

А.Ю. Крамер, Г.О. Матина

ПРОБЛЕМА ИЗМЕРЕНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

Компетентностный подход применительно к образованию чаще всего трактуется как регулятивно-целевой подход к формированию и оценке разноуровневых и разнопорядковых компетенций [3]. Однако существует проблема измеримости компетенций (если учитывать, что любое измерение — *«совокупность снижающих неопределенность наблюдений, результат которых выражается некой величиной»* [5, с. 21]), а также тот факт, что за последние 20 лет понимание сущности «компетенций» и «компетентности» применительно к образованию сильно изменилось.

Так, в докладе ЮНЕСКО 1996 года о «внутренних ценностях обучения» компетентность определяется как *«своего рода коктейль навыков, свойственных каждому индивидууму, в котором квалификация объединяет (combined) в строгом смысле этого слова... социальное поведение, способность работать в команде, инициативность и любовь к риску»* [9, р. 23].

В отечественной и мировой практике 2000-х годов наиболее известны три подхода к образованию: «нормативно-педагогический» — через систему социальных требований и «социального заказа» к обучающемуся (А.В. Хуторской), «характерно-психологический» — через способности для достижения лично значимой цели, значимой в успешной деятельности (Дж. Равен) и «когнитивно-лингвистический» — через «внутренние когнитивные предпосылки» (Н. Хомский, И.А. Зимняя). Из каких оснований исходили эти исследователи?

Согласно педагогическому подходу А.В. Хуторского, *«компетенция — отчужденное, наперед заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его качественной продуктивной деятельности в определенной сфере»* [7, с. 111]. Это понимание близко к управленческой практике, где под компетенциями традиционно понимают круг обязанностей, полномочий. При этом компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов, процессов (социальный заказ) и необходимых для качественной продуктивной деятельности.

Психологический подход связывается чаще всего с именем Дж. Равена, трактовавшего компетенции как интеллектуальные, личностные качества, которые способствуют освоению содержания обучения и последующей деятельности. В этом контексте компетенции — это совокупность факторов, обеспечивающих успешность деятельности. Термином «компоненты компетентности», пишет Дж. Равен, *«мы отмечаем те характеристики и способности людей, которые позволяют им достигать лично значимых целей — независимо от природы этих целей и социальной структуры, в которой эти люди живут и работают»* [4, р. 280].

В контексте лингво-психологического подхода [2; 3; 6] компетенции понимаются как внутреннее потенциальное когнитивное образование, являющееся предпосылкой и основой формирования компетентности.

В 2015 году проект Европейской зоны высшего образования (ЕНЕА) уже отделяет компетенции от всего прочего: *«Роль высшего образования в том, чтобы снабдить студентов теми знаниями, навыками и компетенциями, которые будут им нужны на рабочем месте и которые нужны работодателю»* [14, р. 182]. Это сопоставимо с бизнес-подходом в стандарте ISO9000 (версии 2015 года): *«компетентность (competence): способность применять знания и навыки для достижения намеченных результатов»*. И примечание к этому определению: *«Продемонстрированная компетентность иногда рассматривается как квалификация»* [1, с. 20].

Framework of Qualification of the ЕНЕА определяет компетенции специалистов как подтвержденную способность использовать знания, умения, личные, социальные и методологические навыки в рабочей или учебной ситуации, в профессиональном и (или) личностном развитии.

Таким образом, компетентность не представляет из себя сумму неких констант — компетенций, однозначно проявляющих себя при решении задач разного рода. Например, любая работа состоит из некоторой устойчивой последовательности операций; эти последовательности складываются в процесс (workflow), в котором задействован не только субъект, но и все его окружение, включая материальное.

Тогда навык (skill) человека эффективно участвовать в каком-либо конкретном процессе конкретной профессии и есть «компетенция» в изначальном понимании. Компетенции «не суммируются» в «компетентность»; «компетентность» — всего лишь умение получать конечный продукт или действовать в *незаданных* обстоятельствах в бизнес-среде, но никак не в «производственной», где проявляются именно компетенции.

Ориентация на компетентностный подход возникла в образовательной практике в связи с тенденциями глобализации начала 1970-х годов когда начал складываться международный рынок труда и возникла потребность согласования навыков и критериев описания тех или иных профессий. Появившаяся еще в 1960-х годах концепция «человеческого капитала» в середине 1970-х проникла в сферу образования (а педагог — точно такая же, поддающаяся глобализации, профессия), в силу чего возникло еще одно явление, основанное на «экономике знаний», которое можно было бы называть «доказательной педагогикой». Суть этого явления — в измеримости результатов педагогического труда и достижений обучающихся на каждом этапе.

Заметим, что компетентностный подход в США и Европе изначально (начиная с середины 1960-х годов) был ориентирован на формирование международного рынка индустриального труда, а позже и на втягивание в этот рынок интеллектуальных и творческих трудовых ресурсов. И совершенно не случайно в терминологии концепций «человеческий капитал», «экономика знаний» и, особенно, «культурная индустрия» [8; 10] появляется термин «компетенция/компетентность», напрямую связанный с конкуренцией (competitor — конкурент, compete — соответствовать, быть годным).

Учитывая, что после создания ВТО (1994) конкуренция на международных рынках «человеческого капитала», в том числе и на рынках труда и образования, учитывающая в том числе еще не существующие профессии, только усиливается. Мы считаем, что, с нашей точки зрения, на данный момент наиболее простым и точным для целей оценивания компетенций или компетентности может быть следующее рабочее определение: *компетентность есть сумма социального, символического или экономического капитала индивидуума, свидетельствующая о его конкурентоспособности в данной сфере деятельности; компетенция есть конкурентный элемент компетентности.*

Ключевые и измеряемые (или, по крайней мере, явно опознаваемые) конкурентные элементы любой компетенции определяются, используя четырехкомпонентную систему Бенгт-Оке Лундвалля [12, р. 129] следующим образом:

- *элемент «что» (know-what)* — конкурентный ресурс — описание реальности: количество, точность, системность и взаимосвязанность фактов, структур, мнений и т. д;

- *элемент «почему/зачем» (know-why)* — конкурентный ресурс — причины и следствия: количество, точность, системность и взаимосвязанность практически применимых причинно-следственных аспектов: способы, методы, цели;

- *элемент «как» (know-how)* — конкурентный ресурс — способы действия: количество, точность, системность и взаимосвязанность средств, технологий, оценок;

- *элемент «кто» (know-who)* — конкурентный ресурс — признание: количество, системность и взаимосвязанность субъектов признания (ими могут быть сам субъект, социальные группы, отдельные акторы — эксперты, герои и т. п.)

Необходимых и достаточных критериев для любой оценки достижения результата, на наш взгляд, ровно три: (а) затраченное время, (б) число измеримых или явно опознаваемых результатов и (в) число методов/способов достижения результата. Используя одновременно все три критерия, можно варьировать методики и процедуры оценки; представляется, что наиболее оптимальным будет сочетание, при котором один из критериев будет жестко закрепленным, другой — ограниченным, а третий — принципиально неопределенным (например, за короткий контролируемый промежуток времени получить решение задачи максимально возможным количеством способов).

Отметим: отрезок между «совсем некомпетентным» и «в высшей степени компетентным» («экспертным») — непустой. Можно быть «более или менее компетентным» или «частично компетентным» (обладать набором компетенций *ad hoc* или «в данном контексте»). Частичная компетентность — все равно компетентность. Подчеркнем этот момент: понимание «компетентности» всегда ситуативно и контекстно обусловлено. Ключевым в компетентностном подходе является точность описания конечного результата (продукта) со всеми связанными с ним ключевыми *hardskills* (техническими и технологическими знаниями и навыками) и *softskills* (понимаемыми как

«комплекс личностных качеств, социальных достоинств, языковых навыков, дружественности и оптимизма» [11, р. 69]).

Существует важная особенность — ситуативность: оценка учебных или учебно-конкурсных результатов не идентична оценке в конкретно-трудовых условиях и содержит в себе элемент «как если бы» (например, выполнение задания «в условиях, приближенных к реальности»). Если эту тонкость не учитывать при разработке критериев и процедур оценивания, компетенция рискует превратиться в «как-если-бы-компетенцию», в которой критерии оценки заданы заранее, а конечный продукт в результате носит весьма условный характер. В качестве примера приведем историю разработки конкурсного задания для соревнований JuniorSkills.

JuniorSkills — созданное в 2014 году отечественное ответвление международных конкурсов рабочих профессий WorldSkills, рассчитанное на школьников и студентов (возраст участников от 10 до 18 лет).

В 2016 году один из авторов статьи выступил в качестве ведущего разработчика конкурсного задания презентационной компетенции «мультимедийная журналистика» («компетенцией» на языке JuniorSkills называется конкурсная номинация, в WorldSkills она называется просто skill).

Задание конкурса нами понималось как своего рода тест владения комплексом навыков, необходимых для получения «журналистского законченного продукта». Разрабатывая задание, надо было вписать его в методологию конкурса профессий, имеющих предметом измеримый в своих качествах продукт. По правилам чемпионата, задание должно оцениваться по объективным и субъективным критериям, причем рекомендовано, чтобы объективных было не менее 80% (итоговая оценка формируется информационной системой по определенному алгоритму). В результате с самого начала возникла ситуация «подгонки» конечного результата к методологии оценивания; и с учетом этого наиболее оптимальной формой итогового продукта была выбрана «лента новостей», поскольку новость в медиаиндустрии — продукт, максимально стандартизованный по формату и алгоритму производства.

Задание было составлено и испытано, но тем не менее остались противоречие и парадокс. Согласно правилам JuniorSkills, субъективные оценки выставляют пять «экспертов» (судей) независимо друг от друга по 10-балльной шкале, причем система оценивания исключает

самые высокие и самые низкие субъективные оценки. Противоречие таково: продукт работы журналиста прежде всего интеллектуальный и предельно субъективный (авторский), но система оценивания это вообще не учитывает, усредняя субъективно качественный материал, и чем больше субъективных критериев, тем сильнее будет усреднение. Парадокс заключается в ином: предмет журналистики — то, чего еще нет (тексты, фотографии, видео и т. д.) — это продукт творческий и заранее никогда неизвестно, каким будет результат. В этой ситуации объективно измеримое может относиться только к параметрам технологии, но «сумма технологии» не есть журналистика (актуализация общественно значимых смыслов), — это техника фотографии, видеомонтаж и т. д. В результате творческие работы оцениваются через тщательность выполнения технических требований к материалам (что, несомненно, важно, поскольку журналистика все-таки относится к индустриям).

Вопрос об измеримости компетенций (который на самом деле — вопрос об адекватности понимания конечного продукта), на наш взгляд, следует задавать принципиально в ином ключе: представляет ли образование обучающемуся (при выполнении определенных требований) «услугу социального лифта». Иными словами: многообразие оценочных моделей следует привязывать к известному в бизнес-логике принципу «права постановки задач», связанному с символическим капиталом позиции «эксперта» (статус компетентности более высокого или наивысшего уровня компетентности для данного уровня задач).

Обобщая существующие модели оценки, можно предложить следующие варианты:

- рейтинг сформированности каждой компетенции с целью последующей оценки компетентности в рамках той или иной профессии;
- рейтинг экспертных оценок, в том числе по вопросам квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности, разрешения проблемных ситуаций из сферы профессиональной деятельности с учетом как предметного, так и социального контекстов;
- «потребительского» рейтинга продуктов деятельности, в том числе сложившихся в образовательной практике образцов, включая продукты конкурсов разного уровня;
- рейтинг расширения внеучебных и смежных с учебными компетенций (дополнительные курсы, практики, стажировки), в частности — оценка приращений компетенций в рамках

программ дополнительного или дополнительного профессионального образования;

- «педагогический» рейтинг опыта обучения других (равных или имеющих более низкий уровень) в процессе опыта трансляции знаний, умений, включая как «ассистентуру» педагогам, так и самостоятельную работу;

- рейтинг самоорганизованной практики — профессиональной и околопрофессиональной самозанятости;

- рейтинг самооценки и самоконтроля — управления результативностью время- и ресурсозатрат при решении задач (включая конкурсные и олимпиадные, а также стресс-тесты, включая задачи с недостаточностью исходной информации).

Представленные модели в том или ином виде используются в образовательной практике и общего, и высшего, и дополнительного образования. Однако проблема заключается в том, что происходит очевидная тенденция движения в сторону менеджмента не в смысле «управления получением знаний», а в сторону их вторичного использования — не знаний как таковых, а результатов фиксации знаний. Таким образом, оценочные системы в логике компетентностного подхода на сегодняшнем уровне их разработанности представляют зачастую инструмент решения локальных задач (да еще относящихся к продукту работы не обучающегося, а педагога, в частности — отчетности, фиксации и т. п.) и являются лишь одним из возможных инструментов на фоне неформализованных (плохо формализованных, иррациональных) подходов к оцениванию.

Заканчивая размышление об «измерении компетенций», заметим, что «фактор нежелания учиться» (он же иногда именуется «необучаемостью») при разработке методов и процедур оценивания в расчет не принимается. Вариант «владеет, но не хочет» и уж тем более «не хочет и не владеет» игнорируется или списывается на оценивающего педагога.

Список литературы

1. ГОСТ Р ИСО 9000-2015: Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь. — М.: Стандартинформ, 2015.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 34—42.
3. Зимняя И.А. Формирование и оценка сформированности социальных компетентностей у студентов вузов при освоении нового поколения ООП ВПО. Образовательный модуль. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010.
4. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация [1984]. — М.: Когито-центр, 2002.
5. Хаббард Д.У. Как измерить все, что угодно. Оценка стоимости нематериального в бизнесе. — М.: ЗАО «Олимп-Бизнес», 2009.

«Дилемма для образования в том, что общепринятые когнитивные навыки (навыки познания) — это навыки, которым легче всего научить и проще всего проверить, — но в то же время их легче всего перевести в «цифру» (digitize), автоматизировать или отдать на аутсорсинг. Очевидно, что новейшие навыки в специфических дисциплинах всегда останутся важными. Тем не менее, успех образования состоит уже не в воспроизведенном знании (content-knowledge), но в экстраполяции того, что мы знаем и понимаем, как применить это знание, в новые ситуации. (...) Поколение назад, учителя могли ожидать, что то, чему они научили, будет нужно их ученикам всю жизнь. Сейчас, из-за быстрых экономических и социальных изменений, школы должны готовить учеников к профессиям (jobs), которые еще не созданы; к технологиям, которые еще не изобретены; к проблемам, которые еще неизвестно, встанут ли» [13].

Таким образом, компетентностный подход в образовании и в моделировании процессов оценивания свидетельствует зачастую не о функциональной эффективности получаемых в рамках этого подхода знаний и умений, а о проектировании системы менеджмента получаемых результатов, имеющих недостаточный уровень согласованности с жизненно-практическими, производственными и инновационными задачами деятельности как на уровне высшего профессионального, так и дополнительного образования.

Процесс внедрения компетентностного подхода в образовательную практику предполагает, следовательно, понимание существующих ограничений, несмотря на очевидную институционализацию этого подхода на уровне общего, среднего, высшего и дополнительного профессионального образования, а также в связи с развитием JuniorSkills, ориентированного на дополнительное образование детей.

6. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса [1965]. — М.: Изд-во МГУ, 1972.
7. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. — М.: изд-во МГУ, 2003.
8. Abel J.R., Deitz R. Do colleges and universities increase their region's human capital? // Journal of Economic Geography. 2012. Vol. 12. No 3. P. 667—691.
9. *Learning: The Treasure Within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. — Paris: UNESCO, 1996.
10. Liss J.M. Creative Destruction and Globalization: The Rise of Massive Standardized Education Platforms // Globalizations. — 2013. — Vol. 10. — No 4. — P. 557—570.
11. Litecky C.R., Arnett K.P., Prabhakar B. The Paradox of Soft Skills versus Technical Skills in is Hiring // Journal of Computer Information Systems. — 2004. — Vol. 45. — No 1. — P. 69—76.
12. Lundvall B. The Learning Economy: Some Implications for the Knowledge Base of Health and Education Systems // Knowledge Management in the Learning Society. — Paris: OECD, 2000. — P. 125—141.
13. Schleicher A. The case for 21st-century learning // OECD. URL: <http://www.oecd.org/general/the-casefor21st-centurylearning.htm> (дата обращения: 04.04.17)
14. The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report. — Luxembourg: Publ. Office of the EU, 2016.