

## КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД: К СЛОВУ ОБ ИСТОРИЧЕСКИХ «ГРАБЛЯХ»

Множество копий сломано ныне вокруг внедрения компетентностного подхода в сферу высшего образования, которое в условиях тотального сокращения государственных гарантий реализации прав граждан на получение полноценного образования представляется некой панацеей, способной взрастить на истощенной реформами по оптимизации обучения почве богатый «урожай». От многократного повторения красивых педагогических понятий, умело нанизанных друг на друга и составляющих смысл компетентностного подхода, рябит в глазах, и только ленивый не обращается к этой благодатной теме: к примеру, набрав в яндексовском поисковике это «волшебное» словосочетание, получаем 2 млн ответов (дата обращения – 27.04.2013 г.).

Указанный подход мыслится как некая «революционная» технология, способная в одночасье преобразовать всю систему обучения и воспитания и привести ее в соответствие с потребностями современного постиндустриального общества. Сайт <http://letopisi.ru/index.php> («Время вернуться домой») предлагает такое определение: «Компетентностный подход предполагает не усвоение учеником отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение ими в комплексе. В связи с этим, по-иному определяется система методов обучения. В основе отбора и конструирования методов обучения лежит структура соответствующих компетенций и функций, которые они выполняют в образовании. Общеобразовательная школа не в состоянии сформировать уровень компетентности учеников, достаточный для эффективного решения проблем во всех сферах деятельности и во всех конкретных ситуациях, тем более в условиях быстро меняющегося общества, в котором появляются и новые сферы деятельности, и новые ситуации. Цель школы – формирование ключевых компетентностей» [5].

И в этом определении мы снова видим извечную русскую мечту о «чуде», о «главном звене», за которое стоит только потянуть, чтобы вытащить Мюнхгаузена вместе с лошадью из болота преобразований за его же собственную косичку. Но для достижения наилучшего результата следует сначала разрушить все «до основания».

В то же время, на наш взгляд, компетентностный подход, в какие бы красивые одежды его ни рядили, вряд ли соответствует критерию «революционности» преобразований.

Во-первых, подобные «новации» не новы, а являются своеобразным «имманентным» свойством развития отечественной системы образования, отражающим стремление получить идеальный результат при минимуме затрат и возложении на педагогов дополнительных, не свойственных их труду обязанностей. Так, к примеру, обращаясь к истории русской школы, можно вспомнить о волне ее «профессионализации» в 1880-1890-е гг., когда с подачи учебного ведомства распространилось убеждение в том, что посредством учителей можно распространить в народе «полезные» знания по сельскому хозяйству, ручному труду, гимнастике, рисованию, рукоделью и пр. Журнал «Школьное обозрение» в 1898 г. с восторгом перечислял черты «идеального» педагога: «умелый хлебопашец», «опытный садовник и огородник», «знающий свое дело строитель жилых помещений», «руководитель-ремесленник», «ближайший советник для крестьян в бытовой жизни» и т.д. [4, с. 28-29]. Чем не компетентностный подход в трактовке 120-летней давности?

Во-вторых, пропагандируемый ныне компетентностный подход в организации обучения фактически основан на идеях структурного функционализма, на сочетании процедурного и предметного мышления и предполагает внедрение запрограммированной и упорядоченной деятельности, подчиненной формальным «правилам игры». Ярким тому примером может служить повальное увлечение дидактическим тестированием, приведшее к тому, что учителя в школе не столько занимаются преподаванием своих предметов, сколько вынуждены «на-таскивать» нерадивых учеников в умении нажимать на «нужные» кнопки и выбирать «нужные» ответы. Особенно тревожным здесь представляется тестирование по гуманитарным дисциплинам, к примеру, по истории, когда формальное знание превращается в фактическое незнание своего прошлого. Внедрение «датской» истории в скором времени способно привести к тому, что ученики, конечно, будут знать, когда была Великая Отечественная война, но затруднятся с ответом, кто же в ней победил. Тщетными же представляются упования на то, что обучающийся при необходимости в мгновение ока отыщет нужную информацию в Интернете; в лучшем случае, он станет искать

«правильные» ответы на заранее поставленные вопросы. Конечно, если целью обучения в школе (средней или высшей, без разницы) поставлено достижение благоприятных результатов тестирования, то такая ситуация здесь более чем применима и вполне оправдана, только возникает вопрос: какой же специалист в итоге из всего получится? Применительно к социально-гуманитарным дисциплинам – индивид с заранее запрограммированным сознанием, открытым к применению механизмов социального манипулирования и зомбирования поведения, но не способным адекватно воспринимать и «переваривать» в себе получаемую информацию.

Более того, компетентностный подход противопоставлен и отрицает развитие рефлексивного, критического и творческого мышления, основанного на сочетании мысли и действия, о чем свидетельствует хотя бы тот факт, что в перечнях общекультурных компетенций об этом и не упоминается. К примеру, если обратиться к ФГОС по специальности «Лечебное дело», то 8 ключевых общекультурных компетенций вращаются вокруг идеи «способности и готовности анализировать», но отнюдь не творчески осмысливать и переосмысливать социальный опыт. Фактически компетентностный подход, на наш взгляд, стал своеобразным «перепевом» теории систем, возникшей во второй половине XX в. под воздействием неолиберальной волны и ориентированной на всемерную искусственную консервацию сложившихся социальных отношений в противостоянии возможным переменам.

В условиях же «кризиса легитимности» традиционных социальных институтов общества и превращения их, по меткому выражению М.Кастельса, в «пустые скорлупки, все менее соотносящиеся с жизнью людей» внедрение компетентностного подхода грозит погружением общества в состояние аномии, когда прежние ценности будут «низвергнуты» со своего пьедестала (что заметно в атмосфере нынешней шумихи вокруг присуждения ученых степеней и званий), а на их месте воцарится духовный вакуум, не имеющий ценностного морального содержания.

В-третьих, внедрение перечней «ключевых компетенций», воздвигнутых на прежней базе «знаний-умений-навыков», породило требования их жесткой «увязки» с дидактическими единицами (темами), составляющими содержание учебных дисциплин. Будто бы соответст-

вующие компетенции способны сформироваться под влиянием сотни страниц «нужного» учебника, а не под воздействием преподавателя, читающего дисциплину. Низведение последнего до роли «говорящей головы», бездумного ретранслятора знаний, умеющего вовремя подсчитывать необходимые баллы и составлять нужные рейтинги, в целом, также соответствует структурно-функциональной сущности компетентностного подхода, ориентированного на рассмотрение преподавателя не в качестве творческого субъекта обучения, а в виде «расходной рабочей силы» (М.Кастельс), ничего не стоящей и легко заменяемой.

Проблема только состоит в том, что и продуктом такого обучения станет аналогичная «расходная» сила, способная лишь к повторению заученных операций, сидя в кресле компьютерного пользователя. И в такой ситуации рассуждения об идеальном образе выпускника российского вуза, напоминающего по своду ключевых компетенций многорукого «дедушку Камадзи» из классического аниме Хаяо Миядзаки «Унесенные призраками» (2001), все знающего и умеющего и всем владеющего, становится не более чем иллюзией. И вновь обратившись к историческим аналогиям, приведем выдержку из статьи, помещенной в журнале «Русский начальный учитель» в 1894 г.: «...Многие учителя трудились до изнеможения; все-таки не могли достичь хороших результатов именно потому, что работали или тупыми, или плохо направленными инструментами. Только раз господин руководитель сделал попытку объяснить, как точится пила. Говорил он об этом более часа, но курсисты ровно ничего не поняли. Лучше было бы на деле показать, как точится известный инструмент» [2, с. 95].

Подводя итог, хочется обратиться к итогам вышеупомянутой «профессионализации» русской школы, когда, в конце концов, современники вынуждены были констатировать, что «более полного крушения надежд и упований... трудно и придумать» [3, с. 67]. А журнал «Женское образование» заключал в 1890 г.: «Раздавались голоса в среде собравшихся “профессионалистов”, что грамота для простолюдина и цены большой не имеет, что из грамоты шубы себе не сошьешь. [Однако] если из грамотности и просвещения вообще шубы не сошьешь, то все-таки они могут, хотя бы несколько, предостеречь от того, чтобы сшитой – не пропить в кабаке или не сдирать ее с плеч своего ближнего» [1, с. 98-99].

1. Женское образование. 1890. № 1.
2. Русский начальный учитель. 1894. Прил. Отдел V.
3. Сборник Пермского Земства. 1895. № 5. Отдел III.
4. Школьное обозрение. 1898.
5. <http://letopisi.ru/index.php>

*И.Н.Куприянова, А.Н.Андреев,  
А.В.Гетманова, М.А.Уфимцева*

**ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННО-  
КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ  
НА ЛЕЧЕБНО-ПРОФИЛАКТИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ  
УРАЛЬСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ МЕДИЦИНСКОЙ АКАДЕМИИ**

В условиях вектора движения России к инновационной экономике современная система подготовки врачей должна решать две ключевые задачи: формировать у будущих специалистов мотивацию к инновационному стилю мышления и осуществлению инновационной деятельности, а также создавать условия для реализации творческого потенциала студентов. Развитие компетенций и способностей профессорско-преподавательского состава по программе «Актуальные проблемы педагогики и психологии высшей школы» осуществлялось каждые 5 лет на базе Российского государственного профессионально-педагогического университета (Екатеринбург). Кроме этого, часть преподавателей в 2009-2011 гг. прошла дистанционное обучение по программам «Информационно-коммуникативная компетентность преподавателя вуза» и «Технологии создания тестов достижений: практикум для преподавателей» в Южно-Уральском государственном университете (Челябинск) и «Совершенствование тестовых технологий контроля качества подготовки специалистов» в Томском государственном университете. С 2011 г в Уральской государственной медицинской академии (ГБОУ УГМА) проводится обучение преподавателей с целью повышения педагогической квалификации и овладения информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ) по программе «Инновационные модели и технологии повышения качества образования». По состоянию на декабрь 2012 г. было проучено 59 преподавателей в рамках модульной программы ДПО «Преподаватель