

Северин С.Н.

Компетентностный подход в проектировании педагогических систем

Аннотация: В статье акцентируется внимание на сущности компетентностного подхода как метаподхода, на функциональной комплементарности контекстного, «задачного», субъектно-деятельностного, методологического, квалитологического и других подходов в контексте проектирования концепций компетентностного образования, на целесообразности интеграции компетентностного и модульного подходов в процессе проектирования систем высшего педагогического образования, на принципах метапредметной интеграции содержания, дисциплинарно-модульного проектирования образовательных стандартов высшего педагогического образования.

Ключевые слова: подход, компетентностный подход, педагогическая компетенция, педагогическая компетентность, метапредметное содержание высшего педагогического образования

Современный контекст развития цивилизации характеризуется «мультикультурололизмом» (Д. Джери), «глобальной революцией» в инфо- и техносферах (Э. Тоффлер), «тотальной технологизацией» культуры (Ф. Фукуяма), информационно-, науко- и интеллектоемкостью экономики (А.И. Субетто), квалитативной революцией или «революцией качества» (А.И. Субетто), «технобиоэволюцией» и формированием «техночеловека» (В.И. Аршинов) [12–14]. С учетом скорости трансформаций, глобальных кризисов, рисков (миграционного, экологического, экономического и др.) в культуре все более актуальны идеи непрерывного устойчивого развития, управляемой социоприродной эволюции на базе общественного интеллекта и научно-образовательного общества, формирования ноосферного качества жизни (А.И. Субетто) [12].

Формирование *постнеклассической культуры* (культурное многообразие; человекоразмерность; ацент на непрерывном развитии, творчестве, инновациях и др.), тренды цивилизационного развития закономерно обуславливают трансформации в образовании: *открытость, глобализация и интернационализация, гуманитаризация и технологизация, непрерывность* («образование в течение всей жизни»), *гетерогенность, мультикультурность, инклюзивность образования, установка на формирование нового качества человеческого капитала*. Смещаются акценты и в управлении образованием: фокусируется внимание *на качестве образования, на технологиях управления качеством образования, технологиях развития образовательных систем* (системный анализ; сценарное прогнозирование; проектирование образовательных систем «потребного будущего» с учетом трендов культуры, стратегий цивилизационного развития; гуманитарная экспертиза новаций и др.).

Одним из приоритетов Стратегии «Наука и технологии: 2018–2040», принятой на II Съезде ученых Республики Беларусь, является переход к новому поколению стандартов высшего образования, которые должны обеспечить подготовку специалистов, компетентных в сфере **научно-исследовательской, проектно-конструкторской, инновационной, управленческо-аналитической деятельности**. С учетом парадигмальных трансформаций в культуре, науке, образовании объективно меняются и профессиональные требования к уровню **гуманитарной, методологической, технологической, квалитативной культуры будущих педагогов** (И.А. Колесникова, В.В. Краевский, Н.А. Селезнева, В.В. Сериков, А.И. Субетто и др.) [4; 6; 9; 12], уровню развития их **метаспособностей** (аналитичность, рефлексивность, прогностичность, концептуальность, эвристичность мышления), **субъектности**.

Культурная полифония обуславливает **многообразие культурных смыслов и целей образования**, его «парадигмальную множественность» (И.А. Колесникова), поликонцептуальность. **Поликонцептуальность** – это потенциальная **множественность междисциплинарных подходов (теорий, концепций)** относительно аксиологических, целевых, содержательных и технологических доминант, качества и стратегий развития образования, моделей образования «**потребного будущего**».

В основе педагогической концепции – подход или подходы (например, культурологический, субъектно-деятельностный, компетентностный и др.). И.А. Колесникова, Е.В. Титова рассматривают подход как: а) теоретическое и/или логическое основание анализа, описания, проектирования, конструирования педагогического объекта (в виде теории, структуры, модели, идеи, гипотезы); б) совокупность способов осуществления деятельности, адекватных определенной идее или принципу; в) система параметров оценки качества деятельности [5]. С нашей точки зрения, в процессе проектирования педагогических систем подходы выполняют следующие основные функции: **мировоззренческую (аксиологическую), концептуализации и технологизации**. Подход определяется как **мировоззренческая позиция педагога-проектировщика**, отражающая его смыслы, установки относительно аксиологических и целевых приоритетов образования: образование как механизм инкультурации, целенаправленной социализации; образование как форма духовного бытия человека (Л.М. Лузина); образование как «антропопрактика» (В.И. Слободчиков); образование как культурное пространство индивидуально-творческого развития и саморазвития человека и др. Например, антропоцентрический, культуроцентрический, социоцентрический подходы явно выражают те или иные аксиологические доминанты – человек, культура, социум. Выбор того или иного подхода – это всегда ценностный выбор педагога-проектировщика. Подход определяет **способ авторского концептуального видения образования**: его стратегические цели, критерии качества, доминанты содержания (знания, умения, виды опыта, отношения, смыслы, компетенции и др.), деятельностно-процессуальные механизмы освоения содержания, формирования культурного опыта (методы, формы, си-

туации, задачи, упражнения, проекты, микроисследования). Педагогические системы могут проектироваться с позиции разных подходов, например, *когнитивно-репродуктивного* (цель – «сформировать у целевой группы знание-понимание + умение на основе понятийного знания решать типовые задачи по заданному образцу, алгоритму») или *когнитивно-стилевого* (цель – «создать условия для развития у целевой группы вариативного интеллектуально-стилевого репертуара»), или *культурологического* (цель – «сформировать у целевой группы общекультурный опыт как синтез когнитивно-репродуктивного, творческо-проектного, исследовательского, коммуникативного, личностного опыта») и др. **Подход «задает» и аксиологические параметры оценки качества педагогической системы:** с позиции когнитивно-репродуктивного подхода доминантный критерий качества – это уровень развития у целевой группы понятийного знания и репродуктивных умений; с позиции личностно развивающего подхода – это уровень развития у целевой группы таких личностных качеств, как способность к смыслоопределению, самоопределению в мире культурных ценностей, самопроектированию и самореализации, критической рефлексии, автономности, ответственности и др.

Методологическая культура педагога проявляется не только в способности обосновать педагогическую концепцию с позиции культурологического, антропологического и других подходов, но и в умении *перейти от концептуального к инструментально-технологическому уровню проектирования, от концептуальной идеи к замыслу, придать концепции технологическую «форму», обеспечить «корреляцию» в системе «цель – содержание – технология*: «Как бы мы ни проникали в “целостность” или “синергетику” педагогических явлений, мы все равно должны будем вернуться к существенным характеристикам педагогической деятельности, отражаемым в понятиях “цели”, “содержание” и “метода”. Любые методологические экскурсы оправданы лишь в той мере, в какой они развивают наши представления о целевых, содержательных и процессуально-методических аспектах педагогического процесса» [10, с. 34].

Подход определяется и как *стратегический принцип, регулятив, норма, задающая уровень, логику, технологию педагогического проектирования*. Например, с позиции *технологического подхода педагогическое проектирование необходимо осуществлять наукоемко, междисциплинарно, сообразно педагогическим закономерностям (и закономерностям психического развития целевой группы), системно, с акцентом на обеспечение качества будущего педагогического процесса*. В частности, проектирование педагогических объектов как систем основывается на следующем алгоритме: подход (общее или конкретно-научная теория, концепция) – ценности-доминанты – авторская концептуальная идея – стратегические и тактические цели (критерии качества) – содержание (образовательные объекты; виды культурного опыта) – методы, формы, технологии (деятельностно-процессуальный механизм освоения содержания). *Если меняются аксиологические приоритеты, то требуется си-*

темная «подстройка» и целевого, и содержательного, и технологического компонентов педагогической системы.

Контент-анализ научно-педагогических источников позволяет заключить, что сегодня одним из актуальных, «универсальных» методологических инструментов проектирования разноуровневых педагогических систем является **компетентностный подход** (контент-анализ более 100 докторских диссертаций по педагогике показал, что в 40 % диссертаций компетентностный подход заявлен в качестве системообразующего). Разработано ряд *концепций компетентностного образования* (В.А. Болотов, А.А. Вербицкий, О.Л. Жук, М.А. Селезнева, В.В. Сериков, А.В. Хуторской и др.) [1 –3; 16; 17].

Вместе с тем реализация компетентностного подхода сопряжена с рядом методологических проблем.

Во-первых, **понятийно-терминологическая неопределенность**. Ученые В.В. Чечет, В.Н. Пунчик определяют «компетенцию» и «компетентность» как: «**Компетенция** – это совокупность имеющихся у обучающегося в определенном объеме знаний, умений, навыков и опыта, необходимых для решения теоретических и практических задач. **Компетентность** – это наличная способность обучающегося применять на практике имеющиеся у него на данный момент знания, умения, навыки и опыт» [18, с. 58]. И «компетенция», и «компетентность» явно относятся к сфере «личностных качеств». Однако существуют и другие концептуальные позиции. А.В. Хуторской отмечает: «*Компетенция* – это отчужденное, наперед заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его качественной продуктивной деятельности в определенной сфере... *Компетентность* – совокупность личностных качеств ученика (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно значимой сфере» [17, с. 63–64]. «Компетенция» – *идеальная модель специалиста, норма, стандарт*, а «компетентность» – *личностное (профессионально-личностное) качество*. С позиции В.А. Болотова, В.В. Серикова компетентность заключается в *способности продуктивно решать реальные жизненные, познавательные, профессиональные задачи на основе усвоенных знаний и умений* [1]. Компетентность существует в различных формах: *это и мотивация на саморазвитие, и результат профессионально-личностного саморазвития, высокая степень умелости, рельефно проявляющаяся творческая индивидуальность, персональный стиль мышления и деятельности, высокий уровень развития общих, специальных и парциальных способностей, опыт качественного выполнения деятельности в вариативных профессиональных контекстах, качественного решения профессиональных проблем-задач*. Компетентностный опыт есть «синтез» когнитивного, исследовательского, методологического, творческо-проектного, экспертно-рефлексивного, коммуникативного, личностного опыта [1]. Применительно к системе высшего педагогического образования, с нашей точки зрения, **педагогическая компетенция** – это внешняя «рамка» профессиональных требований, нормативно задан-

ные (стандарт) виды, функции, содержание, нормы педагогической деятельности, сферы педагогической культуры (компоненты содержания высшего педагогического образования), которыми должен овладеть будущий педагог, а **педагогическая компетентность** – это мера овладения компетенцией, интегративное профессионально-личностное качество, включающее *гуманитарные установки и смыслы* (мыслить в контексте культуры, сквозь призму общечеловеческих ценностей, многомерно, целостно), *системные специально-научные и методологические знания, метаспособности, педагогические способности, опыт* качественного проектирования авторских педагогических систем, осуществления педагогических процессов в вариативных профессиональных контекстах, творческого решения разнотипных и разноуровневых педагогических проблем-задач. Критериями компетентности педагога являются: *способность к смыслообразованию и ценностному самоопределению в сфере культуры, образования человека; субъектная позиция, рефлексивная самостоятельность (субъект рефлексии), способность к саморефлексии; сформированность концептуально-понятийного знания; уровень развития метаспособностей* (аналитичность, прогностичность, рефлексивность, концептуальность, технологичность мышления); *опыт творческо-инновационно-экспертной деятельности – опыт создания оригинальных авторских педагогических продуктов* (концепции, авторской педагогической системы, технологии или методики обучения); *опыт творческого решения разноуровневых педагогических задач в вариативных профессиональных контекстах; индивидуальный стиль мышления и профессиональной педагогической деятельности; мотивированность на непрерывное самообразование, саморазвитие* и др.

Во-вторых, **некритическая экстраполяция идей компетентностного подхода**. Например, соискатели все активно «обосновывают» и «защищают» компетентностные модели начального образования. Полагаем неправомерным (необоснованным) искусственно расширять сферу применения компетентностного подхода. Модели начального образования целесообразно обосновывать и конструировать с позиции культурологического (В.В. Краевский), эвристического (А.В. Хуторской), человекосообразного (А.В. Хуторской), личностно развивающего (В.В. Сериков) подходов. Указанные подходы предполагают формирование у младших школьников когнитивно-репродуктивного, творческого, исследовательского, ценностно-смыслового, методологического и др. опыта.

В-третьих, **девальвация компетентностного подхода, его имитация**, связанная с рассогласованием между аксиологическими, целевыми приоритетами компетентностного образования, с одной стороны, содержанием и технологиями компетентностного образования, с другой. Рассмотрим данную проблему в контексте высшего педагогического образования. В стандартах высшего образования «третьего поколения» (типовых программах), разработанных с позиции компетентностного подхода в качестве приоритетов провозглашены «цели-компетенции», что предполагает овладение педагогической деятельностью на уровне ее компетентного выполнения. Вместе с тем, достижение этих

«целей-компетенций» в содержательно-технологическом плане не обеспечено. **Проблемы стандартов «третьего» поколения заключаются в следующем:**

1. Для стандартов «третьего поколения» характерны: *дисциплинарная структура содержания, формальное распределением компетенций между социально-гуманитарными, общепрофессиональными и специальными дисциплинами.* Однако компетентность формируется в реальной профессиональной деятельности. В.В. Сериков саркастически отмечает: «Обучение предметам не превратилось в обучение деятельности. В условиях «предметной россыпи» и формального структурирования «предметных компетенций» невозможно подготовить компетентного специалиста. Компетентность, в отличие от предметных знаний и умений, не привязана к предмету как таковому. Компетентность – это владение деятельностью, а то, что мы включаем в список целей предметной дисциплины перечень «компетенций» из образовательного стандарта, – это нонсенс... Компетентность показывает не то, насколько студент освоил предмет учебного плана, а то, насколько он освоил профессиональные функции, которые ему предстоит выполнять, т. е. в любом случае это не предметный, а метапредметный опыт» [11]

2. *Сокращение временных рамок, дискретный характер педагогических практик; формальное методическое сопровождение практик* (методическое сопровождение в идеале предполагает индивидуальное консультирование, проектирование, экспертизу, групповую рефлексивную).

3. *Упразднение ряда форм учебно-исследовательской, творческо-проектной деятельности студентов* (например, дипломного проектирования на педагогических специальностях, что негативно влияет и на уровень методологической культуры потенциальных магистрантов и, как следствие, на качество магистерских диссертаций).

4. *Содержание и форма государственного экзамена явно диссонирует с ценностями компетентностного образования.* Логично (в контексте компетентностного подхода), когда на государственном экзамене: а) диагностируют у будущих преподавателей уровень развития теоретического мышления, сформированности концептуально-понятийного аппарата (**«фундаментальность»**); б) будущие преподаватели «защищают» наукоемкие проекты авторских педагогических систем или их элементы (концепция; качественная диагностическая шкала; технологическая карта учебной дисциплины; авторская методика) (**«практикоориентированность»**). Авторская педагогическая система – это уникальная персонифицированная педагогическая система как результат смыслообразующей, рефлексивной, творческо-проектировочной деятельности конкретного педагога, в основе которой – индивидуальные установки и смыслы, авторская педагогическая концепция и технология. *Способность к междисциплинарному обоснованию и проектированию авторской педагогической системы – доминантный критерий компетентности педагога* (В.В. Сериков) [11].

В научно-педагогическом сообществе разворачивается дискуссия на предмет самодостаточности, эффективности заочной, дистанционной, сетевой форм

высшего образования. О чем дискуссировать? Возможно ли дистанционно подготовить компетентного специалиста, например, преподавателя иностранного языка? Эти формы в большей степени органичны сферам дополнительного образования, неформального, информального образования. Они явно не обеспечить ни фундаментальность, ни технологичность профессиональной подготовки. Возможна (иногда целесообразна) *интеграция элементов* указанных форм в организационные модели (технологии) университетского образования.

Компетентностный подход – это метаподход. Обоснование и проектирование моделей компетентностного образования требует *комплементарности подходов*: контекстного, «задачного», субъектно-деятельностного, междисциплинарного, когнитивно-стилевого, квалитологического, методологического, личностно развивающего и др. *Когнитивно-стилевой подход* (М.А. Холодная) ориентирует на развитие у студентов вариативного интеллектуально-стилевого репертуара посредством «погружения» их в различные «режимы мыследеятельности» (генерирование гипотез, системный анализ, прогнозирование, метафоризация, смыслотворчество и др.). *Контекстный подход* («контекстно-компетентностный» по А.В. Вербицкому). Компетентность формируется в реальном профессиональном контексте, в процессе решения реальных профессиональных педагогических проблем, задач (микроисследования, проекты, экспертиза, диагностика и др.). Профессиональный контекст может быть искусственно воссоздан на основе имитационно-игрового моделирования (интерактивные и деловые игры), моделирования и решения «контекстных» ситуаций, «контекстных» задач («на смыслополагание», «на проектирование», «на рефлексию», «на прогнозирование качества», «на факторный анализ», «на гуманитарную экспертизу» и др.). В этой связи контекстный подход сопряжен с «задачным» подходом (В.А. Сластенин). *Квалитологический подход.* Целевой приоритет – овладение студентами технологиями управления качеством образования, управления развитием образовательных систем: *педагогическая аналитика, педагогический мониторинг, прогнозирование качества, педагогическое целеполагание, педагогическое проектирование, педагогическая диагностика, экспертиза качества образовательных программ, гуманитарная экспертиза новаций.* *Методологический подход.* Одним из трендов высшего образования является *методологизация его содержания*, что предполагает формирование у студентов *методологической культуры* как культуры мышления, основанной на рефлексии (В.В. Краевский, Е.В. Бережнова), *культуры педагогического исследования и системного наукоемкого педагогического проектирования*, формирование *метазнаний* («знание о типах, иерархии, генезисе знания»), *метаспособностей* (способности к аргументации, аналитике, прогнозированию, критической рефлексии и др.).

В контексте *компетентностного подхода* одним из принципов проектирования содержания высшего педагогического образования является *принцип метапредметной интеграции содержания* (В.В. Сериков) [11], предполагающий *проектирование метапредметных модулей*, каждый из которых будет

обеспечивать овладение целевой группой определенным видом педагогической деятельности, формирование опыта решения педагогических задач определенного типа. Например, основанием для структурирования метапредметных модулей могут выступать следующие виды педагогической деятельности: *педагогическое исследование («Методология педагогического исследования»); педагогическое проектирование («Педагогическое проектирование»); педагогическая экспертиза, рефлексия, квалиметрия, консалтинг («Экспертно-рефлексивные технологии в образовании» или «Технологии управления качеством образования»); педагогическая диагностика («Педагогическая диагностика»)*. Оценка уровня компетентности будущих педагогов предполагает, прежде всего, оценку результатов их творческо-проектировочной деятельности. Например, в контексте модуля «Педагогическое проектирование» студенты / магистранты «защищают» авторские педагогические продукты: *концептуальные идеи, таксономии целей, качественные диагностические шкалы, авторские модули (в контексте разных подходов), технологии (методики) обучения (или элементы), технологические карты уроков (в контексте разных подходов), системы упражнений, задач, ситуаций, проекты авторской педагогической системы и др.* [8].

Таким образом, компетентностный опыт – это опыт качественного и эффективного решения реальных профессиональных проблем-задач в вариативных профессиональных контекстах; компетентностный опыт – это метапредметный опыт. Системообразующим подходом к проектированию содержания высшего педагогического образованию является **компетентностно-модульный подход**, обеспечивающий метапредметную интеграцию содержания, предписывающий **дисциплинарно-модульную структуру образовательных стандартов**, дополненную «окнами мобильности» и «окнами практик» для критической рефлексии «другого» опыта, экспериментальной апробации, экспертизы проектов авторских педагогических систем (или их элементов) в различных профессиональных контекстах.

1. Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 27–34.

2. Вербицкий, А. А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования / А. А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2010. – № 5. – С. 32–37.

3. Жук, О. Л. Компетентностный подход в стандартах высшего образования по циклу социально-гуманитарных дисциплин / О. Л. Жук // Высшая школа. – 2006. – № 5. – С. 21–25.

4. Колесникова, И. А. О научно-педагогических параметрах качества стратегического документа в области образования [Электронный ресурс] / И. А. Колесникова, Е. В. Титова // Непрерывное образование : XXI век. – 2015. – № 1 (9). – Режим доступа: <http://lll21.petrso.ru/>. – Дата доступа: 01.03.2016.

5. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для вузов / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская. – 3-е изд. стер. – М. : Академия, 2008. – 288 с.
6. Краевский, В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 3–10.
7. Поташник, М. М. Качество образования : проблемы и технология управления: в вопросах и ответах / М. М. Поташник. – М. : Пед. об-во России, 2002. – 352 с.
8. Северин, С. Н. Метапредметный модуль «Педагогическое проектирование» как инвариантный компонент содержания непрерывного педагогического образования [Электронный ресурс] / С. Н. Северин // Непрерывное образование: XXI век. – 2016. Вып. 2 (14). – Режим доступа: <http://11121.petrso.ru/journal/article.php?id=3105>. – Дата доступа: 27.06.2016
9. Селезнева, Н. А. Проблема реализации компетентностного подхода к результатам образования / Н. А. Селезнева // Высшее образование в России. – 2009. – № 8. – С. 3–9.
10. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 272 с.
11. Сериков, В. В. Подготовить учителя к непрерывному саморазвитию [Электронный ресурс] / В. В. Сериков // Непрерывное образование: XXI век. – 2014. – Вып. 1 (5). – Режим доступа: http://11121.petrso.ru/journal/content_list.php?id=8541. – Дата доступа: 03.07.2014.
12. Субетто, А. И. Учительство XXI века: ноосферная миссия / А. И. Субетто // Педагогическое образование : история, современность, перспективы : сб. ст. по материалам X Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Педагогическое образование : история, современность, перспективы» (Великий Новгород, 4-5 октября 2018 г.) / сост. Е.В. Иванов. – Великий Новгород : НовГУ имени Ярослава Мудрого, 2018. – С. 4–22.
13. Тоффлер, Э. Шок будущего : пер. с англ. / Э. Тоффлер ; авт. предисл. П. С. Гуревич. – М. : АСТ, 2002. – 557 с.
14. Фукуяма, Ф. Конец истории и последний человек / Ф. Фукуяма ; пер с англ. М. Б. Левина. – М. : АСТ, 2010. – 588 с.
15. Холодная, М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума : учеб. пособие / М. А. Холодная. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 304 с.
16. Хуторской, А. В. Дидактика : учебник для вузов / А. В. Хуторской. – Санкт-Петербург : Питер, 2017. – 347 с.
17. Хуторской, А. В. Практикум по дидактике и методикам обучения / А. В. Хуторской. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 541 с.
18. Чечет, В. В. Педагогическая терминология: границы применения / В. В. Чечет, В. Н. Пунчик // Адукацыя і выхаванне. – 2018. – № 4. С. 57–63