

УДК 378(063)
ББК 74.58я43
П90

Редакционная коллегия:
доктор педагогических наук *О. Л. Жук* (отв. ред.),
доктор педагогических наук *А. П. Сманцер*,
кандидат педагогических наук *С. Н. Захарова*,
кандидат педагогических наук *Е. А. Коновальчик*,
кандидат психологических наук *А. А. Полонников*,
Д. И. Губаревич

Пути повышения качества профессиональной подготовки студентов:
П90 материалы междунар. науч.-практ. конф. Минск, 22–23 апр. 2010 г. / редкол.:
О. Л. Жук (отв. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2010. – 567 с.
ISBN 978-985-518-408-0.

Материалы конференции посвящены актуальной образовательной проблеме –
повышению качества профессиональной подготовки студентов.

Рекомендовано управленческому аппарату, профессорско-преподавательскому со-
ставу, научным работникам, аспирантам и магистрантам вузов Республики Беларусь.

УДК 378(063)
ББК 74.58я43

ISBN 978-985-518-408-0

© БГУ, 2010

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ БГУ

Abstract. In the text the tradition of competence approach initiated in BSU by two centers: Chair of Pedagogic and Problems of the Development of Education and Education Development Centre is analyzed. The accent in the analysis is put not so much on the difference of author's decisions, as on their unobvious generality. In research a ways of legitimation of the competence approach competition by its developers as well as its structures of pedagogical order (disposition of teachers and students, form of educational interaction, orientation and borders of professional development) are described.

Keywords: pragmatism in education, pedagogical ideology, competence approach, self-legitimation of the practice, regulation of educational process, classical pedagogical attitude.

Важнейшим следствием прагматического поворота в образовании стало утверждение в нем компетентностного подхода. Это направление педагогической практики реализует в своих самоописаниях различные категории практической рациональности и ее базовую метафору «использование». Психологическим коррелятом «использования» на полюсе студента выступает навык, понимаемый чаще всего как «доведенная до автоматизма способность решать тот или иной вид проблем» [9]. Компетентностный подход трактуется его сторонниками либо как альтернатива «знаниевой» ориентации (трансляции готового знания) [6], либо как дополнение к ней [2]. «Знаниевый» подход при этом понимается как оснащение индивида рядом установок, позволяющих ему действовать в типовых ситуациях.

Легитимация (самолегитимация) компетентностного подхода осуществляется с помощью нескольких приемов: путем объявления его квинтэссенцией европейских образовательных тенденций [3], прокламации адекватности вызовам современности [4], а также релевантности задачам саморазвития учащегося [5]. В некоторых случаях для конструирования идеологии¹ компетентностного подхода используется сразу несколько типов аргументов. Идеологию, вслед за Х. Уайтом, мы понимаем не как набор ценностно нагруженных и связанных между собой идей, а как совокупность *регулятивов*, определяющих диспозиции и формы активности участников образовательных отношений, принимающих на себя идеологические обязательства.

Ориентация на анализ регулятивов помещает в фокус внимания не столько формы само-описания и самолегитимации компетентностного подхода, взятые в семантической перспективе, сколько их практическую ангажированность, способность организовывать и направлять деятельность причастных к ним субъектов определенным образом. То есть речь идет о практическом смысле компетентностного подхода, его регламентирующей функции, обеспечивающей размещение в образовательном пространстве «релевантных смыслов, форм их реализации, контекстов, вызывающих эти смыслы и реализации» [1]. Прагматический анализ компетентностного подхода, который сам заявляет о своей практической ориентированности, перестает выглядеть парадоксом, если принять во внимание то обстоятельство, что внутри любой гуманитарной традиции всегда наличествует недостаточность средств самоанализа [7].

В настоящем исследовании нас будут интересовать главным образом те моменты устройства компетентностного подхода, которые реализуются на линии преподаватель/студент, программируя их *взаимную диспозицию, форму интеракций, направление и границы профессионального развития*.

Ключевой момент практики компетентностного подхода – его целерациональная профессиональная ориентация. «Он предполагает, – пишут авторы, – смещение акцента с предметно-содержательной стороны (при сохранении ее достоинств) обучения на образовательные результаты, а также на механизмы/методы/способы развития у студентов соответствующих компетентностей» [6]. Последним приписывается свойство профессиональной релевантности и статус механизма воспроизводства деятельности за рамками образования². Рассмотрим устройство компетентностного подхода в трех выделенных нами ранее регулятивных отношениях.

Диспозиция «преподаватель/студент». Педагогические отношения в анализируемом подходе асимметричны, так как преподавателю атрибутировано эпистемологическое и технологическое преимущество. Соответственно студент, согласно закону энергетической трансмиссии³, описанному И. М. Розетом, занимает позицию дефицитарного субъекта, призванного восполнить существующую недостачу в ходе учебной интериоризации соответствующего опыта [3].

Асимметрия позиций предполагает в свою очередь и определенное распределение власти, действующей в учебных отношениях. Конституция академической власти в своем концентрированном виде обнаружима, как правило, в процедурах контроля и оценивания компетентностного

¹ «Под термином “идеология” я подразумеваю набор предписаний для занятия позиции в современном мире социальной практики и действия в соответствии с ней (либо изменять мир, либо упрочивать его в его сегодняшнем состоянии); такие предписания сопровождаются аргументами, претендующими на авторитет «науки» или «реализма» [8, с. 42].

² С этой установкой конкурирует точка зрения современных польских исследователей, согласно которой образование может создавать лишь некоторые ограниченные предпосылки профессиональной позиции, которая в целом формируется лишь на действительном рабочем месте. Условием ее формирования в этом случае становятся освоение правил профессионального взаимодействия и профессиональная самоидентификация специалиста [12, с. 21–34].

³ Данные исследований И. М. Розета показывают, что «значимости выступают на сцене психической жизни не в изолированном качестве, а всегда в асимметричном системном взаимозависимом отношении, причем повышенная оценка одних элементов информационного множества автоматически ведет к обесцениванию других реалий, входящих в системное отношение ценностной трансмиссии» [10, с. 50].

обучения. Как показывает анализ учебно-методических пособий, подготовленных учеными БГУ, субъектом контроля и оценивания в них является преподаватель [3]. Несколько смягчена эта позиция в тех работах, которые связывают функцию контроля и оценки с обучением студента самооцениванию («показать студенту сильные и слабые стороны его работы; зафиксировать слабые моменты и предложить (или показать) способы их преодоления (развития)») [6]. И, хотя эти авторы говорят о «перераспределении образовательной власти» в процессе оценивания» [6], речь идет главным образом об интериоризации «прозрачной и критериальной» системы оценивания, поскольку в конечном итоге процедуру самооценивания также контролирует преподаватель¹.

Таким образом, мы можем заключить, что в компетентностном подходе, ориентированном на профессиональное обучение, реализуется классическая педагогическая установка², базирующаяся на социогенетических допущениях, центральной позиции преподавателя и ведомой роли студента.

Образовательное взаимодействие. С описанной выше академической диспозицией согласуется и та система образовательных интеракций, которые обеспечивают реализацию компетентностного подхода. Наш анализ показывает, что конституция взаимодействия в нем базируется на деятельностных схемах («педагогическая деятельность как “деятельность над деятельностью»») [6]; моделирование в обучении профессиональной деятельности, включающей «анализ и оценку ситуации, целеполагание, организацию и осуществление деятельности, самоконтроль, рефлексию и коррекцию» [2]. Деятельностная редакция учебной ситуации имеет для образовательного взаимодействия как минимум два следствия. Во-первых, деятельность выступает опосредующим звеном и основанием серии интеракций, подчиняя, например, общение и отношения учащегося с самим собой требованиям целесообразной профессиональной (квазипрофессиональной) активности. Во-вторых, интеракции преподавателя и студента начинают строиться как отношение управляющей и управляемой систем, объединенных прямыми и обратными связями.

Профессиональное развитие. Развитие в анализируемой нами версии компетентностного подхода приобретает характер прогрессивного движения студента от неразвитых компетенций к развитым. Причем управление этим развитием (говорить здесь нужно об управляемом развитии) осуществляется в педагогическом плане сверху вниз. Контролировать и оценивать, а также гарантировать его результат преподаватель может, только имея финальную картину развития, в конструировании которой решающее значение имеет образ профессионального будущего. Профессиональное будущее (представленное для педагогической работы в виде списка потребностных компетенций) очерчивает собой границу развития студента в учебном процессе и к тому же ответственности преподавателя. В педагогическом проектировании «финальные» схемы развития, как правило, используются для конструирования образовательных систем, адаптированных к устойчивым, предсказуемо динамичным ситуациям общественной жизни³.

¹ Сама мысль о неконтролируемом образовательном процессе кажется «фундаментально ориентированным педагогам анархистской» [13, s. 29].

² С именем «традиционный педагогический порядок» мы связываем вполне определенную педагогическую идеологию, которая, с точки зрения П. Г. Щедровицкого, использует в своем устройстве три основных конститутива:

1) идею содержания образования (в форме учебных дисциплин, опыта), которое должно быть передано;

2) идею цели (результата) образования;

3) идею вертикального позиционирования участников образовательных отношений (есть тот, кто ведет, и тот, кого ведут). Все три конститутива составляют обязательное условие педагогического самоопределения. Данная традиционная педагогическая установка «является одной из базовых идей западноевропейской культуры, фундаментальная онтология, или онтика, то есть то, что создает человека» [11, с. 5].

³ Для ситуаций кризисов, перемен, а также исторических поворотов, например социальных революций, политического насилия и т. п., более адекватной является схема педагогики как формы практики, характерной для рождающихся (в данном времени и месте) авангардных, пионерских, грядущих сегментов педагогического порядка [14, s. 214].

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бернстейн, Б.* Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса / Б. Бернстейн; [пер. И. В. Борисовой] / Б. Бернстейн. – М., 2008.
2. *Жук, О. Л.* Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании / О. Л. Жук // Адукацыя і выхаванне. – 2004. – № 12. – С. 41–48.
3. *Жук, О. Л.* Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О. Л. Жук. – Минск, 2009.
4. *Жук, О. Л.* Педагогическое образование в классическом университете: теория и практика / Выбранные научковые працы БДУ: у 7 т. Т. 1: Педагогіка, псіхалогія, сацыялогія, філасофія. – Минск, 2001. – С. 70–85.
5. *Калмазан, А. В.* Изучение аспектов саморазвития личности будущего специалиста в образовательном пространстве вуза / А. В. Калмазан [Электронный ресурс]. 2010. – Режим доступа: http://www.sipk.ru/conference/pdf_2008/Kalmazan.pdf. – Дата доступа: 19.02.10.
6. *Кирилюк, Л. Г.* Программа учебного курса как путеводитель для студента и преподавателя. Вып. 7 / Л. Г. Кирилюк, Т. И. Краснова, Е. Ф. Карпиевич; под ред. Л. Г. Кирилюк. – Минск, 2008.
7. *Корбут, А. М.* Кеннет Джерджен: Логика воображаемого / А. М. Корбут / Джерджен К. Социальный конструкционизм: знание и практика; пер. с англ. А. М. Корбута; под общ. ред. А. А. Полонникова. – Минск, 2003. С. 3–22.
8. *Уайт, Х.* Метаистория: Историческое воображение в Европе XIX века / Х. Уайт. – Екатеринбург, 2002.
9. *Ольховиков, Г. К.* Формально-ригористический подход к теории практического знания: философские основания / Г. К. Ольховиков: автореф. дис. ... на соискание учен. степени канд. философских наук. – Екатеринбург, 2003.
10. *Полонников, А. А.* «Смещение оценок»: реконтекстуализация / А. А. Полонников // Псіхалогія. – 2006. – № 3. – С. 49–55.
11. *Щедровицкий, П. Г.* Проблемы непрерывного образования и педагогическая антропология / П. Г. Щедровицкий. – Харьков, 1989.
12. *Marciniak, Ł. T.* Stawanie się nauczycielem akademickim. Analiza symboliczno-interakcjonistyczna. / Ł. T. Marciniak // Przegląd Socjologii Jakościowej. – 2008. – Т. IV. – № 2.
13. *Melosik, Z.* Kultura, tożsamość i edukacja: migotanie znaczeń / Z. Melosik, T. Szkudlarek. – Wydanie: II poprawione. – Kraków, 2009.
14. *Schulz, P.* Wykłady z pedagogiki ogólnej. Logos edukacji. Tom III / P. Schulz. – Toruń, 2009.