

КАМО ГРЯДЕШИ: ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

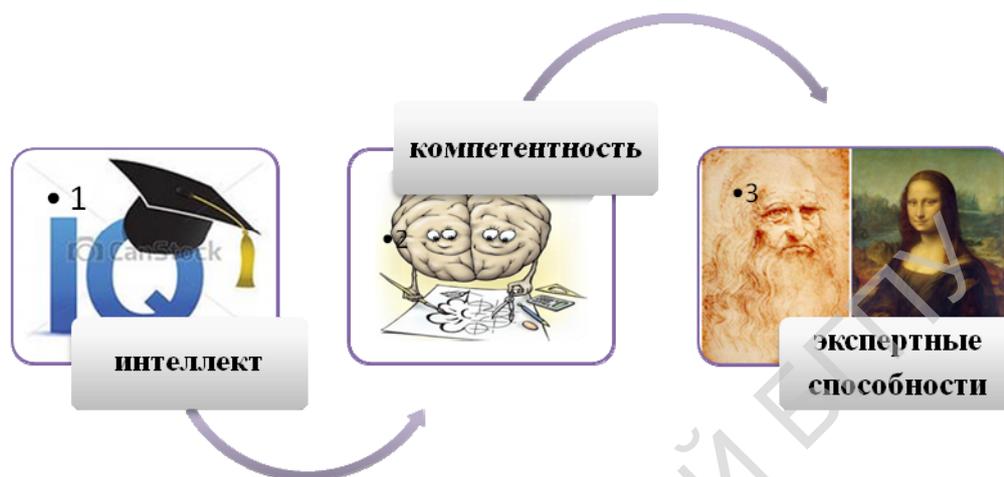
А.П. Лобанов,
Н.В. Дроздова
г. Минск

Процессы глобализации оказывают непосредственное влияние на структуру и содержание национальных систем образования. Надо признать, что традиционная система высшей школы не выдерживает конкуренции внедряемых на европейском пространстве образовательных инноваций. Мы не будем касаться причин этого явления: стагнация и неконкурентоспособность постсоветских моделей образования или обструкция и продвижение западных технологий. Факт остаётся фактом – верхи не могут обучать по-старому, а низы не желают оставаться в рамках традиционного университета. Время требует кардинальных перемен, теоретико-методологические основания для которых уже подготовлены. Выбор есть, и он заключается в следующем: консервация и как следствие привлечение административного ресурса; «движение за тенью» или слепое копирование чужих проектов; работа на опережение и проектирование национальной по содержанию и глобальной по форме образовательной системы.

В любом случае, пора отказаться от практики так называемых имплицитных реформ, сопровождаемых телевизионными дебатами обывателей и далеких от сути проблем представителей поп культуры. Как утверждает Пол Тагард, образование подобно другим прикладным областям, открывает широкие возможности для междисциплинарных исследований в области когнитивной науки. Оно, прежде всего, заимствует, а не привносит идеи и методы в понимание работы человеческого разума [1]. Даже если образование нельзя отнести к разряду научных дисциплин, оно, несомненно, базируется на строгих научных основаниях. На наш взгляд, смена образовательных парадигм поддаётся следующей логике теоретизирования (рисунок).

Длительное время университеты были ориентированы на интеллектуальную элиту общества. Знания, скорее, служили средством развития интеллектуальных способностей студенческой аудитории. Полагали, что усвоивший академические знания человек априори овладеет

практикой непосредственно на рабочем месте. Наиболее широкое внедрение названная выше парадигма получила на широких просторах Советского Союза. Практика работы по не специальности приобрела массовый характер. Например, выпускников педагогических вузов с одинаковой долей вероятности можно было встретить и в робе сантехника и в мантии дипломата. Пути господни воистину неисповедимы даже в заведомо атеистической стране!



Затем как гром среди ясного неба прозвучал голос Д. МакКлелланда – не интеллект, а компетентность [2]. На поверку оказалось, что мы переживаем гибель однополярного ментального мира, центрированного на академических знаниях и интеллекте как критерии оценки их усвоения. Традиционной системе образования был брошен вызов: знания должны работать [3]. Человечество выбирало инволюционный путь развития: назад к Человеку умелому. Высшие учебные заведения времён развитого капитализма явно стали эволюционировать в сторону средневековой модели подготовки специалиста: ученик – подмастерье – мастер. Ученик в условиях реального производства (или в условиях максимально приближенных к нему) усваивал декларативные и процедурные знания. В результате он мог работать под пристальным вниманием подмастерья и мастера пока сам не переходил в категорию «подмастерья». Последним шагом его профессиональной инициации был шедевр – материализованный вариант современной магистерской диссертации. Даже в таком виде компетентностный подход обладал рядом несомненных преимуществ: он сокращал путь от скамьи до станка, экономил время и деньги, привлекал в университеты инвестиции заинтересованных работодателей, удовлетворял амбиции практиков, награждая их

вождеденными учёными степенями. Казалось, учтены интересы всех сторон, все довольны и счастливы.

Однако вскоре через слой позолоты стали отчётливо проступать ржавые пятна: компетентностная модель хорошо справлялась с актуальными знаниями и явно пробуксовывала в области как устаревших, так и инновационных знаний и практик. Подготовленные на скорую руку, амбициозные, но ограниченные и не креативные, специалисты-бакалавры заполнили рынки труда и университетские кафедры. Homo sapiens sapiens вновь вспомнил об интеллекте и стал ограничивать в себе своего далёкого предка – человека умелого. Сначала психологи ввели в научный обиход понятие «интеллектуальной компетентности», а затем Р. Кеттелл, Дж. Хорн и Дж. Кэрролл включили компетенции в структуру индивидуального интеллекта. В структуре их факторно-аналитической теории интеллекта значительную роль стали играть экспертные способности – широта и глубина индивидуальных познаний в специальных областях, не представленных в универсальном опыте носителей данной культуры [4]. Так, формирование экспертных способностей будущего специалиста стало основополагающей задачей профориентационной психологии и психолого-педагогической практики.

Впрочем, для отечественной науки парадигма экспертных способностей является обозримым будущим. Задача дня сегодняшнего – прения в контексте «pro и contra» компетентностного подхода. При этом, в который раз на историческую арену выходят две непримиримые партии: западники и славянофилы. Первые предлагают реформировать отечественную систему высшего образования по западному (американскому, европейскому или евро-американскому) образцу и подобию. Вторые или отрицают инновационный характер компетентностного подхода, осуществляя его редукцию к деятельностному подходу, или подменяют понятие компетентностного подхода практико-ориентированным подходом. В любом случае, «внедрение компетенций по западному или «квазизападному» образцу ставит под сомнение дееспособность отечественной системы образования в плане обеспечения качества подготовки квалифицированных специалистов» [5, с. 45].

Мы полагаем, что практика заимствования чужого опыта – это частный случай научения. Всё новое, в определенной мере, является чужеродным. Наша проблема не в имплантации зарубежных

образовательных систем, а в отсутствии их экспериментальной апробации и модификации с учётом национальных особенностей и результатов проверки на совместимость. Компетентностный подход – дитя когнитивной науки и когнитивной психологии. Мы отрицаем когнитивизм и пытаемся приспособить мотор от «феррари» к телеге, запряжённой резвой тройкой лошадей. Компетенции необходимо диагностировать, а не оценивать как выступления на Евровидении. Современное образование требует капиталовложений. Оно немислимо без образовательных технологий и диагностического инструментария.

Результаты наших исследований, которые, конечно же, не претендуют на истину в последней инстанции, позволяют утверждать следующее: во-первых, перечень универсальных компетенций требует кардинального уточнения и укрупнения (он не выдерживает проверки факторным, кластерным и корреляционным анализом); во-вторых, необходимо экспериментальное подтверждение (на уровне математической статистики), какие компетенции формирует конкретная программа учебной дисциплины; в-третьих, необходимо открыть специальные лаборатории при факультетах и институтах, в которых будут изучать, и осуществлять мониторинг формирования и развития специальных компетенций специалистов [2; 6; 7].

В настоящее время процессы разрушения системы образования превалируют над процессами созидания (особенно очевидно они проявляются на уровне магистратуры). Учреждения высшего образования, переполненные абитуриентами, без учета их подготовленности, ставят перед профессорско-преподавательским составом сложную дилемму. Её можно назвать нравственной дилеммой преподавателя: снизойти до уровня потребителя житейских знаний или развивать его потенциальные способности, «жить в шоколаде» или воевать с ветряными мельницами. Каждый преподаватель этот выбор делает сам. Однако, «гарантированные, стабильные и прочные знания на основе новых управленческих и педагогических технологий и информационных систем может обеспечить лишь профессионал высокого уровня» [8]. Камо грядеши? Ответы на заданный вопрос не столь однозначны и очевидны, но их предстоит услышать в ближайшее время. Кто не идёт, тот стоит на месте.

ЛИТЕРАТУРА

1. Тагард, П. Междисциплинарность: торговые зоны в когнитивной науке / П. Тагард // Логос. – 2014 – №1 (97).
2. Лобанов, А.П. Интеллект и ментальные репрезентации: образовательный подход: монография / А.П. Лобанов. – Минск: БГПУ, 2010. – 288 с.
3. Лобанов, А.П. Критерии управления результатами образования: интеллект vs компетенций / А.П. Лобанов, Н.В. Дроздова // Кіраванне ў адукацыі. – № 7. – 2012. – С. 15–20.
4. Carroll, J. V. Human cognitive abilities: a survey of factor-analytic studies. N. Y.: Academic Press, 1993. 819 p.
5. Сенашенко, В.С. Компетенции в образовании / В.С. Сенашенко // Обучение в течение жизни: механизмы взаимодействия профессиональных сообществ и вузов стран СНГ: Материалы I Межвузовской научно-практической конференции, Москва, РУДН, 22 мая 2013 г. – М.: РУДН, 2013. – С. 38 – 46.
6. Лобанов, А.П. Образовательные инновации в 4D-формате : учебно-методическое пособие / А.П. Лобанов, Н.В. Дроздова. – Минск: РИВШ, 2016. – 110 с.
7. Дроздова, Н.В. Профессиональный профиль личности магистранта в контексте компетентностного подхода / Н.В. Дроздова, А.П. Лобанов // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы : Материалы IX Междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч. Москва, РУДН, 21–22 апр. 2016 г. / науч. ред. В.И. Казаренков, М.А. Рушина. – М.: РУДН, 2016. – Ч. 1. – С. 663 – 666.
8. Третьяков, П.И. Теоретико-методические основания оперативного управления развитием качества образовательных систем / П.И. Третьяков, Н.А. Шарай // Ресурсы развития образовательных систем в условиях социального многообразия: Сб. материалов XIX Междунар. науч.-практ. конф.; Москва, МИОО, 27 – 29 июня 2013 г. – М., 2013. – С. 7–24.