

Введение

Эта книга ставит перед собой главным образом задачу рефлексии собственной профессиональной (педагогической и научной) деятельности авторами монографии. Связано это, прежде всего, с тем, что за последние 15 лет словосочетание «компетентностный подход» вошло в активный словарь педагогической общественности. При этом педагогу мало сказать: «Я работаю в рамках компетентностного подхода» и успокоиться. Рано или поздно любой профессионально развивающийся педагог задает себе вопросы: «Как именно я работаю в рамках существующего подхода?» «За счет чего это получается у меня или не получается?» «Нельзя ли усовершенствовать деятельность?»

Судя по анализу публикаций в национальной библиографической базе данных научного цитирования (РИНЦ), только за последние 10 лет ключевое понятие «компетентностный подход» используется в 15815 публикациях из всей базы в 26259499 источников (т.е. 0,6% от всех имеющихся). Для сравнения: понятие «образование» в этой же базе отражено всего лишь в 2,7% от всех. При этом компетентностный подход рассматривается и как идеологический конструкт принципиально нового понимания образования, и как фактор реализации инновационного образования, и как технология конструирования образовательных стандартов и методов обучения. Чтобы стал понятен замысел данной монографии, авторы которой сами получали образование и начинали педагогическую деятельность в иную эпоху, с другой идеологической парадигмой (40-е – 90-е годы 20-го века) следует сделать небольшой исторический экскурс.

С середины 20-го века почти столетия цели в системе советского образования были разнородны, как отмечает Н.Кивлева¹. Но тенденция одна – обучение для жизни (для выживания и победы в годы Великой отечественной войны и после, для подготовки высококвалифицированных кадров в рабочих профессиях (60-е годы), в экономике (70-е годы), в компьютеризации (80-е годы)). (Кивлева Н. Образование в России второй

половины XX века. Режим доступа: <https://www.proza.ru/2013/04/15/20> (Дата обращения 26.09.2017). Именно потому, что для жизни были нужны другие подходы к обучению и воспитанию учащихся, в 80-е годы в нашей стране появляются педагоги-новаторы, своими находками доказавшие перспективность и технологическую возможность реализации системно-деятельного подхода в образовании.

А к концу 20-г века в России происходит окончательное утверждение системно-деятельностного подхода в образовании. Это стало возможным в том числе и благодаря успешной практике педагогов, работающих в рамках развивающего обучения (Эльконин Д.Б., Давыдов В.В., Занков В.В.).

В самом деле, развивающее обучение позволяло в ходе образовательного процесса формировать у детей навыки решения проблем, которые встречаются в повседневной жизни - например, младший школьник должен уметь без ошибок написать не только диктант, но и письмо бабушке, поскольку владеет общим способом решения большого круга частных задач.

Гуманистическая воспитательная система, выковавшаяся к тому времени в России, в результате инновационных поисков в системе воспитания (В.А. Караковский, Н.Л. Селиванова, Е.А. Ямбург, Ш.А. Амонашвили и др.) показала возможности и конкретные технологии формирования у школьников ценностного отношения к миру, культуре, окружающей среде, с осознанием себя в этом мире, с развитием своего “Я”, с нахождением своего места среди других людей. Т.е. тех личностных качеств, без которых невозможно решать задачи повседневности.

Таким образом, российское общество к концу 20-го – началу 21 века было вполне готово к реформированию системы образования. Имеющийся опыт был описан технологически. Оставалось, чтобы достижения развивающего обучения и гуманистической парадигмы воспитания оставались не уделом счастливиц, обучающихся по соответствующим образовательным программам и воспитывающихся в школах «по Караковскому», а были широко использованы в педагогической

деятельности. Российской образование было готово к появлению компетентностного = системно-деятельностного подхода.

А Западная Европа и США к концу 20-го века сталкивается с проблемой появления и утверждения научно-технической цивилизации, мозаичности культуры, потребности производства в людях с интеллектуальной активностью и смелостью, как справедливо отмечают Огурцов А.П. и Платонов В.В. (Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб.: РХГИ, 2004. - 520 с. Режим доступа: http://sibfrontier.ru/wp-content/uploads/2015/03/Ogurtsov-A.-Platonov-V.-Obrazyi-obrazovaniya_2004_chast-1.pdf).

В самом деле, западные учащиеся, их родители и учителя столкнулись с проблемой согласованности знаний, которую получают дети в школе, с информацией, которая была взята ими из средств массовой информации. Именно на западе стали говорить о том, что ученики не способны усвоить всю предоставляемую школой информацию. Именно в западной системе образования стали говорить о «функциональной неграмотности» - неумении выпускников школ, вузов использовать полученные знания в жизни. Как отмечают Османова З.О. (Османова З.О. Мировой кризис образования: сущность и конкретные проявления. Режим доступа: <https://www.scienceforum.ru/2015/1210/12510>), Багдасарян В.Э. (Багдасарян В.Э. Мировой кризис образования: необходимость возвращения к истокам. Режим доступа: <http://vbagdasaryan.ru/mirovoy-krizis-obrazovaniya-neobhodimost-vozvrashheniya-k-istokam/>) это было связано с комплексом *причин*: нарастающая безработица, разделение общества по социальному статусу, прирост численности иммигрантов, выхолащивание воспитательной компоненты из системы отношений «учитель-ученик», физические и умственные перегрузки учащихся, страдающих к тому же психогенными расстройствами. Все это привело к тому, что у западной молодежи совершенно не было жажды к самостоятельному постижению наук. Большинство учащихся Западной Европы и США так и не становились

субъектами учебной деятельности, а следовательно, не могли применить полученное образование для решения жизненных задач. Требовался новый подход к идеологии образования, выбору методов обучения.

Таким образом, к 90-м годам 20-го века в условиях постоянно дифференцирующихся знаний о человеке, при наличии ярких достижений незнаниевых экспериментальных развивающих методик обучения в умах представителей образования разных стран складывалась идея радикального изменения в понимании результатов образования и принципиально новых способах его получения.

Провозглашенный компетентностный подход выглядел как панацея. Он обещал опору на внутреннюю мотивацию деятельности учащихся. Он заманивал перспективой формирования таких видов и форм деятельности, которые помогут человеку всю жизнь самому учиться, а значит быть успешным. Он привлекал личностным, коммуникативным, познавательным развитием обучающегося. И если для начальной школы технология, методы, приемы, формы организации учебно-воспитательного процесса к моменту ввода ФГОСов были более или менее прозрачны (потому что подробно раскрыты в научных и методических пособиях последователей идей развивающего обучения и гуманистического воспитания). То для средней школы методический инструментарий был уже намного беднее. А в средних и высших учебных заведениях красота компетентностного подхода во многом оставалась и остается на уровне теоретического понимания и восхищения, но не четкой методической проработки, систематизации, обобщения. Поэтому монографии, подобные этой, нацеленные на описание, самоанализ и оценку преподавателями собственного опыта реализации компетентностного подхода в высшей школе, очень полезны, необходимы. Они закладывают фундамент дальнейших исследований для построения мощной системы высшего образования в нашей стране. Образование, которое сделает наших потомков, а может и современников думающими, интеллигентными, творческими.