

УДК 378.14(470)

«ИМПОРТОЗАМЕЩЕНИЕ» В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ – РЕАЛЬНОСТЬ ИЛИ ИЛЛЮЗИЯ? (КРИТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НЕКОТОРЫХ АСПЕКТОВ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ)

Зубарев В.Ф., Бондарев Г.А.

*ФГБОУ ВО «Курский государственный медицинский университет», Курск,
e-mail: meg200683@mail.ru*

Российская система высшего образования переживает болезненный период. Кто-то считает это естественным следствием «болезни роста», кому-то кажется, что это – начало окончательного краха когда-то самодостаточной отечественной системы высшей школы. Приводятся вполне весомые аргументы с обеих искренне заинтересованных сторон. Начало категорическому расхождению общественного мнения положено присоединением России к Болонскому процессу, нынешняя ситуация связана с внедрением в образовательную практику заимствованного на Западе «компетентностного подхода». Малопонятная, неуклюжая суeta аппаратных работников Минобрнауки в плане разработки и внедрения уже не поддающихся подсчёту «новых поколений» образовательных стандартов с искусственной привязкой к ним «компетенций» вызывает лишь недоумение и неприязнь к новой для нас дидактической парадигме. Приживётся ли она окончательно в непредсказуемой российской образовательной действительности или её ждёт участь тихо умирающего Болонского процесса? Ответ на этот далеко не риторический вопрос могут дать не тенденциозная дискредитация, а объективный анализ сильных и слабых сторон нововведения, а также разработка надёжных объективных методов контроля его эффективности.

Ключевые слова: высшее профессиональное образование, образовательные стандарты, компетенции, компетентностный подход

«IMPORT SUBSTITUTION» IN THE DOMESTIC HIGHER SCHOOL – REALITY OR ILLUSION? (CRITICAL ANALYSIS OF SOME ASPECTS OF THE COMPETENCY APPROACH IN THE SYSTEM OF RUSSIAN HIGHER EDUCATION)

Zubarev V.F., Bondarev G.A.

Kursk State Medical University, Kursk, e-mail: meg200683@mail.ru

The Russian system of higher education is experiencing a painful period. Someone considers it to be a natural consequence of the «growth illness», some others regard it as the beginning of an ultimate collapse of the once-self-sufficient domestic system of higher school. Both sincerely interested parts suggest quite telling arguments. The start to the categorical divergence of the public opinion was given by the joining of Russia to the Bologna process, while the current situation is connected with the introduction into the educational practice of the borrowed from the West «competency approach». The recondite clumsy bustling of the officers of the Ministry of education and science while devising and introducing the already uncountable «new generations» of educational standards with the artificial binding to them of «competences» causes merely some bewilderment and resentment toward a novel didactic paradigm. Will it ultimately survive in the unpredictable Russian educational reality or will it share the lot of the gradually dying Bologna process? The answer to this far from rhetorical question can be given not by the tendentious discredit, but by an objective analysis of the strengths and weaknesses of the innovation as well as by devising reliable objective methods of its efficiency control.

Keywords: higher professional training, educational standards, competences, competency approach

Компетентностный подход в системе высшего образования (ВО) в России является самой злободневной, чрезвычайно противоречивой, почти скандально обсуждаемой на разных уровнях темой и, наряду с этим, реально свершившимся фактом внедрения этой дидактической парадигмы в отечественную образовательную практику. Очень неоднозначное понятие «компетентностный подход» обязано своим происхождением ещё более неоднозначному термину «компетенция», неоднозначность которого обусловлена неточностями смысловой интерпретации английских терминов *competence* и *competency*.

О том, когда появилось множественное число термина «компетенция», история умал-

чивает, хотя основанием для этого, вероятнее всего, явился изначально заложенный в этот термин и одинаково понимаемый в нашем отечестве и за рубежом двойной смысл:

1) компетенция как личностная характеристика индивидуума, выражающая его *способность* применять знания, умения и практический опыт для успешной трудовой деятельности (в этом смысле понятие «компетенция» тесно сопрягается с понятием «компетентность»;

2) комплекс ожидаемых *критериев* эффективности обучения (набор эталонов, стандартов, качеств и т.п.). В первом случае множественное число термина «компетенция» не имеет смысла, во втором оно, безусловно, оправдано.

История возникновения и эволюции компетентностного подхода как социально-профессиональной данности хорошо известна. Ещё в 1970-х гг. американцем Дэвидом Макклелландом (David Mc Clelland) [1] была разработана «поведенческая компетенция» как подход, ориентированный на дифференциацию управленческого поведения *успешных руководителей*. Ричард Боятцис (Richard Boyatzis) [2] в 1980-е годы продолжил работу в этом направлении. Проанализировав личностные качества и профессиональное поведение 2000 чел., занимавших руководящие должности в 12 компаниях, он дал четкое определение понятию «компетенция», определив его как совокупность потенциальных возможностей человека, включающую мотивы, индивидуальные характерологические особенности, знания, поведенческие и профессиональные навыки, видение себя, социальную роль. Им составлен список из 19 наиболее общих компетенций руководителя, обладание которыми, по логике вещей, приводит к профессиональному успеху.

Британский «функциональный» вариант компетентностного подхода, в отличие от американского «поведенческого», сделал акцент на культивировании «профессиональных стандартов», легших в основу системы кадрового профессионального отбора [3].

Принадлежность компетентностного подхода к профессионально-деловой социальной сфере оказалась недолгой. Уже в 1970-х гг. в США начало формироваться ориентированное на компетенции высшее профессиональное образование. Компетентностный подход в образовании явился ответом бизнесу на вопрос: «Как учить так, чтобы на выходе получать компетентного профессионала?» [4]. Основанием этому послужило введение в 1965 г. Н. Хомским термина «компетенция» в контексте своей трансформационной грамматики [5]. Впервые упомянутый в образовательной сфере в столь узком смысле, этот термин вскоре приобрел более широкое толкование, включающее такие аспекты, как ориентация на социально-личностные качества, культурные и этические нормы, межличностные поведенческие навыки и др. Интерпретируемый в таком качестве термин «компетенция» породил понятие «компетентностный подход». Важную роль в его окончательном утверждении в образовательной сфере сыграл подготовленный в 1996 г. доклад Комиссии ЮНЕСКО по образованию для XXI века, известный как «доклад Делора» по имени возглавлявшего эту комиссию бывшего председателя Европейской комиссии Жака Делора [5].

Значительный вклад в дальнейшее развитие компетентностного подхода как такового внес международный проект «Настройка образовательных структур» («Tuning Educational Structures»), в котором принимают участие более 200 вузов Европы, Латинской Америки и некоторых стран постсоветского пространства. Наряду с безусловным признанием важности формирования и развития специфических предметных профессиональных компетенций как основы университетских основных образовательных программ, проект «TUNING» подчеркивает необходимость развития так называемых общих компетенций (универсальных, базовых, ключевых, надпрофессиональных и т.п. в разных авторских интерпретациях, сходных по своей сути), позволяющих адекватно готовить студентов к их будущей роли в обществе в качестве эффективных профессионалов и полноценных граждан [6]. Выделяемые проектом три типа общих компетенций – инструментальные, межличностные, системные – по своим характеристикам относятся в большей степени или ещё к школьно-семейному, или уже к постдипломному воспитательному и образовательному уровням и лишь отчасти вписываются в систему ВО.

Следует сразу оговориться, что попытка терминологической унификации одних только общих компетенций на сегодняшний день является самым неблагоприятным занятием, поскольку их число лавинообразно нарастает в самых разных авторских интерпретациях.

По выражению Е.Ю. Есениной, на рубеже XX–XXI веков теория и практика профессионального образования в России «...были просто взорваны «компетенциями», «компетентностями» и «компетентностным подходом», пришедшими в отечественную педагогику из-за рубежа» [7, с. 89].

Пик увлечения пришёлся на 2006–2010 гг., когда значительная часть публикаций и, судя по авторефератам, почти половина диссертационных исследований были посвящены этой тематике. В настоящее время можно без труда привести добрый десяток определений понятия «компетенция», начиная с индивидуальных авторских вариантов и кончая такими авторитетными источниками, как «Рекомендации разработчикам образовательных стандартов нового поколения для высшей школы, утвержденные Департаментом государственной политики и нормативно-правового регулирования Минобрнауки РФ от 01.09.2008 г.» [цит. по Ю.Г. Татур, 8] или «Словарь-справочник современного российского профессионального образования» [9, с. 10].

Радикальная переориентация системы российского высшего образования на компетентностный подход не была случайной. Этому предшествовал ряд знаковых событий, явившихся следствием социальных потрясений 1990-х гг. Начало этому процессу положил введенный в 1992 г. ведомственным актом переход на двухуровневую (бакалавриат – магистратура) систему подготовки специалистов высшей квалификации. Принятые в 1996 и 2000 гг. стандарты первого и второго поколения еще не имели федерального статуса и содержали общие требования к основным образовательным программам (ООП), сроки их освоения, объемы учебной нагрузки студентов всех ступеней высшего профессионального образования.

Апофеозом эффективности системы высшего профессионального образования на тот период было успешное освоение практических навыков в рамках сохранения традиционной ориентации на информационно-знаниевую дидактическую модель. Никаких контекстных и терминологических намеков на компетенции и компетентностный подход в них не содержалось. Быть может, этим бы все и ограничилось, если бы не присоединение России в качестве полноправного члена к Болонскому процессу в 2003 г., породившее наивные иллюзии широкого обмена с Западом учебными программами, студентами и педагогическими кадрами. Сейчас эти проекты тихо умерли, а тогда они вызвали острые публичные и кулуарные дискуссии, совпавшие по времени с упомянутым выше «компетентностным взрывом».

Итог был предрешен – в 2009 г. был принят Федеральный государственный стандарт третьего поколения (ФГОС ВО 3), предполагающий стандартизацию не собственно дидактического процесса, а его результатов – компетенций и согласование их с общеевропейскими подходами в рамках проекта «TUNING». Этой же цели служат переход расчета учебной нагрузки студентов и преподавателей в зачетных единицах ECTS (в Европейской системе – кредиты) и изменение приложения к диплому о высшем образовании по типу *Diploma Supplement* (пока еще в качестве намерения) [10].

С этого момента термин «компетенции» прочно занял свое почти законное место в документах, регламентирующих организацию учебного процесса в отечественной образовательной сфере. Мы не оговорились, употребив определение «почти» в отношении термина «компетенции», потому что обнаружили одну удивительную вещь. В Федеральном законе от 29 декабря 2012 г.

№ 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в формулировках 34-х основных понятий, используемых в настоящем законе, шесть раз употребляется слово «компетенция» (единственное число, родительный или творительный падеж) в *общепотребительном*, если не сказать *бытовом* смысле этого слова, не имеющем никакого отношения к проекту «TUNING» (гл. 1; ст. 2; пп. 1, 3, 5, 11–13; с. 2–5) [11]. Наряду с этим, федеральные государственные образовательные *стандарты* в современном варианте приобретают свой законный статус (гл. 1; ст. 11). Правда, в последнее время их разработка и внедрение в образовательную практику стали несколько пробуксовывать, свидетельством чему являются странные версии «ФГОС ВО (3+)», «ФГОС ВО (3++)», «ФГОС ВО (3+++))» с довольно зыбкой надеждой на появление «нормальной» версии «ФГОС 4», (кстати сказать, цифровые и «плюсовые» формулировки ФГОС ВО не фигурируют ни в одном *официальном документе*, будучи деликатно закамуфлированными под «стандарты нового поколения». В связи с этим следует заметить, что на сегодняшний день сложилась чрезвычайно запутанная ситуация в смысловых и утилитарных «взаимоотношениях» понятий «стандарты», «компетенции» и «учебные задачи». В качестве примера приведем близкий нам по профессии Приказ Минобрнауки РФ от 9 февраля 2016 г. № 95 «Об утверждении Федерального государственного стандарта высшего образования по направлению подготовки 31.05.01 Лечебное дело (уровень специалитета)» (так называемый, ФГОС ВО (3++)) [12]. В утверждённом этим приказом Федеральном стандарте по трём обозначенным видам профессиональной деятельности (медицинская, организационно-управленческая, научно-исследовательская) перечислены 22 *задачи*, решать которые должен быть готов выпускник, освоивший программу специалитета (гл. IV, п. 4.4, стр. 4–6). По странному совпадению уже в следующей главе перечислены 22 *профессиональных компетенции* (ПК), по своей сути немногим отличающиеся от *задач* (гл. V, п. 5.4, стр. 8–10). Возникает естественный вопрос о целесообразности такого дублирования.

При сравнении ФГОС ВО (3++) по специальности «Лечебное дело» из укрупнённой группы «Клиническая медицина» (уровень специалитета) с таковым по специальности 15.05.01 «Проектирование технологических машин и комплексов» (специалитет) из далёкой от медицинской специальности укрупнённой группы «Машиностроение» ситуация оказалась аб-

солютно идентичной – на 168 задач по 24 специализациям (по 7 задач на каждую) пришлось ровно столько же *профессионально-специализированных компетенций* (ПСК) с мало чем отличающимися формулировкам [13]. Складывается впечатление, что Минобрнауки спустило на низовые образовательные структуры нормативный шаблон, к которому в качестве дани современной западной моде довольно нелепо привязаны профессиональные компетенции, без которых до недавнего времени отечественное образовательное пространство вполне обходилось, довольствуясь *задачами*. Тема введения приложения к диплому о высшем образовании по типу Diploma Supplement во всех ВГОС ВО нового поколения даже не упоминается.

Энергичное внедрение компетентного подхода в российскую образовательную сферу было неоднозначно встречено научно-педагогической общественностью. Показательными в этом смысле являются, например, высказывания В.С. Сенашенко с соавт.: «Вместо выявления и понимания истинного смысла понятия «компетенция» в контексте отечественной системы высшего профессионального образования, происходит его мистификация, поиск чего-то такого, что заведомо находится за пределами системы образования» [14, с. 38] или «В результате внедрения ФГОС ВПО на основе «компетентного подхода» высшая школа погружается сегодня в режим имитации весьма странной околообразовательной деятельности» [14, с. 39]. Примерно такого же мнения придерживается О.К. Крокинская с соавт.: «...то, что называется реформой образования, превратилось в перманентный способ существования всей системы» [15, с. 70].

В противоположность доминирующему ныне засилию иностранных научных терминов, в современной отечественной литературе существует немало аргументированных мнений о необходимости употребления хорошо известных и точных понятий, которые не нужно подменять «компетенциями» или «компетентностями»: правовая, экологическая, профессиональная культура; совершенствование профессиональной подготовки; формирование правосознания учащихся; совершенствование речевой культуры и т.д. [7].

Сегодня даже самые одержимые сторонники внедрения «компетентного подхода» в отечественное образовательное пространство вынуждены признать сложность этого процесса, и дело не только в терминологической неразберихе. С ранжированием компетенций в дисциплинарных или модульных рабочих программах универси-

теты как-то справляются по своему разумению, возможно, в ряде случаев далекому от идеала, а вот реального использования в учебной практике зачетных единиц (з. е.) до сих пор не просматривается, хотя они фигурируют в количестве 360 в ФГОС ВО (3++) по направлению подготовки 31.05.01 Лечебное дело (уровень специалитета) [12]. Уместно заметить, что на Западе они являются одним из основных дидактических рабочих «инструментов». Еще более туманной перспективой представляется внедрение приложения к диплому о высшем образовании по типу Diploma Supplement.

Кроме технологических сложностей и чисто эмоционального «притяжения» или «непритяжения» зарубежного дидактического подхода, существуют объективные причины, затрудняющие его внедрение в образовательную сферу, в числе которых следует назвать:

1. Изначально двойственная сфера применения: а) социальная и профессионально-деловая среда; б) образовательное пространство.

2. Во всех академических моделях компетентного подхода одним из главных элементов его функционального блока является автоматически перенесенный туда из профессионально-деловой сферы «профессиональный опыт», который, естественно, не может быть приобретен студентом в процессе обучения.

3. Отсутствие реальной преемственности школьного и высшего профессионального образования [4].

Но настоящим «камнем преткновения» в процессе культивирования компетентного подхода на отечественной образовательной «ниве» стало пока еще плохо нами осознаваемое отсутствие реальных инструментов адекватной (т.е. полной) оценки эффективности этого подхода. В связи с этим следует напомнить, что компетентный подход со структурной точки зрения представляет собой два блока компонентов:

- 1) гностический и функциональный;
- 2) ценностно-этический (социально-личностный).

Первый из них включает мотивацию, знания, умения, навыки, доступный учащемуся практический опыт. Главными компонентами второго блока являются культурные и этические нормы, уровень интеллекта, личностные качества, межличностные навыки. Технологии контроля эффективности гностического и функционального блоков давно известны и хорошо отработаны (академическая успеваемость, рейтинги, паспорт учета практических навыков, государственная итоговая аттеста-

ция в ее традиционной форме). Второй сущностный блок – ценностно-этический (социально-личностный) фактически остается вне всякого объективного контроля, исключая, таким образом, возможность глобальной оценки эффективности *результата образования* (в отличие от *результата обучения*, реализуемого блоками компетентностного подхода).

Предлагаемые до сих пор подходы к контролю уровня сформированности *базовых* компетенций являются или неадекватными в силу недостаточного понимания сущности этого блока компетенций (М.Б. Гитман с соавт. [16], например, предлагают для этих целей известную стандартную схему – балльную систему (компьютерные тесты), ситуационные задания (кейсы) и совсем уж загадочное «суммирование результатов контроля знаний, умений и владений», т.е. всё, чем оценивается профессиональный блок компетенций) или суперсложными, громоздкими методами, такими, например, как предлагаемая Н.Ф. Ефремовой [4] многокомпонентная схема внутривузовой службы оценивания образовательных достижений студентов, безукоризненно обыгранная с технологической точки зрения и вряд ли реализуемая в повседневной вузовской практике, или разработанные Ю.Г. Татур и Ю.Г. Фокиным таксономические таблицы, представляющие собой в совокупности тарификатор, названный авторами «ТАФО» [8].

Квалиметрических технологий измерения уровня культурных и этических норм, равно как и социально-личностных качеств, насколько нам известно, на сегодняшний день не существует и сама попытка внедрения таковых в университетскую образовательную сферу кажется абсурдной, хотя элементарная логика подсказывает, что фактическая бесконтрольность этой важной составляющей компетентностного подхода лишает результаты контроля эффективности университетского образования полной объективности. Попытки возложить глобальные контрольные функции компетентностного подхода на формирование портфолио представляются нам малоубедительными.

Заключение

Последнее десятилетие породило странную, парадоксальную ситуацию в системе отечественного высшего образования. С одной стороны, Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» формально предоставляет образовательным учреждениям широчайшие возможности

для принятия автономных административных и нормативно-правовых решений. С другой стороны, высшие административные образовательные структуры, фактически без обсуждения и согласования с научно-педагогическим сообществом, волевым решением внедрили в учебную практику заимствованную за рубежом, уже не новую дидактическую парадигму – «компетентностный подход» со всеми его методологическими атрибутами и терминологией. По нашему мнению, несмотря на широко развёрнутый процесс внедрения нововведения в учебную практику, общественные и профессиональные дискуссии на эту чрезвычайно злободневную тему должны:

1) убедить отечественный научно-преподавательский корпус в действительной практической необходимости заимствованного нововведения или побудить его к созданию собственных инновационных образовательных технологий, учитывая громадный интеллектуальный и творческий потенциал работников российской системы высшего образования;

2) способствовать разработке законодательной взамен существующей ныне рекомендательной формы внедрения компетентностного подхода в отечественную образовательную практику с целью придания ей формальной стабильности, если этому будет способствовать общественное мнение;

3) обязать Минобрнауки РФ разобраться с представленной в последних «поколениях» Федерального образовательного стандарта запутанной терминологической ситуацией («стандарты», «компетенции», «учебные задачи») и определиться наконец с окончательным хотя бы на какое-то время вариантом его очередного «поколения»;

4) способствовать разработке согласованных, надёжных, практически выполнимых технологий объективного контроля эффективности компетентностного подхода, в частности его ценностно-этического (социально-личностного) компонента, без чего практическое использование нововведения теряет всякий смысл.

Список литературы

1. McClelland D.C. Testing for competence rather than for intelligence // American Psychologist. – 1973. – № 28. – P. 1–14.
2. Boyatzis Richard E. The competent manager: a model for effective performance. – N.Y.: John Wiley & Sons, 1982. – 308 p.
3. Определение понятия «компетенция» (обзор) // Электронный журнал «HR-Portal». URL: <http://www.hr-portal.ru/article/opredelenie-ponyatiya-kompetentsiya> (дата обращения: 15.03.2018).
4. Ефремова Н.Ф. Подходы к оцениванию компетенций в высшем образовании: учебное пособие. – М.: Исследования

тельский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 216 с.

5. Андреев А.Л. Перспективы образования: компетенции, интеллектуальные среды, трансдисциплинарность // Высшее образование в России. – 2014. – № 3. – С. 30–41.

6. Пискунова Е.В. Определение компетенций в образовательных программах // Pandia.org. Энциклопедия знаний. URL: <http://www.pandia.ru/text/77/192/20521.php> (дата обращения: 15.03.2018).

7. Есенина Е.Ю. «Терминотворчество» в российском профессиональном образовании // Высшее образование в России. – 2012. – № 11. – С. 89–93.

8. Татур Ю.Г. Как повысить объективность измерения и оценки результатов образования // Высшее образование в России. – 2010. – № 5. – С. 22–31.

9. Блинов В.И., Волошина И.А., Есенина Е.Ю., Лейбович А.Н., Новиков П.Н. Словарь-справочник современного российского профессионального образования // ФИРО. – М., 2010. Вып. 1. URL: <http://fgosvro.ru/uploadfiles> (дата обращения: 15.03.2018).

10. Смирнов С.А. Болонский процесс: Перспективы развития в России // Высшее образование в России. – 2004. – № 1. – С. 43–51.

11. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. – 404 с.

12. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 31.05.01 Лечебное дело (уровень специалитета): Приказ Минобрнауки России от 9 февраля 2016 г. № 95. – URL: <http://base.garant.ru/71345004/> (дата обращения: 15.03.2018).

13. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 15.05.01 Проектирование технологических машин и комплексов (уровень специалитета): Приказ Минобрнауки России от 28 октября 2016 г. № 1343. – URL: <http://base.garant.ru/71542430/> (дата обращения: 15.03.2018).

14. Сенашенко В.С., Медникова Т.Б. Компетентностный подход в высшем образовании: миф или реальность // Высшее образование в России. – 2014. – № 5. – С. 34–46.

15. Крокинская С.Ю., Трапицын С.Ю. Студент как «потребитель образования»: содержание категории // Высшее образование в России. – 2015. – № 6. – С. 65–75.

16. Гитман М.Б., Данилов А.Н., Столбов В.Ю. Об одном подходе к контролю уровня сформированности базовых компетенций выпускников вуза // Высшее образование в России. – 2012. – № 4. – С. 13–18.