**[***Елена Брызгалина***](http://postnauka.ru/author/bryzgalina)***, кандидат философских наук, заведующая кафедрой философии образования философского факультета МГУ, специалист по философским проблемам биологии и медицины***

*Какие причины формирования компетентностного подхода в России можно выделить? Какое значение этот подход имел в системе образования? Какие трудности возникают при внедрении компетентностного подхода? Об этом рассказывает кандидат философских наук Елена Брызгалина.*

Образование можно трактовать как ценность, как процесс, как систему и как результат. Если мы говорим об образовании как о результате, то возникает вопрос: в чем его измерять? И как результат образования можно было бы сформулировать? Эту задачу решают федеральные государственные образовательные стандарты. Решают в нашей стране, поскольку наша страна входит в пул тех стран, где государство выступает основным заказчиком образования, где имеются четко сформулированные квалификационные требования к подготовке специалистов разных направлений.

В период с 1990 по 2005 год образовательные стандарты позволили решить очень важную задачу: они унифицировали образовательное пространство в нашей стране. Поскольку для любых образовательных учреждений, ведущих подготовку в рамках определенного уровня или направления, стандарты содержали результаты образования в виде набора обязательных дидактических единиц, то есть что должен знать школьник, завершивший образование по определенному предмету и по полной школьной программе, и что должен знать студент, обучающийся какой-то конкретной будущей профессии.

Проблема социогуманитарного образования Философ Елена Брызгалина о границах фундаментального знания, статусе преподавателя и студента и причинах кризиса образования

Но ситуация в начале XXI века начала меняться. На смену требованию «знать», появились требования «быть», «действовать», «принимать решение». Произошел так называемый переход от знаниевой парадигмы (когда результат образования — знания) к компетентностной (когда результат образования — компетенция). Для нашей страны можно говорить о трех основных причинах формирования компетентностного подхода и его внедрения в федеральные государственные образовательные стандарты.

Первая причина — это общие изменения трактовки цели образования. Они связаны с тем, что образование есть саморазвитие. И это процесс непрерывный, который не прекращается по завершении определенной образовательной ступени. Человека нужно готовить к непрерывному получению образования в течение всей жизни. И вот эта установка на то, что нужно развивать человека, стала первой причиной.

Вторая причина — это распространение представлений о так называемом человеческом капитале. Эти представления были сформированы в рамках известной Чикагской школы экономики в США. Согласно их представлениям, человек получает образование ради увеличения своего потенциала, ради того, чтобы получить более высокий доход, получить большее удовлетворение от работы. То есть стать более привлекательным на рынке как для работодателя, так и для других людей. Вот эта трактовка знания как капитала, а образования как того, к чему стремится человек ради практического результата, стала второй причиной перехода к компетенции.

Третья причина, специфическая для России, — это вхождение России в Болонский процесс. Когда в первую очередь европейские страны поставили перед собой задачу достичь такой степени прозрачности образовательных систем, чтобы для каждого работодателя было понятно, какими умениями и навыками обладает человек, получивший образование в любой стране. Тогда с 2000 года начался процесс, который получил название «тюнинг» — выработка таких требований к будущему специалисту, которые бы устроили работодателей разных стран. Россия к этому процессу подключилась в 2006 году. И тогда сформировалось то понятие компетенции, которым пользуется система образования сегодня.

В нем есть три основных компонента: первый — знание; второй — методология применения этих знаний, владение этой методологией; третий — практический навык.

Изначально подразумевалось, что все три компонента компетенции равнозначны. Однако внедрение компетентностного подхода показало, что практическая направленность начинает преобладать над знаниями, появляется возможность формирования компетенций без прямой опоры на знания. Например, коммуникативные навыки формируются в спорах, в дискуссиях. И тогда предмет дискуссии становится менее значимым, чем умение отстаивать собственную точку зрения. Я называю это беззнаниевой формой компетенции.

Компетентностный подход в определенной степени сыграл положительное значение для системы образования. Во-первых, это связано с тем, что образование в компетентностном подходе представлено именно как личностно-размерная ценность, важная для развития человека. Образовательным институциям — вузам, реализующим конкретные образовательные программы, — компетентностный подход дал возможность создавать уникальную архитектуру конкретных образовательных программ, формировать магистерские программы под конкретных ученых с именами, с научными школами.

Однако в компетентностном подходе есть масса ограничений, которые неизбежно возникают. Их нельзя преодолеть, их можно только сгладить. Об одной проблеме я уже сказала — это возможный разрыв между знаниями и навыками и преимущественное внимание системы образования именно к развитию практических компонентов. Вторая проблема состоит в том, что существует несколько типологий компетенции. Компетенции могут быть личностные — это требование к личным качествам человека, например мировоззренческим: человек толерантен или агрессивен в общении, разделяет ли он какие-то общие ценности данного общества или он идет вразрез им в своей конкретной повседневной деятельности и готов это делать в профессиональной деятельности.

Компетенция предметная более или менее понятна. Это вот те самые знания, на которые индустриальная система образования традиционно ориентируется.

Но есть третий уровень компетенций, который очень труден и малопонятен в том, как их достигать в процессе конкретного образования. Это так называемые метапредметные компетенции. Разрыв между этими типами компетенций, а также неясность того, как они могут быть сформированы в аудиторной и внеучебной деятельности, — это еще одна проблема.

В качестве еще одного сложного момента во внедрении компетентностного подхода нужно указать на сложность в оценке степени сформированности компетенций. Если компетенция — результат образования, то в чем ее измерять? Знаниевый компонент компетенции измеряем, здесь все более или менее понятно. Но если мы обращаемся к личностным или метапредметным компетенциям, то возникает вопрос, который можно довести до абсурда: а кто должен ставить подпись в ведомости или в зачетке под тем, что человек готов к образованию в течение жизни, обладает навыками работы с информацией, отбора достойных источников информации? Я не буду называть вуз, но, например, в стандартах этого вуза есть такая фраза: «Испытывает обоснованную гордость за собственное образовательное учреждение». А если испытывает необоснованную? А если испытывает, но небольшую?

Вот в тех случаях, когда мы говорим о личностных характеристиках человека, проблема их оценки крайне сложна. И можно сделать прогноз, что в будущем существующая сегодня система оценки знаний, например ЕГЭ или ГИА, уйдет в прошлое. И не из-за каких-то проблем с коррупцией или с тем, что все сложнее сформулировать адекватные задания. Проблема в том, что этот способ оценивания вступает в прямое противоречие с компетентностным подходом. Компетентностный подход требует оценки качеств самого человека. И в этой оценке качеств должна, безусловно, увеличиться роль учителя — того субъекта, который видит этот самый личностный рост. И современная система оценивания — ЕГЭ, ГИА — роль учителя как личности, к сожалению, преуменьшает.

Те изменения, которые должны произойти в системе образования, в частности, в нашей стране, должны быть направлены на повышение значимости фигуры учителя.

Компетентностный подход и новые стандарты, к сожалению, приводят к тому, что в образовательном процессе на ключевые позиции выдвигается технический сотрудник, тьютор, организатор. Прямое общение обучающегося и того, кто учит, становится минимизированным. Это проблема от школы до университетов. И проблема не только нашей страны.

Еще одна трудность в реализации компетентностного подхода связана с тем, что стирается грань между трудом (учебой как трудом) и игрой. Все больше, особенно в социогуманитарном образовании, распространяются игровые инновационные формы. Но надо понимать, что игра — это особый вид человеческой деятельности, и таким способом формируются компетенции человека специфического, готового принять на себя разные роли, действовать в разных ситуациях, как в игре, как ему удобно. Поэтому компетенции — это компетенции человека, готового к действию в неопределенной, в нестандартной среде. Для всех ли видов человеческой деятельности такая задача актуальна? Это большая проблема. Ведь раньше необходимость самостоятельного личностного выбора затрагивала ограниченную часть общества. Сегодня задача лично выбирать свою судьбу, позицию в отношении другого — дело каждого. Компетентностный подход хорош и одновременно опасен тем, что вот эта задача личностного выбора ставится во главу угла.