

# ПРОБЛЕМА КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Статья поступила  
в редакцию  
в июле 2008 г.

*Обзор зарубежной литературы по вопросу компетентностно ориентированного обучения. Актуальность темы обусловлена продолжающейся разработкой новой модели российского образования, а также образовательных стандартов нового поколения для средней школы.*

## Аннотация

---

Задача данной статьи — проследить основные этапы<sup>1</sup> становления и раскрыть базовые положения современной концепции компетентностей в образовании на основе зарубежных публикаций. Полагая, что такое исследование весьма актуально для современной российской образовательной ситуации, мы исходим из убеждения, что у российского образования не может быть принципиально других целей и направлений развития, чем у образовательных систем в других экономически развитых странах. При этом интеграция нашего образования в международный контекст является не отходом, а возвращением к традициям отечественного образования, развитие которого вплоть до 20-х годов прошлого века проходило в этом контексте и немислимо без него. Это возвращение к нормальному состоянию, к естественному ходу развития.

Понятие ключевых квалификаций<sup>2</sup> появилось в начале 70-х годов прошлого века. Его автор — тогдашний руководитель Нюрнбергского института рыночных отношений и исследования профессий Дитер Мертенс<sup>3</sup> — опубликовал в 1974 г. сделанный до этого

## 1. Начало дискуссии о ключевых компетентно- стях

---

<sup>1</sup> История и современное состояние идеи компетентностей в образовании требуют отдельного обстоятельного исследования. В данной статье будут представлены лишь основные этапы и ключевые идеи.

<sup>2</sup> Соотношение понятий «квалификации» и «компетентности» — отдельная тема, выходящая за рамки данной статьи. В литературе они чаще всего отождествляются, хотя в некоторых работах проводится и разъясняется различие этих понятий. В данной статье они употребляются как синонимы.

<sup>3</sup> Дитер Мертенс упоминается как автор понятия и инициатор дискуссии о ключевых компетентностях практически во всех зарубежных источниках: учебниках, словарях, статьях, публикациях в Интернете. Однако автор не встретил ссылок на него ни в одной публикации по вопросам компетентностей на русском языке. Учитывая количество этих публикаций, данный факт не может не удивлять. Именно поэтому мы уделяем здесь внимание его концепции.

в Бухаресте доклад «Ключевые квалификации. Тезисы об обучении для современного общества» [7]. Мертенс пытался найти такие квалификации, которые позволяют быстро осваивать новые специальные знания. Он считал, что в постоянно изменяющемся мире профессий образование, ориентированное только на практическую деятельность, не может быть достаточным. Простое знание фактов не дает возможности приспособиться к будущему, не поддающемуся прогнозированию. Наряду со специальными знаниями необходимо получать квалификации, выходящие за рамки профессии. Эти квалификации Мертенс назвал ключевыми и разделил на четыре типа: базовые квалификации, горизонтальные квалификации, широкие элементы и фактор возраста.

Д. Мертенс решительно дистанцируется от статического понятия профессии и от образовательной концепции, мало учитывающей изменения в экономике, от доминировавшей в тот период классической профессиональной и производственной педагогики, основанной в 1920-х годах Г. Кершенштайнером, Э. Шпрангером и А. Фишером.

### 1.1. Концепция ключевых квалификаций Дитера Мертенса

---

Базовыми квалификациями являются, по Мертенсу, умения, которые могут использоваться как в профессиональной деятельности, так и в социальной жизни в целом. Под горизонтальными квалификациями он понимал способность эффективно использовать информацию и быстро осваивать работу в различных областях. Широкими элементами он называл такие знания, которые применимы шире, чем в одной профессии, т.е. во многих видах профессиональной деятельности. И наконец, факторы возраста призваны преодолеть разницу в уровне образования между молодыми и более зрелыми работниками — это задача прежде всего непрерывного обучения. По мысли Дитера Мертенса, комбинация всех четырех типов квалификаций должна обеспечить необходимую гибкость профессиональных кадров в меняющемся профессиональном мире.

Работа Д. Мертенса «Ключевые квалификации» любопытна во многих отношениях. Он строил свою концепцию на основе развернутого анализа развития рынка труда и наличия рабочих мест. Опираясь на многочисленные источники и исследования, Мертенс констатировал «всеобщую растерянность». Он язвительно отзывался о «модных лозунгах», например о повальной моде на «мобильность». Интересны его наблюдения по поводу образовательной политики: «Обзор литературы и исследования общественного мнения по вопросам соотношения образования и проблемы занятости выявляют примечательную патовую ситуацию. Мы охотно склоняемся к мнению, что политики от образования хотят осуществлять управление образованием независимо от ситуации в сфере занятости, а политики, занятые проблемой рынка труда и занятости, требуют ориентации образования на потребности рынка. В действительности все, скорее, наоборот: перед лицом острого недостатка конкретных образователь-



ных целей, независимых от требований рынка и ситуации в сфере занятости, именно образовательные политики настоятельно требуют точных исследований требований рынка труда для адекватного толкования и разработки учебных программ (куррикула). Это своего рода установка на алиби в ситуации полной растерянности, которая хорошо нам понятна. С другой стороны, как раз знатоки рынка предостерегают от слишком тесной привязки образования к опыту рабочего места на настоящий момент — здесь можно вспомнить хотя бы о пароле “мобильность”, который, кажется, уже заполнил все пространство образовательной дискуссии. Каждая сторона слишком хорошо осознает свои границы и возможности, чтобы точно формулировать какие-либо ответственные суждения и выступать таким образом в роли авторитетного эксперта» [7. С. 1].

Работа Д. Мертенса, давшая толчок последующей дискуссии, с одной стороны, довольно точно определила проблему: соотношение общего и профессионального образования, с другой — послужила поводом к критике, а затем и к кризису идеи ключевых квалификаций, в результате чего многие авторитетные педагоги и политики от нее вообще отказались. Идея ключевых квалификаций как таковая нашла широкую поддержку, но частности вызвали много возражений: отбор ключевых квалификаций был произвольным, а кроме того, слишком функционализированным и интеллектуализированным. В частности, базовые квалификации охватывали наряду с концептуальным мышлением, логическими умозаключениями и аналитическими техниками такие учебные предметы, как теория игры, техника сетевого планирования и расчет вероятностей. И горизонтальные умения включали чрезвычайно широкий круг требований: статистика и профессиональный английский, а кроме того, специальное изучение знаков и символов. В четырех типах ключевых компетенций заложено слишком много, и именно поэтому их так трудно использовать на практике. Кроме того, в предложенной Мертенсом системе не учитывались эмоциональные, социальные и коммуникативные квалификации.

Мертенс стремился прежде всего перенести научно ориентированное содержание гимназического общего образования в профессиональное обучение. Такая постановка задачи оказалась слишком амбициозной и слишком многозначной. Однако идея обеспечить взаимопроникновение общего и профессионального образования на основе определения ключевых квалификаций, с тем чтобы получивший образование специалист мог соответствовать будущим требованиям экономики и общества, была подхвачена и оказалась продуктивной. Попытки определить и проверить профессиональное обучение через выделенные ранее элементы квалификаций — а значит, оценить действенность системы образования по результатам — актуальны в настоящее время и останутся таковыми в ближайшем будущем.

## 1.2. Развитие идеи ключевых компетентностей в 1980–1990-е годы

---

В первоначальный список ключевых квалификаций многие педагоги вносили свои изменения и дополнения. В сфере профессионального образования понятие ключевых квалификаций формировалось с учетом особенностей того или иного вида деятельности: наряду с прикладным мышлением и необходимыми навыками в список входили индивидуальные особенности поведения, личностные качества. Таким образом, предложенное Мертенсом понятие ключевых квалификаций было дополнено методическими, личностными и социальными элементами. Кроме того, это понятие быстро распространилось за пределы профессиональной и промышленной педагогики и нашло применение в гимназиях, средних школах, университетах и собственно в образовательной политике. В качестве базовых квалификаций стали указывать элементарные умения считать, читать и писать, затем — умение работать на компьютере, владение иностранными языками или даже латынью. Некоторые авторы считают необходимой базовой квалификацией навык критического участия в общественной жизни.

Такое расширение понятия ключевых квалификаций привело к двоякому результату. С одной стороны, появилась возможность обоснования требований к реформированию профессионального обучения и системы образования в целом. С другой стороны, сотни вариантов списков ключевых квалификаций затрудняли проведение реформы образования и в принципе ставили под вопрос применимость данной концепции на практике<sup>4</sup>.

Группа ученых из боннского Института исследований в образовании обнаружила только в немецкоязычной литературе 654 названия желаемых ключевых квалификаций! Не означает ли такое инфляционное употребление термина приговор идее, казавшейся первоначально столь многообещающей? В работе «Оценка ключевых квалификаций с психологической точки зрения» они приводят 25 ключевых квалификаций, наиболее часто встречающихся в литературе: коммуникативные способности, способность к кооперации, гибкость, креативность, мышление во взаимосвязях, самостоятельность, способность видеть и решать проблемы, способность к переносу навыка, готовность учиться, способность добиться своего, способность принимать решения, надежность, чувство ответственности, способность учиться, способность к концентрации, выдержка, точность, аналитическое мышление, логическое мышление, абстрактное мышление, самостоятельное обучение, готовность добиваться успехов, способность к критике, способность выносить суждения, знание иностранных языков [4. S. 15].

Концепция ключевых компетентностей вызвала широкий международный резонанс. Соответствующие теории, отражающие своеобразие культурных пространств и систем образования, появилась не только во всех странах Европы, но также в США, Канаде и Австралии [2].

---

<sup>4</sup> Подробно о дискуссии о ключевых квалификациях см.: [4].



По поручению комиссии по образованию Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) в рамках международного проекта «Определение и отбор компетентностей: теоретические и концептуальные исследования» (DeSeCo) выдающийся немецкий педагогический психолог Франц Вайнерт провел экспертизу с целью разработать рекомендации для определения, отбора, применения и измерения компетентностей в образовании [8; 9]. Этот проект ведется с 1998 г. группой экспертов ОЭСР.

Экспертиза Ф. Вайнерта [10] и сформулированное им понятие компетентности легли в основу всей последующей работы в этой области<sup>5</sup>, в том числе и наиболее авторитетного международного исследования PISA. Концепция Вайнерта также послужила отправной точкой для разработки компетентностно ориентированной дидактики и стандартов образования.

В начале своего исследования Ф. Вайнерт обращается к анализу часто встречающегося в литературе понятия компетентности, основанного на предложенной Ноамом Хомски модели «компетентность — действие» (Kompetenz-Performanz-Modell). Здесь компетентность понимается как универсальная способность, непосредственно относящаяся только к владению языком. Понятие компетентности полярно понятию действия (Performanz) как фактического владения языком в ситуациях общения. основополагающим свойством понятия компетентности, предложенного Н. Хомски, Ф. Вайнерт называет постулат наличия врожденной системы правил как основы для обучения (rulebased learning). Действие, в свою очередь, зависит от ситуационного контекста и от предшествующего опыта и обучения индивида. Ф. Вайнерт критикует произвольность проведения разграничительной черты между компетентностью и действием в модели Хомски и указывает, что эта модель практически не может быть применена в других областях, например в сфере получения знаний. Вывод, который делает Ф. Вайнерт: модель «компетентность — действие» в том виде, как она разработана Н. Хомски, неприменима в области образования.

Неудовлетворительными считает Вайнерт и попытки сформулировать понятие компетентности, опираясь прежде всего на когнитивные функции как основные ментальные ресурсы индивида, будь то универсальные способности и умения или специальные предпосылки успешной деятельности в определенных областях. Полноценное понятие компетентности должно содержать характеристики мотивации (например, долгосрочные стабильные ожидания, установки, планы), а также характеристики действия, среди которых Ф. Вайнерт упоминает следующие: универсальная способность решать возникающие проблемы; навык критического мышления; преимущественно универсальные и преимущественно

## 2. Современное понимание компетентностей

---

### 2.1. Понятие компетентностей по Ф. Вайнерту

---

<sup>5</sup> Имени Ф. Вайнерта и ссылок на его концепцию мы также не нашли в литературе по компетентностному подходу на русском языке.

специфические знания; реалистическое и позитивное отношение к собственным возможностям; социальные компетентности.

Особое значение Ф. Вайнерт придает вопросу, должны ли компетентности быть обязательно объективно наблюдаемыми, проверяемыми и измеряемыми (в духе модели «предрасположенность — действие в реальных ситуациях») или компетентностями могут считаться также личностные установки (качества). Он приводит следующие примеры личностных установок: эвристика как генерализованное личностное качество; система убеждений как личностное качество, относящееся к определенной области; умение как динамическое личностное качество. Принципиальная проблема, считал Ф. Вайнерт, состоит в том, что наблюдаемость компетентностей зависит от уровня абстрактности (обобщенности): чем более абстрактно, интеллектуально, тонко мы определяем компетентности, тем более безнадежными становятся перспективы их научно обоснованной психологической валидации. И наоборот, чем конкретней и прагматичней формулируется модель компетентности, тем менее удовлетворительной она становится в плане ее интеллектуального уровня.

#### 2.1.1. Ключевые компетентности

---

Ключевые компетентности Ф. Вайнерт считал предпосылками успешного достижения важных, разнообразных, неопределенных целей. В качестве наиболее часто упоминаемых в литературе ключевых компетентностей Ф. Вайнерт приводит, среди прочего, владение устной и письменной речью на родном языке, математику, чтение и восприятие информации, иностранные языки, навыки использования медийных средств, стратегии обучения, социальные навыки, нестандартное мышление, способность к критической оценке информации, самокритику. Такие ключевые компетентности, с его точки зрения, по причине их многофункциональности и междисциплинарности следовало бы рассматривать как альтернативу энциклопедической модели компетентностей. В то же время Вайнерт считал «опасной иллюзией» точку зрения, согласно которой овладение некоторым числом ключевых компетентностей может заменить собой широкий запас знаний.

#### 2.1.2. Метакомпетентности

---

Ф. Вайнерт отчетливо разделял понятия ключевой компетентности и метакомпетентности. Если ключевые компетентности релевантны во многих ситуациях, то метакомпетентности применяются в приобретении, структурировании и использовании самих компетентностей, для «совмещения в одном лице знатока, ученика и деятеля». Вайнерт определял соотношение между компетентностями и метакомпетентностями через материальную, а не формальную сторону, т.е. содержательно: метакомпетентности — это не что иное, как компетентности, относящиеся к определенной предметной области, а именно к компетентностям.

Вайнерт привел примеры основных психологических метакомпетентностей. Это — наблюдение (интроспекция) собственных ког-



нитивных процессов; осознание и понимание сферы приложения и границ своих знаний, способностей и умений; в качестве «процессуального компонента» он упоминал «эффективное использование вспомогательных средств и инструментов (например, графиков, рисунков, аналогий)», а также «применение когнитивных ресурсов, адекватное задаче, в соответствии со степенью ее сложности».

В своей работе 1999 г. Ф. Вайнерт воздерживается от собственной концептуализации компетентностного подхода, зато приводит прагматические условия, которые следует соблюдать при разработке концепций компетентностей на практике: о компетентности следует говорить, по его мнению, только тогда, когда речь идет о комплексных проблемах, решение которых требует комплексных когнитивных, а также комплексных мотивационных, этических, волевых или социальных предпосылок [10]. Им не всегда можно научить, но ими можно овладеть (научиться). Для того чтобы легче было использовать компетентности в разнообразных ситуациях, желательна высокая степень их «автоматизации», которая, конечно, должна быть открытой для учета специфики конкретного случая.

Рассматривая проблему компетентностно ориентированного обучения с позиций психологии, Вайнерт рекомендует дидактику, которая основывается на сочетании систематического обучения с постоянным использованием компетентностей и их тренировкой по возможности в различных контекстах. Разработанные Ф. Вайнертом и группой экспертов рекомендации можно рассматривать в качестве современных требований к дальнейшему развитию теории обучения (дидактики) в рамках компетентностного подхода [1]. Одновременно они могут быть положены в основу стандартов систем и процессов обучения, ориентированных на приобретение компетентностей. Ниже мы изложим в общих чертах результаты работы группы экспертов, которая под руководством Франца Вайнерта обобщила современное состояние исследований в области компетентностно ориентированной дидактики в работе «Образовательные и квалификационные цели завтрашнего дня — компетентности как цели образования» (Ibid. S. 5–12).

В своей работе «Измерение учебных достижений — спорная очевидность» [12. S. 27]. Вайнерт дает такое определение: «Компетентности суть наличные<sup>6</sup> когнитивные способности и навыки индивида решать определенного рода проблемы, которые индивид может иметь или овладеть ими посредством обучения, как и связанные с ними мотивационные, волевые (т.е. связанные с намерениями и установками. — В.З.) и социальные предрасположенности и способности, позволяющие использовать их (компетентности) для успешного и ответственного решения проблем в вариативных ситуациях».

### 2.1.3. Условия концептуализации

---

### 2.1.4. Определение понятия «компетентность»

---

<sup>6</sup> То есть обнаруживающие себя в реальном поведении.

Руководитель экспертной группы по стандартам образования Э.Климе пишет: «Это определение стало в Германии референтной рамкой для многих усилий по разработке стандартов образования и моделей компетентностей. Оно задает высокую планку, и стандарты образования, которые были разработаны и утверждены Министерством образования, не могут в полной мере соответствовать заложенному в нем потенциалу. Это понятно в силу прагматических соображений, но нужно отдавать себе отчет в том, что стандарты, принятые сегодня, представляют собой существенное ограничение» [6. S. 12]. Из этой цитаты одного признанных экспертов по вопросам современных стандартов видно, что разработка компетентностно ориентированных стандартов образования — это сложная задача и что современные стандарты представляют собой лишь попытку ее осуществить.

## 2.2. Общие черты компетентностно ориентированной дидактики

---

Представление о квалификациях как целях учебного процесса и понятие «ключевые квалификации» возникли сначала в сфере профессионального образования и лишь затем стали предметом дискуссии в контексте общего образования. Первый вопрос, который обсуждала экспертная группа<sup>7</sup> [1. S. 4], состоял в определении соотношения понятий «образование» и «квалификация». Традиционно под образованием понималось общее развитие личности, не связанное ни с какой определенной специфической деятельностью, например с приобретением профессии, в то время как квалификация означала пригодность для мира труда, сферы занятости.

Такое понимание соотношения понятий «образование» и «квалификация», указали эксперты, больше не соответствует сути образования и не является правильным. Вызовы, связанные с глубокими техническими и социальными изменениями, ведут к тому, что требования к профессиональной пригодности (соответствие требованиям рынка труда) все больше охватывают те сферы, которые традиционно относились к области общего развития личности, например личностные, социальные компетентности. Также и общее развитие личности нельзя более рассматривать сугубо в контексте индивидуального развития отдельного человека. Развитие личности должно включать в себя приобретение способности брать на себя ответственность за другого человека и за сообщество в целом. И наоборот, способность материально обеспечивать свою жизнь необходимо рассматривать как предпосылку развития собственной личности и участия в жизни общества.

Таким образом, характерной чертой общей компетентностно ориентированной дидактики можно считать тенденцию к взаимо-

---

<sup>7</sup> Экспертиза, на которую мы опираемся, может считаться представительной не только для Германии. Ее объем — более 400 страниц. Перед экспертной группой, состоявшей из шести видных ученых, была поставлена задача разработать тему компетентностей в образовании с учетом всей имеющейся литературы и данных исследований.





проникновению общего и профессионального образования, наметенную уже в первоначальной концепции Д. Мертенса. Как общее, так и профессиональное образование должны быть нацелены на общее развитие личности, на обеспечение ее участия в жизни общества и развитие способности найти себя в сфере занятости. Эти три составляющие образования нельзя рассматривать отдельно друг от друга, о каком бы виде учебного заведения ни шла речь.

Условия, в которых реализуются эти три составляющие образования, постоянно меняются. Чтобы соответствовать этим изменениям, нужно описать те компетентности, которые с сегодняшней точки зрения будут актуальны также и в будущем. Такое описание показывает основные тенденции развития образования, но должно оставаться открытым для учета реальных изменений.

Экспертная группа сознательно отказалась от составления канона целей образования и квалификаций, так как любая попытка составить такой канон и вывести из этих целей содержание образования обречена на неудачу. Более того, именно в этом отказе и поиске новых путей определения целей образования и состоит существо компетентностного подхода: «Теоретики образования и философы едины в том, что в открытом, плюралистическом и быстро меняющемся мире нет и не может быть единого завершенного канона общепризнанных целей образования. Поэтому необходимо, опираясь на различные национальные и интернациональные источники опыта (например, теории “хорошей жизни”, модели экономического процветания, способности к социальным инновациям и их индивидуальные детерминанты), идентифицировать те компетентности и системы компетентностей, которыми должны овладевать дети, подростки, молодежь и взрослые, чтобы сделать возможным и оказывать содействие желаемому развитию собственной личности и всего общества. Определенные на этом пути цели образования представляют собой открытый каталог ценностей, к которым следует стремиться в воспитании, образовании, обучении и самообразовании» [1. S. 5].

Итак, чему должны учиться сегодня дети, подростки, молодые люди и взрослые, чтобы развить и освоить те компетентности, которые нужны в будущем? Экспертная группа определила шесть таких компетентностей, а также описала способы обучения и условия, способствующие овладению ими.

Эти компетентности:

- интеллигентное знание;
- знание, применимое на практике;
- умение учиться (компетентность учения);
- методически-инструментальные ключевые компетентности;
- социальные компетентности;
- ценностные ориентации.

При этом остается открытым вопрос о том, следует ли выделять методически-инструментальные ключевые компетентности в качестве отдельного особого класса компетентностей или их луч-

ше включить как составную часть в другие области. Также неясным остается вопрос — и его принципиально невозможно решить научными средствами, — следует ли включать в каталог «компетентность автономной (самостоятельной) ответственной деятельности».

Эксперты подчеркивают, что современная теория образования должна стать значительно более реалистичной в постановке целей, чем это было раньше, имея в виду равновесие педагогически желаемого с психологически достижимым. Поэтому характеристики целей образования должны сопровождаться описанием различных учебных процессов и условий, способствующих их достижению.

### 2.2.1. Интеллигентное знание

Любое осмысленное учение, мышление и действие требует индивидуально доступного релевантного базового знания. Отсутствие или недостаток содержательных знаний при решении сложных задач или проблем не могут быть компенсированы никаким, даже самым высоким, уровнем интеллекта. Что конкретно из предметного или межпредметного знания должно осваиваться на какой степени образования в учебном заведении того или иного типа, должно фиксироваться в учебном плане. В образовании взрослых должны предлагаться по возможности многообразные формы обучения (объединенные в модули), дополняющие друг друга и конкурирующие между собой.

Интеллигентное знание противоположно инертному, мертвому, механически усвоенному, «накрепко спаянному» с ситуацией учения знанию. Под интеллигентным знанием подразумеваются знания и компетентности, базирующиеся на глубоком понимании предметных и межпредметных феноменов, проблем и путей решения проблем. Это знание рефлексивно и может использоваться автоматически («знает что», «знает почему» и «знает как»), оно иерархически выстроено и тесно связано с другими компонентами знания внутри данной содержательной области; оно легко доступно всегда, когда в этом появляется необходимость, что позволяет гибко пользоваться им в новых ситуациях; оно открыто для принятия новой информации и может служить основой для дальнейшего обучения, облегчая его, делая дальнейшее обучение более эффективным.

В этой связи говорят о переносе, или трансфере, учения<sup>8</sup>. Так как этот процесс протекает от более элементарного уровня к более сложному, комплексному, от уже освоенного к новому знанию, то систематическое накопление знаний имеет для приобретения

<sup>8</sup> Трансфер — понятие психологии обучения, признак успешного обучения, состоящий в том, что полученные в условиях обучения знания и умения могут быть перенесены на новые ситуации. В современной педагогической психологии различают разные виды трансфера. Для нас важны: вертикальный — когда усвоенные знания могут использоваться учащимся для усвоения других, более сложных знаний; горизонтальный — когда знания могут использоваться в решении новых проблем того же уровня сложности; латеральный — сочетание вертикального и горизонтального трансфера.



интеллектуального знания фундаментальное значение (вертикальный трансфер).

Важным условием освоения интеллектуального знания является руководство обучением со стороны знающего предмет учителя, необходимо направляемая учителем, но центрированная на ученике прямая инструкция<sup>9</sup>, представляющая собой противоположность тупой зубрежке традиционной школы. Интересная подача нового содержания, различного рода иллюстрации и примеры, самостоятельные упражнения и эксперименты являются такой же неотъемлемой частью этого метода, как и традиционные вариативные диалоги (цепочки вопросов и ответов). Самое важное здесь — это ответственность, заинтересованность и активность учителя, благодаря которым обеспечивается активное учение на различных ступенях одаренности. Самостоятельное учение желательно и возможно, если учащийся владеет необходимой для этого учебной компетентностью.

Применять знания и компетентности на практике означает выделить из системы базового знания актуально необходимые элементы, приспособить их к требованиям конкретной ситуации, принять во внимание ситуативный контекст и сделать на этой основе набросок схемы действия, сообразный ситуации. Важнейшим условием успеха при этом является вариативность контекстов учения, мышления и действия. Этим контекстам следует учиться, опираясь на типические и прототипические примеры с максимальным реальным содержанием. Необходимо достаточно большое количество упражнений и примеров, чтобы приобретенное путем систематического обучения знание сделать действительно применимым практически. Таким образом, речь здесь идет не о специфическом содержании знания, релевантном практическим нуждам, но об освоении особой компетентности действовать в конкретных контекстах на основе знания (компетентность применения).

При таком способе обучения следует ожидать горизонтально-го трансфера, выходящего за рамки отдельных контекстов применения. Такие контексты часто характеризуются нестандартной постановкой задач, неотчетливо определенными проблемами, необходимостью взаимодействия и сотрудничества с другими людьми, большой степенью самостоятельности, необходимостью действовать на свой страх и риск. Для приобретения названных качеств наиболее эффективно ситуативное учение, которое осуществляет-

### 2.2.2. Знание, применимое на практике

---

<sup>9</sup> Прямая инструкция — понятие современной дидактики и психологии обучения, обозначающее традиционный метод подачи материала в форме прямого сообщения знаний, объяснение учителем нового материала при фронтальной организации обучения. Такая форма обучения подвергалась многообразной критике. В современной дидактике рекомендуется сочетание прямой инструкции с различными формами самостоятельной активности ученика в добывании знания (конструкция, конструктивистская дидактика) и различными формами группового и проектного обучения. При этом прямая инструкция как метод при правильном применении оказывается весьма эффективной.

ся в сообществах учащихся и протекает в различных формах проектного обучения, на примерах, максимально приближенных к жизни, или по схеме двухуровневого профессионального образования. Помощь учителя или практика оказывается при этом весьма полезной, а зачастую и необходимой, но самым важным является наличие практической ситуации в качестве аутентичного поля учения.

Освоение содержательного знания и освоение применения знания в различных контекстах — две стороны одной медали, но они требуют разных методов обучения. Попытка заменить одно другим бесперспективна.

### 2.2.3. Компетентность учения

---

Под умением учиться понимают приобретение знаний о способах работы с новой информацией и с трудными проблемами, а также практических компетентностей в контроле и управлении собственным учением. Освоение умения учиться требует революции в теории обучения. В центре обучения не должны больше находиться исключительно продукты учения, сами процессы учения должны стать предметом обучения. Нельзя научить учиться, просто сообщив некоторые принципы и правила или — как это предложила одна комиссия в США — выделив для этого особый, отдельный учебный предмет. Лучше всего после освоения каждой большой завершенной учебной единицы проводить анализ и осмысление того, как проходило обучение в действительности и как оно могло бы или должно было бы происходить. Приобретенные при этом субъективные и объективные знания следует затем систематизировать и автоматизировать на уровне поведения.

Благодаря такой работе возникает особая область компетентности — компетентность учения, представляет собой тематически и ситуативно разветвленную сеть, многообразно связанную с другими областями компетентностей; в этой сети соединяются в интегративное единство целесообразно организованное знание о собственном учении (с соответствующим вертикальным трансфером) и высокоавтоматизированное умение учиться (с соответствующим горизонтальным трансфером). Это сочетание и взаимопроникновение вертикального и горизонтального трансфера называют латеральным трансфером.

### 2.2.4 Методически-инструментальные ключевые компетентности

---

Экспертная группа ограничила понятие ключевых компетентностей, относя к ним — в соответствии с концепцией Ф. Вайнерта — только важнейшие методические компетентности, применяемые в разнообразных ситуациях и позволяющие быстро приобретать новые специальные знания, эффективно решать возникающие новые и важные задачи. Подчеркивается, что этим компетентностям можно научиться и нужно целенаправленно учить им. В качестве самых важных ключевых компетентностей экспертная группа указала владение устной и письменной речью на родном языке, знание иностранных языков, общие математически-статистические компетентности и умение использовать современные мультимедийные средства.



Владение всеми этими квалификациями и компетентностями должно быть свободным, в высокой степени автоматизированным, дабы они могли быть использованы без проблем в профессиональной деятельности, в разных профессиональных ролях и в различных ситуациях.

Современная организация труда во многих отраслях экономики сделала социальные компетентности и способность работать в команде важнейшими условиями успешной профессиональной деятельности. Предпосылкой освоения, развития и улучшения соответствующих способностей, умений и установок является разного рода организованный и отрефлектированный опыт работы в группах, например различные варианты группового обучения. Эта форма обучения должна дать возможность учащимся работать самостоятельно и сотрудничать между собой.

В обязанности учителя входит дать детям, подросткам и молодежи понимание правил социального взаимодействия, возможностей совместного решения проблем, необходимости и границ разделения труда в обучении, а также — и прежде всего — стратегий предупреждения и разрешения социальных конфликтов. Одновременно учитель должен заботиться о том, чтобы отдельные участники не подвергались в группе дискриминации, от которой может пострадать самооценка.

Ценностные ориентации оказывают огромное влияние как на жизнь общества в целом, так и на профессиональную сферу и личные отношения. По этой причине усвоение паттернов поведения, соответствующих принятым социальным нормам, является важной целью образования. Только на основе многоуровневого воспитания ценностных установок возникает сознание, знание и действие, которое характерно для индивидуально ответственной и в то же время социально толерантной личности.

К ценностным ориентациям, важным для школьного образования, относятся не только универсальные моральные нормы (например, справедливость), но и

- базовые личностные ценности и необходимые для этого компетентности (например, готовность и способность к самостоятельным, независимым поступкам; личная надежность и ответственность);
- базовые социальные ценности (не дискриминировать других; толерантность без оппортунизма или равнодушия; способность и готовность принимать участие<sup>10</sup>);
- базовые культурные ценности (например, добрые нравы и обычаи, ангажированность, деятельный интерес к культуре).

<sup>10</sup> Partizipationsfähigkeit und -bereitschaft. Характерно, что характеристика «готовность и способность принимать участие» далее не специфицируется. Имеется в виду общее свойство участвовать в общей жизни, не проходить мимо, быть заинтересованным тем, что происходит в мире.

### 2.2.5. Социальные компетентности

---

### 2.2.6. Ценностные ориентации

---

Для усвоения и развития подобных ценностных ориентаций необходима совместная жизнь в контексте живой культуры класса и школы:

- жизнь и работа в классном сообществе, в котором моральные нормы, культурные ценности и социальные правила, о которых договорились и которые обязательны для всех, являются само собой разумеющимся укладом жизни; нарушение этих правил влечет за собой санкции, с которыми все согласны;
- школы, в которых нормы и правила рефлектируются на основе конкретных примеров;
- классы, в которых за человеком признают право на собственную систему ценностей, в которых социальная нетерпимость и дискриминация принципиально не принимаются, в которых конфликты разрешаются квалифицированно и сообща;
- школы, которые благодаря праздникам и традициям становятся институционализированными объектами идентификации.

Решающим фактором, обеспечивающим такое развитие на длительную перспективу, авторы экспертизы считают усиление профессионализации обучения и в особенности повышение уровня квалификации преподавательского состава. Поэтому основой качественной реформы образования являются профессиональное образование, повышение квалификации и переподготовка учителей, преподавателей высших школ и тренеров<sup>11</sup>.

Далее в экспертизе рассматривается применение компетентного подхода для различных ступеней и учреждений образования: детского сада, школы, высшей школы и институтов повышения квалификации. Большое внимание уделяется внешкольному неформальному обучению, а также роли различных «жизненных миров», т.е. естественных сред коммуникации детей, подростков и молодежи, которые также являются важными факторами образования<sup>12</sup>. Авторы экспертизы указывают на недопустимость попыток «педагогизировать» такие естественные среды и на необходимость учитывать их при планировании обучения, так как необходимо, чтобы у учащихся было время на свободное общение.

<sup>11</sup> Имеются в виду преподаватели институтов повышения квалификации и переподготовки учителей.

<sup>12</sup> На долю формализованного обучения приходится, по разным данным, от 20 до 30% всего того, чему учится человек. Остальное — неформальное, информальное и неосознанное обучение.



## Литература

---

1. Bildungs- und Qualifikationsziele vom Morgen. Forum Bildung, Bundesländerkommission für Bildungsplanung und Bildungsforschung. Bonn, 2001.
2. Competences, attributes and the curriculum: The Australian agenda. L.: Farmer, 1995.
3. Definition and selection of competences (DESECO): Theoretical and conceptual foundations strategy paper. Directorate for education, employment, labour and social affairs Education committee governing board of the CERI, 2002. [www.statistik.admin.ch/stat\\_ch/ber15/desecco/desecco\\_strategy\\_paper\\_final.pdf](http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/desecco/desecco_strategy_paper_final.pdf)
4. Didi H.J., Fay E., Kloft C., Vogt H. (1993) Einschätzungen von Schlüsselqualifikationen aus psychologischer Perspektive. Bonn: Institut für Bildungsforschung.
5. Gonnon P. (1996) Schlüsselqualifikationen kontrovers: eine Bilanz aus kontroverser Sicht. Aarau, Verlag für Berufsbildung Sauerländer.
6. Klieme E. (2004) Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? // Pädagogik. № 6.
7. Mertens D. (1974) Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft//Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. <http://www.panorama.ch/files/2745.pdf>
8. Rychen D.S., Salganik L. (Ed.) (2001) Defining and Selecting Key Competences. Bern, Huber.
9. Rychen, D. S., Salganik, L.H. (2003) Proceedings: DeSeCo symposium on definition and selection of key competencies. February 11–13, 2002. Neuchâtel.
10. Weinert F.E. (1999) Concepts of competence (Contribution within the OECD project Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo)). Neuchatel: DeSeCo.
11. Weinert F.E. (1999) Konzepte der Kompetenz. Paris, OECD.
12. Weinert F.E. (Hesg.) (2001) Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel.
13. Zur Entwicklung nationaler Bildungstanard. Eine Expertise. Bildungsministerium für Bildung und Forschung, Berlin, 2003.