережающими решениями отечественных методистов-исследователей, описывающих ту же реальность и те же направления обновления отечественной высшей школы, которые мы нынче ассоциируем с использованием заимствованных парадигм, включая разработку так называемых профессиональных стандартов.

Есть, разумеется, право и на подобную точку зрения. Советская система профессионального образования имела и имеет по сей день немало своих сторонников и в России, и в образовательных системах ближнего и дальнего зарубежья [22].

Еще в 1980 г. тогдашний министр высшего образования СССР В.П. Елютин говорил о разном снижении дескриптивных методов обучения, о высоком динамизме в мире профессий, *о потребности в создании новых форм высшего образования*, о том, что исчерпали себя возможности экстенсивного подхода к формированию содержания высшего образования и, наконец, о необходимости рационального ограничения и концентрации учебной информации [7]. Он же писал об эвристической ценности методов анализа рынков труда, о потребности в разработке методов *моделирования профессиональной деятельности*, с помощью которых выявляются предметная и функциональная стороны труда на обозримый прогнозируемый период, а на их основе разрабатывается система требований к профессиональному облику *совокупного* специалиста [7].

В те годы широко обсуждались проблемы быстрой адаптации выпускников к практической деятельности, а базисное образование интерпретировалось как предпосылка высокой адаптируемости. Взята была ориентация на широкий профиль и укрупнение специальностей. Впрочем, не следует забывать и о том, что еще в 1978 г. постановлением Совета Министров СССР введены квалификационные характеристики как попытка моделирования профессиональной деятельности. Десять лет спустя (1988 г.) предпринимаются усилия по разработке нового поколения квалификационных характеристик специалистов с высшим образованием и созданию фондов комплексных квалификационных заданий по специальностям высшей школы [5, 20, 22].

Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования первого поколения, представляющие собой, несомненный, шаг вперед не в меньшей мере означали шаг назад – утрату ряда стратегических методологических открытий советской высшей школы.

В Исследовательском центре проблем качества подготовки специалистов Московского государственного института стали и сплавов (технологического университета) в мае 2004 года начал функционировать постояннодействующий

методологический семинар по проблеме «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». Семинар работает и в режиме on-lain (e-mail:rc@rc.edu.ru; веб-сайт:www.rc.edu.ru.). Приглашаем читателей авторитетного журнала «Высшее образование в России» принять участие в работе семинара (контактные телефоны: 8(095)369-59-51; 8(095)369-67-73).

Первые дискуссии были посвящены компетенциям как новой парадигме результата образования [8].

В настоящей публикации излагается авторская позиция по данной проблеме.

Какова цель методологического семинара? Зачем пишется данная статья? Если извинить некоторую амбициозность наших притязаний, то ответ будет примерно таким. Усилить доступным нам образом внимание академического сообщества к такой неклассической категории образования, как компетенция, к освоению нашей образовательной практикой компетентного подхода при проектировании образовательных систем (стандартов, программ, учебных планов) и обновлении образовательной политики.

По нашему мнению, это позволит:

Во-первых, создать третье поколение образовательных стандартов высшего образования, как обеспечивающих большую прозрачность, сопоставимость с европейскими образовательными системами;

Во-вторых, осуществить не просто переработку действующих образовательных программ по подготовке бакалавров, дипломированных специалистов/магистров, но спроектировать их в новом – компетентностно-методологическом ключе [5] когда в основе стандартов будут лежать не количественные и содержательные параметры «входа» и «процесса», но характеристики, отражающие качественные результаты образовательного процесса, выраженные на интегрированном языке компетенций;

В-третьих, укрепить позиции высшего образования России в общеевропейском образовательном и исследовательском пространстве, при одновременном сохранении сильных академических характеристик российской высшей школы;

В-четвертых, сделать общесистемный сдвиг высшего образования в сторону запросов экономики и рынков труда, усиливая его личностную и социальную составляющие;

В-пятых, повысить адаптируемость выпускников к их жизнедеятельности в условиях нарастающего динамизма и неопределенностей, подготовить их как активных субъектов новой образовательной парадигмы – образование в течение всей жизни.

Мы коснемся:

- проблемы определения компетенций;
- причин и факторов, побуждающих (стимулирующих) использование компетентностного подхода в высшем образовании;
- сравнения квалификационного и компетентностного подходов в профессиональном образовании.

В чем, собственно, заключается проблема определения данного термина?

По нашему мнению, проблема дефиниций состоит в том, что их уже сейчас достаточно много (ничто не свидетельствует о завершении этого процесса поиска общепризнанного определения).

Это порождает:

- неоднозначное понимание сущности компетенций как явления новой образовательной культуры;
- слишком расширительные или, напротив, «зауженные» их толкования;
- сведение понятия к этимологическим истокам или к устоявшейся семантике слов «компетенция» и «компетентный»;
- многоаспектный характер определений, вплоть до «вкусовых» акцентов авторов;
- оспаривание компетенций как нового образовательного феномена по сравнению с ЗУНами (идентичность компетенций и ЗУНов);
- отрицание целесообразности использования в отечественной педагогике понятия «компетенция» для описания результатов образовательного процесса (под вопросом оказывается сам феномен компетенций и их «добавочная стоимость» к традиционным ЗУНам);
- многообразие «рядов классификаций» компетенций.

В мире высшего образования складывается новая учебная культура. Господствовавшие до конца двадцатого столетия образовательные концепции должны быть обновлены. Иначе, получается как у г-на Я.И. Кузьмина: «вузы

превратились в большие техникумы», а «массовое высшее образование перестало быть высшим» [10].

На стадии массовости и диверсифицируемости высшее образование «описывается» обновленными и измененными показателями и критериями.

Полагаем, что понятие «компетенция» удовлетворяет в большой мере новой парадигме профессионального, включая высшее, образования.

Массовое высшее образование и его диверсификация, несомненно, порождает ряд принципиально новых проблем. Согласно Филиппу Г. Кумбсу, «это можно сравнить с превращением специализированного магазина подарков для состоятельной публики в универмаг для массового покупателя с самыми различными вкусами и средствами, в котором еще имеется отдел удешевленных товаров для бедноты» [11].

Да, компетенция – не беспроблемное явление, отнюдь не бесспорное и очевидное в контексте классической образовательной культуры. Немецкий исследователь Эрпенбек высказывается в том смысле, что важнейший теоретический ракурс компетенции получают в теории А.Н. Хомского (Chomsky) в его идее «языковой компетенции» – определенной самоорганизационной диспозиции. Под последней Хомский понимает «всеобщность лингвистических знаний родного языка, которая делает возможным “производить” все важнейшие предложения языка, а так же образовывать любые новые, ранее не принадлежащие предложения, согласно грамматике и правилам» [29].

В чем «добавочное значение» компетенций по отношению к способностям, квалификациям, знаниям? Как считает Эрпенбек, это напрямую связано с принятием дефиниции компетенции. Как одну из многих, автор рассматривает компетенцию как диспозицию самоорганизации. Учитывая то обстоятельство, что проблемные решения и действия принимаются и реализуются в комплексных динамичных системах, таких как большинство сегодняшних команд, предприятий и организаций, компетенции можно понять в контексте современной теории самоорганизации, синергетики, радикального конструктивизма, теорий катастроф, хаоса и сложностей. Способности, готовности и знания будут связанными относительно ценностей и реализуемыми посредством волевых импульсов – диспозиционными предпосылками

целенаправленного или целеоткрытого поведения под массивной ненадежностью решений. То есть, сегодня человек функционирует и развивается в пространстве «пластичных целевых полей» (Ева-Мария-Роер). А компетенции выступают важным персональным ресурсом (Б. Бергман) [30].

Можно встретить определения: *профессиональных* компетенций (профессионально ориентированных или, иными словами, компетенций определенной предметной области); *общих* (ключевых, базовых, универсальных, транспредметных, метапрофессиональных, переносимых, надпрофессиональных, ядерных и т.д.); *академических* и др.

Приведем примеры многообразия «ландшафта компетенций». Профессиональные компетенции интерпретируют как:

1. Овладение знаниями, умениями и способностями, необходимыми для работы по специальности при одновременной автономности и гибкости в части решения профессиональных проблем; развитое сотрудничество с коллегами и профессиональной межличностной средой [1];

2. Конструкты проектирования стандартов, представляющие собой «элементы компетенции», в которые входят:

- критерии деятельности (мера качества);
- область применения;
- требуемые знания.

3. Эффективное использование способностей, позволяющее плодотворно осуществлять профессиональную деятельность согласно требованиям рабочего места. В этом смысле компетенции выходят за рамки профессиональной триады: «знания–умения–навыки» и включает неформальные и информальные знания и ноу-хау (поведение; анализ фактов; принятие решений; работа с информацией и др.) [1];

4. Интегрированное сочетание знаний, способностей и установок, позволяющее человеку выполнять трудовую деятельность в современной трудовой среде [1].

Таким образом, профессиональные компетенции – это готовность и способность целесообразно действовать в соответствии с требованиями дела, методически организовано и самостоятельно решать задачи и проблемы, а также самооценивать результаты своей деятельности [34]. Иными словами, это

связанные с предметом навыки – соответствующие методы и технические приемы, присущие различным предметным областям.

Говоря о важности гармоничного сочетания переносимых и специфических предметных компетенций, скажем, для вторых (магистерских) степеней (по структуре высшего образования согласно Болонской декларации), Сьюр Берган резонно замечает: «Все вторые степени, безусловно, обеспечивают обучаемого значительным числом переносимых компетенций. В то же самое время компетенции, отражающие специфику конкретного предмета, не менее важны для того, кто хочет пригласить на работу историка с хорошим знанием чешского языка или рассматривает заявление о приеме в докторантуру по информатике» [3, с. 387].

Если предметные компетенции опираются на специфические атрибуты области обучения, то базовые (ключевые и т.п.) компетенции определяют атрибуты, которые могут составлять часть или быть общими для любой из всех имеющихся ступеней высшего образования.

Общие компетенции, как они видятся, например, С.Е. Шишову, рассматриваются как способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретаются во всех трех типах образовательной практики: формальной, неформальной, информальной [26]. При этом С.Е. Шишов ограничивает область использования умений частными ситуациями, интерпретирует умения как своеобразный габитус – проявление компетенций. Он рекомендует избегать когнитивистских или инструментальных упрощений компетенций. Усматривая прямую связь компетенций со знаниями и навыками, автор рассматривает компетенции как способность найти, обнаружить «процедуру, адекватную проблеме» [26].

Общие компетенции иногда (см.: Ю. Колер) называют инструментальными, безличными, систематическими [9].

Компетенции в общем смысле связаны с социальным взаимодействием, в котором особенно важны навыки сотрудничества и приспособления (руководящие и инновационные способности). По этим качественным характеристикам учебной программы определяют ее уровень [9].

Ключевые компетенции расцениваются как определяющие. Они соответствуют условиям реализации, которые не ограничены, не слишком

специфичны, а также характеризуются универсальностью. Это компетенции широкого спектра [26].

Суть базовых (ключевых) компетенций – их объемность. Они являются широкими концепциями в образовании и обеспечивают связь с актуальными проблемами с точки зрения личности [2, 15].

Эти компетенции охватывают «сверхпрофессиональные», пересекающиеся и измеряемые цели [32] посредством их описывают реформирование профессионального образования.

Переносимые компетенции выражаются в способности рассуждать в абстрактных терминах, осуществлять анализ и синтез, решать задачи (принимать решения), адаптироваться, быть лидером, работать как в команде, так и самостоятельно [13].

В Германии в профессиональном образовании нередко говорят, скажем, о социальных и персональных компетенциях.

Первые – это готовность и способность формироваться и жить в социальном взаимодействии

- изменяться и адаптироваться;
- вырабатывать способность к рациональной и ответственной дискуссии и достижению согласия с другими [34].

Вторые – это готовность и способность личности:

выявлять, осмысливать и оценивать шансы своего развития, требования и ограничения в семье, профессии, общественной жизни;

проявлять собственные дарования, разрабатывать и развивать свои жизненные планы;

Персональные компетенции охватывают личностные качества, такие как самостоятельность, самоуважение, надежность, осознанная ответственность, чувство долга, развитие самоосознанной ориентации на ценности [34].

Можно видеть, что большинство дефиниций основывается на чем-то общем, а именно:

1. Компетенции как единство теоретического знания и практической деятельности на рынках труда;

2. Компетенции как наиболее общий язык для описания результатов образования. В этом смысле компетенции как результат образования:

- исключают вмешательство в образовательный процесс, методы и технологии обучения;
- способствуют сравнению и подтверждению степеней при соблюдении автономии учебного заведения, его способности к инновациям и экспериментам (устанавливают общие показатели уровня);
- содействуют разработке учебных программ;
- используются для внутренней и внешней оценки качества высшего образования посредством идентификаторов ключевых компетенций [33].

Выделяют также (Ю. Колер) академические компетенции, которые он интерпретирует как владение методологией и терминологией, свойственными отдельной области знаний, понимание действующих в ней системных взаимосвязей и осознание их аксиоматических пределов [9].

Приведенный в статье беглый и довольно произвольный обзор дефиниций компетенций, представляет только малую часть их фактического изобилия, отражающего авторские понимания сущности этого феномена, многообразие нюансов и акцентов.

Что общего между ними? Того общего, которое может быть, скорее угадывается, чувствуется (неустойчивое и неубедительное основание), нежели полностью осознается и достаточно полно аргументируется? Представляется, что во всех упомянутых определениях отражается (предчувствуется) спонтанно происходящий общесистемный (парадигмальный) сдвиг образования от содержательно–знаниево–предметной (дисциплинарной) парадигмы к новой ориентации на вооружение личности готовностью и способностью к эффективной жизнедеятельности в широком поле различных контекстов на этапе возрастающей личностной автономии с высокими степенями свободы и обновленными смыслами и принципами гуманизма. Становится все более востребованным новый вид всеобщего творчества – *жизнетворчества* личности, которое наиболее адекватно характеризуется четырьмя фундаментальными целями образования, сформулированными Жаком Делором: Уметь жить; Уметь работать; Уметь жить вместе; Уметь учиться [6]. Совсем неслучайно, что обязательным результатом

высшего образования на его первой (бакалаврской) ступени должно стать, по свидетельству Пера Ньюборга, умение учиться [14]. Поиск адекватных компетенций как интегрированного результата образования – это, возможно, одна из общецивилизационных попыток «восстать» против процесса десоциализации, удержать личность в гравитации ее *равноответственности* перед собой и обществом, «ближним» и «дальним», смягчить фрустрационные травмы, вероятность которых многократно повышается в условиях стремительного (стихийного) нарастания динамизма и неопределенностей. Компетентностный подход в образовании, в конечном счете, есть приведение последнего в соответствие с новыми условиями и перспективами, это возникновение стратегической установки образования (включая, а, может быть, в первую очередь высшего) *на адекватность* [4].

Личность призвана уметь жить счастливо в новой энергетике социально-морального напряжения, в т.ч. посредством своего органического погружения в образование в течение всей жизни.

Личность призвана уметь работать в новых формах социальности, организации и производственных отношений.

Личность призвана научиться жить вместе в условиях глобализации, поликультурности, в ладу с другими культурами, типами жизни, нациями, этносами, конфессиями.

Личность призвана быть наученной жить, чтобы эффективно и нравственно (социально востребованным образом) справляться со своими жизненными проблемами.

Полагать, что нынешняя образовательная культура «сообщает» все эти умения человеку и отвечает классически организованным образованием и старой педагогикой новым потребностям и вызовам – это, право, либо лукавить, либо отвернуться от реалий, либо проявлять уже явный перебор с оптимизмом (хотя, разумеется, здоровый консерватизм – охранный – был и остается совершенно нормальным качеством педагогики).

Здесь, как нам видится, уместно высказаться более обстоятельно по второму вопросу – о причинах и факторах, побуждающих к сдвигу от квалификационного подхода в профессиональном образовании к компетентностному.

Поначалу приведем аргументацию, типичную для документов «мирового формата» или отражающих позицию крупных международных экспертов в части отмеченной тенденции: движение «от понятия “квалификации” к понятию “компетенции”» [19].

Эта тенденция выражается в том, что усиление когнитивных и информационных начал в современном производстве не «покрывается» традиционным понятием профессиональной квалификации. Более адекватным становится понятие «компетентности». Нельзя оспаривать того факта, что новый тип экономики вызывает новые требования, предъявляемые к выпускникам вузов, среди которых все больший приоритет получают требования системно организованных интеллектуальных, коммуникативных, рефлексирующих, самоорганизующих, моральных начал, позволяющих успешно организовать деятельность в широком социальном, экономическом, культурном контекстах.

«Знание, будучи разделенным на отдельные предметы и дисциплины, приводит к искусственному разделению отдельных подходов к знанию. В результате университеты выпускают инженеров, не представляющих себе социальных последствий своей работы, врачей, не знакомых с психологией человека – лечение таких врачей зачастую вызывает психосоматические заболевания. Что касается экономистов, то позволяет ли уровень их подготовки понять, что их деятельность не является нейтральной, а влияет на положение общества в целом?.. Необходима новая модель подготовки.., которая позволит развивать человеческие качества и этику» [18].

«Новые условия в сфере труда, – записано в Программном документе ЮНЕСКО, – оказывают непосредственное воздействие на цели преподавания и подготовки в области высшего образования. Простое расширение содержания учебных программ и увеличение рабочей нагрузки на студентов вряд ли может быть реалистичным решением. Поэтому предпочтение следует отдавать предметам, которые развивают интеллектуальные способности студентов, позволяют им разумно подходить к техническим, экономическим и культурным изменениям и разнообразию, дают возможность приобретать такие качества, как инициативность, дух предпринимательства и приспособляемость, а также позволяют им более уверенно работать в современной производственной среде» [19].

Всеобщий вектор экономического развития XXI века – «интеллектуализация машин» и «дематериализация» труда. Это отнюдь не ведет к вытеснению явления и категории квалификаций. Это делает квалификацию *недостаточно адекватной мерой для проектирования результатов высшего образования*. Дробление производственных функций замещается их целостным, системным (контекстным) «предъявлением», когда это целостное уже не состоит из рядоположенных задач, функций и видов деятельности, «научаемых» набором «дидактических единиц» предметно структурированного содержания. Взаимозаменяемость работников в нарастающей мере уступает *персонализации* задач. «Все чаще предпринимателям нужна не квалификация, которая с их точки зрения слишком часто ассоциируется с умением осуществлять те или иные операции материального характера, а *компетентность, которая рассматривается как своего рода коктейль навыков, свойственных каждому индивиду*, в котором сочетаются квалификация в строгом смысле этого слова..., социальное поведение, способность работать в группе, инициативность и любовь к риску» [6].

Особо подчеркнем: речь не идет об «отмене» квалификаций (мы об этом писали выше, когда упоминали о предметно-ориентированных компетенциях), а о недостаточности ее как интегрированного *нового результата образования*.

Б. Бергман пишет: «В новейшее время появилась комплексная проблематика развития гуманитарных ресурсов работы. Рабочий мир достиг между тем высокой степени гибкости. Традиционные источники притязаний отступили на задний план и на повестку дня стали новые требования. Растущие темпы изменения в экономике, все большее наступление автоматизированных и коммуникационных технологий, равно как и глобализация, ведут к неопределенности. Теряется идентификация устойчивых профессий. Вместо этого мутируются профессии как краткосрочные “пакеты компетенций”. Временность работы (неустойчивость ее) является рабочей моделью будущего. В этих условиях способность к учению и готовность к учению выступают как важнейшие способности. Ресурсное развитие человека не может сводиться к содействию здоровью посредством здоровьесберегающих технологий, но одновременно интерпретируются как развитие компетенций» [30].

Российские исследователи С.А. Подлесный, Ю.С. Перфильев,
В.М. Журавлев, Г.Б. Масальский, М.Т. Решетников (Красноярский

государственный технический университет) отмечают, что «К настоящему времени установлены основные критические противоречия эволюции системы образования между:

- узкой специализацией знания и широким профилем необходимой общеметодологической подготовки;
- установившимися требованиями действующих образовательных концепций и реальными потребностями общества;
- быстрыми темпами обновления знания, технологической интенсификацией образования и ограниченными возможностями усвоения знания индивидом;
- индивидуализацией образования, увеличением сроков подготовки и ограниченными возможностями расходов на образование» [17].

Анализируя многочисленную литературу по соответствующей проблеме, можно выявить, что возникли и набирают силы тенденции:

- принципиальных изменений почти во всех профессиях;
- появления новых профессий, «демаркации» прежних;
- возрастания роли горизонтальной мобильности в течение трудовой жизни;
- профессионализации высшего образования (стирания граней между классическими академическими и прикладными профессиями);
- возникновения феномена массового и «всеобщего» высшего образования;
- глобализации профессий и профессионалов;
- нарастания в системах профессионального образования конвергентных процессов;
- децентрализации экономической ответственности и ответственности за качество работы;
- наращивания горизонтальной иерархии организаций;
- развития адекватной системы профессионального образования всех уровней и ступеней (гибкость; прозрачность; сравнимость/сопоставимость; расширение «образования в течение всей жизни»);

- усиления роли и усложнения задач «личностного развития» («умения на всю жизнь») [1];
- изменения стилей жизни на уровнях: глобальном; социума; организационном; индивидуальном;
- внедрения «рыночных механизмов» в высшее профессиональное образование;
- утверждения подходов «менеджеризма» в управлении профессиональным образованием;
 - активизации малого предпринимательства;
 - расширения фактора динамизма и неопределенности;
 - сокращения социальной защиты граждан [7].

Нельзя возразить тезису Бертила Оскарссона «Назад – к компетенциям!» [15] (имея ввиду, что докапиталистический ремесленник был готов к решению основных задач и функций: от экономического обоснования и дизайна – до выбора оптимальных технологических решений: это гораздо более соответствует понятию компетенций, чем «разделенный труд» и специализированное образование последующих эпох).

Теперь кратко коснемся сравнения квалификаций и компетенций, квалификационного и компетентностного подходов.

Разумеется, речь идет не о различиях в терминах. Изменение в терминологиях, нередко ведет к общесистемным сдвигам, так как каждая образовательная система описывается адекватной ей терминологической системой.

Вопрос о компетенциях и квалификациях – это вопрос о целях образования. Последние же выступают активным ядром нормы качества образования, его стандартов.

Квалификационный подход предполагает, что профессиональная образовательная программа увязывается, как правило, с объектами (предметами) труда, соотносится с их характеристиками и не свидетельствует о том, какие способности, готовности, знания и отношения оптимально связаны с эффективной жизнедеятельностью человека во многих контекстах.

В известном смысле, если перефразировать Э. Фромма, философская интерпретация квалификационно-ориентированного образования: личность готовится к типу жизнедеятельности «тебя живут». Компетентностный подход нацелен на другой тип жизнедеятельности – «я живу». Квалификация означает преобладание рамочной деятельности в устойчивых профессиональных полях и алгоритмах. Компетенции удовлетворяют требованиям «плавающих» профессиональных границ, динамике профессий, их глобализации, разрушению профессиональных замкнутостей (еще раз повторимся – это не исключает требования высокого профессионализма в конкретных предметных областях). Компетенции как контекстная целесообразность, контекстное творчество, контекстно-ролевая самоорганизация, самоуправление, самооценивание, саморегулирование, самокоррекция, самопозиционирование.

Компетентностный подход позволяет:

- перейти в профессиональном образовании от его ориентации на воспроизведение знания к *применению и организации* знания;
- «снять» диктат объекта (предмета) труда (но не игнорировать его) [25];
- положить в основание стратегию повышения гибкости в пользу расширения возможности трудоустройства и выполняемых задач;
- поставить во главу угла междисциплинарно-интегрированные требования к результату образовательного процесса;
- увязать более тесно цели с ситуациями применимости (используемости) в мире труда [31];
- ориентировать человеческую деятельность на бесконечное разнообразие профессиональных и жизненных ситуаций.

Эрпенбек (1997) считает, что компетенции больше, нежели квалификации. Они очерчиваются не только границами содержания учебного плана, но и предполагают мотивацию и способность к самостоятельному расширению знаний и возможностей. Компетенция понимается как способность индивида к самоорганизации. Самоорганизация проявляется в том, чтобы определять учебные цели и стратегии, а также их реализацию.

Компетенция рассматривается в смысле процесса, который ведет к более высоким уровням знаний и проблемовосприимчивости, протекает долговременно и предполагает интенсивное взаимодействие в определенной области.

Соотношение профессионального образования компетентностной и традиционной ориентаций может быть представлено в следующем виде.

КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ	ТРАДИЦИОННАЯ ОРИЕНТАЦИЯ
<ol style="list-style-type: none"> 1. Проектирование результата (цели, задачи, релевантные критерии оценок; измеряемость; устойчивость) 2. Вариативность длительности (гибкие требования для каждого; учет индивидуального «ритма») 3. Оценка, соответствующая критериям 4. Измерение базируется на заданном стандарте при однозначных критериях 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Вариативность (глубина темы) 2. Результаты различаются у различных обучающихся (их групп) 3. Заданность длительности (независимо от индивидуальной «размерности учебного шага») 4. Оценка, соответствующая норме 5. Оцениваются знания, но не возможности и достижения. 6. Знания нормированы в форме процентных «заданностей» или ступеней [32]

Компетенции (особенно ключевые) формируются за счет педагогических и методологических подходов. Они не могут генерироваться в процессе традиционного «преподавания» на предметно-содержательном уровне. Их «строительство» происходит за их счет систематического интегрирования в целостный образовательный процесс. При этом используются методы:

- позитивного совершения ошибок;
- проектный;
- творчески-проблемный;
- обратной связи через интенсивное социальное взаимодействие (взаимодействие с внешним миром);
- исследование ролевых моделей;
- презентация идей и т.п.;

Компетенции «вводятся» в образовательный процесс посредством технологий, содержания [15], стиля жизни учебного заведения, типа взаимодействия между преподавателями и обучающимися и между самими обучающимися (Facility Management). Цели образовательного процесса должны обладать «эффектом синергизма». Это может достигаться только в условиях «открытых» стандартов и учебных планов для содержательных, методических и

технологических решений, а не в «закрытых», со свойственным им строгой замкнутостью на содержание.

Итак, компетенции и результаты образования – новые точки, «стягивающие» образовательный процесс. Но наши конструкции образа результата представляют собой динамичные системы и зависят, в конечно счете, от востребованности той или иной глубины структурирования «образа результата» [20]. Проф. Н.А. Селезнева считает, что в настоящее время происходит интенсивное усложнение и социума, и функций, выполняемых человеком, и образа последнего. С какой мерой детализации структурировать образ? Известно, что усложнение детализации ведет к усложнению иерархии. В свою очередь мера структурирования адекватна востребованности. Раньше мы ставили в качестве приоритета результата образовательного процесса приоритет знаний. Но образование «идет» за усложнением «образа». Сейчас ситуация иная и в структуре происходят «перемещения». Выделенные в былой структуре ЗУНы «опускаются» как бы в нижние слои, а над ними выстраиваются новые, отражающие тенденции движения к интегрированному результату в новом его понимании. Нынче на «верхнюю точку» этой иерархической структуры претендует понятие «компетенция». Знакомясь с позициями разных исследователей, можно видеть, что сами компетенции имеют сложную структуру (предметно-ориентированные, переменные, академические). Квалификация не исчезает. Она «снимается» в гегелевском смысле, и переходит в качестве одной из ключевых групп в структуру компетенции.

Отечественное направление, именуемое системно-деятельностным подходом к моделированию специалиста [21, 23], может рассматриваться как достаточно близкое компетентностному подходу. Не забудем, что советский опыт моделирования касался не только профессиональной деятельности, но и выполнения выпускниками социальных ролей. Вспомним, что сфера собственно содержания образования была плотно окружена сферой деятельностно-технологической, организационной (включенность обучающихся в различные виды и формы внеаудиторной работы, практики и т.п.). Востребованные современностью виды активности человека могут быть «пропущены» через системно-деятельностный подход и именно он должен формироваться у

студента, а не готовность к успешной сдаче экзамена по предмету. Изменяются позиция цели и средства. ЗУНы переходят из итоговых в разряд промежуточных целей. Этого требует наблюдаемый в последнее десятилетие процесс «передачи власти людям длинной волны» (Л.Н. Гумилев).

Дальнейшее развитие профессионального образования всех уровней и ступеней (в том числе в сфере высшего образования в рамках развертывания в России болонских реформ) предполагает освоение компетентностного подхода к разработке государственных образовательных стандартов [5].

Можно бы только пожелать, чтобы эта работа по созданию стандартов нового поколения становилась более открытой, более массовой, более демократичной, выходящей за пределы академического сообщества, стало быть, более качественной.

ИСТОЧНИКИ

1. Андерсон Ларс («Лерния»), Мэнсфилд Боб («Хаммертон Ассошиейтс»). Введение в обучение, основанное на компетенции. Сентябрь 2002 г.
2. Байденко В.И., Оскарссон Б. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса/Профессиональное образование и формирование личности специалиста. Научно-методический сборник. — М., 2002.
3. Болонский процесс: на пути к Берлинской конференции (европейский анализ) /Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2004. — 416 с.
4. Высшее образование в XXI веке. Подходы и практические меры. Всемирная конференция по высшему образованию/ЮНЕСКО, Париж, 1998.
5. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: перспективы развития: Монография/Под ред. Я.И. Кузьмина, Д.В. Пузанкова, И.Б. Федорова, В.Д. Шадрикова. — Логос, 2004. — 328 с.
6. Доклад международной комиссии по образованию, представленный ЮНЕСКО «Образование: сокрытое сокровище». — М.: ЮНЕСКО, 1997. — 296 С.
7. Елютин В.П. Высшая школа общества развитого социализма. — М.: Высшая школа, 1980.
8. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования//Высшее образование сегодня. 2003. № 5.
9. Колер Юрген. Обеспечение качества, аккредитация и признание квалификаций как контрольные механизмы Европейского пространства высшего образования//Высшее образование в Европе. 2003. № 3.
10. Кузьминов Я. Не дело государства определять престижность профессий //Огонек. 2004. № 12.
11. Кумбс Ф. Кризис образования в современном мире. Системный анализ. — М.: Прогресс, 1970.
12. Мэнсфилд Боб, Шмидт Герман. Связь между стандартами профессионального образования, обучения и требованиями рабочего места (международное руководство). — Минск, 2001. — 72 с.
13. Настройка образовательных структур в Европе; Основы/Качество образования. Библиографический указатель. Болонский процесс в документах/Сост. и пер. Е.В. Шевченко. — М.: Логос, 2003. — 200 с.
14. Ньюборг Пер. Болонский процесс: Выст. на сем. в Московской академии экономики и права (1–3 апреля 2004 г.). (www.bologna-bergen2005.no).
15. Оскарссон Бертил. Базовые навыки как интегрирующий фактор учебного плана/Оценка качества профессионального образования. Доклад 5, май 2001 г./Под общ. ред. В.И. Байденко и Дж. ван Зантворта. Проект Тасис ДЕЛФИ. 186 С.
16. Проект федерального компонента государственного образовательного стандарта общего образования. Ч. I и II. — М., 2002.
17. Разработка предложений по сокращению перечня специальностей и направлений подготовки с учетом сопоставительного анализа с зарубежными

- аналогами/Сост. С.А. Подлесный, Ю.С. Перфильев, В.М. Журавлев, Г.Б. Масальский, М.Т. Решетников. – Красноярск: ИПЦ КГТУ, 2004. – 108 с.
18. Раймундо Хосе. Высшее образование в Латинской Америке//Высшее образование в Европе. 2003. № 1.
 19. Реформы и развитие высшего образования: Программный документ ЮНЕСКО, 1995.
 20. Селезнева Н.А. Качество высшего образования как объект системного исследования: Лекция-доклад. 3-е изд. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – 95 с.
 21. Смирнова Е.С. Формирование модели специалиста с высшим образованием, – Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1984. – 9,2 л.
 22. Сравнительные исследования образовательных стандартов высшего образования Республики Беларусь, Российской Федерации и Украины: Аналитический доклад/Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – 277 с.
 23. Талызина Н.Ф., Печенюк Н.Г., Хихловский Л.Б. Пути разработки профиля специальности, – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1987. – 176 с.
 24. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов//Высшее образование сегодня. 2004. № 3.
 25. Хофманн Ханс-Георг. Международные тенденции в создании системы гарантии качества профессионального образования и обучения (ПОО) и непрерывного профессионального образования и обучения (НПОО) на пороге «Общества знаний» (Новые задачи социального партнерства и социального диалога). Оценка качества профессионального образования. Доклад 5, май 2001 г./Под общ. ред. В.И. Байденко и Дж. ван Зантворта. Проект Тасис ДЕЛФИ. 186 С.
 26. Шишов С.Е. Федеральный справочник «Образование в России»//Родина, 2001.
 27. Berufliche Kompetenzentwicklung. Bulletin. Berlin. Januar 1999. 1'99.
 28. Berufliche Kompetenzentwicklung. Bulletin. Berlin. Juni 1999. 3'99.
 29. Berufliche Kompetenzentwicklung. Bulletin. Berlin. August 1999. 4'99.
 30. Berufliche Kompetenzentwicklung. Berlin. Dezember 1999. 6'99.
 31. Current. Orientierungshilfe zu Curriculum Revision und Entwicklung. Bremen in September. 1998/
 32. Kompetenzentwicklung 2000. Lernen im Wandel — Wandel durch Lernen. New York. München/Berlin/
 33. Mitteilung der Kommission: “Die Rolle der Universität in Europa des Wissens”.
 34. Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Berufskraftfahrer/Berufskraftfahrerin. 01.12.00. BIBB.
 35. Sijtsma K., Bakx W.E.A: Acquisition, development and assessment of social-communicative competence.
 36. Shaw Simon: Development of Core Skills training in the Partner Countries. Final Report for the ETF Advisory Forum Sub-Group D, European Training Foundation, June, 1998.