

## Компетентна ли теория компетенций?

**Филиппов Герман Григорьевич**

Северо-Западный институт управления — филиал РАНХиГС (Санкт-Петербург)  
Заведующий кафедрой философии и культурологии  
Доктор философских наук, профессор  
filosof@SZAGS.ru

### РЕФЕРАТ

Теория компетенций в настоящее время широко внедрена в практику обучения, подготовки и аттестации кадров специалистов. Издано много публикаций в обоснование истинности и результативности ее применения. Однако при строгом анализе эта теория имеет много изъянов, а имеющийся опыт ее применения показывает ее несостоятельность.

### КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

теория компетенций, компетенция, квазинаучность

Philippov G. G.

## Is the Theory of Competences Competent?

**Philippov Guerman Grigoryevich**

North-West Institute of Management — branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Saint-Petersburg, Russian Federation)  
Head of the Chair of Philosophy and Cultural Science  
Doctor of Science (Philosophy), Professor  
filosof@SZAGS.ru

### ABSTRACT

Today the theory of competences is extensively introduced into the practice of teaching, training and certification of qualified personnel. Many issues are published nowadays to provide well-grounded reasons of the validity and effectiveness of this theory application. However, on closer analysis, the theory suffers from many shortcomings, while the experience of its application in its current form shows its untenability.

### KEYWORDS

The theory of competences, competence, quasiscientific character

Ключевым понятием этой теории является понятие «компетенция». Оно имеет разноречивые оттенки и толкования в многочисленных публикациях по данной тематике, но все они располагаются вокруг официального определения, установленного Министерством образования и науки. Это определение включает два существенных признака: 1) синтез частных знаний, умений и навыков в комплексном соединении с положительно мотивированной поведенческой деятельностью [3, с. 14–17], 2) способность, готовность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области<sup>1</sup>.

Считается, что таким образом преодолевается органический порок в определении профессиональной пригодности будущего или действующего специалиста — порок в ориентации на выработку у него только знаний, умений и навыков (ЗУНов). Совокупность последних не содержит в себе личностного отношения специалиста к выполняемой профессиональной деятельности, т. е. эмоционального одобрения

<sup>1</sup> Письмо Департамента государственной политики в образовании Минобрнауки РФ № 03-956 от 13 мая 2010 г. «О разработке вузами основных образовательных программ».

деятельности, творческих устремлений, перманентной инициативности, тяги к командной работе, жажде к коллективной коммуникации и т. п.

Кроме того, ЗУНЫ не содержат в себе ответа на запросы работодателя и на его пожелания к идеальной модели потенциального работника. Тем более из содержания ЗУНов никак не дедуцировать степень конкурентоспособности специалиста на рынке труда.

Теория же компетенций якобы свободна от всех этих недостатков и, стало быть, открывает дорогу для подготовки требуемых современных специалистов и для объективной оценки кадров при их аттестации и переаттестации.

Данная теория положена в основу построения вузовских программ высшего образования (бакалавриат) и высшего профессионального образования (магистратура), а также на ее основе конструируются методики определения профессиональной пригодности специалистов все в новых и в новых профессиях.

Однако приданный этой теории официальный статус окончательной истины отнюдь не доказывает ее достоверности, как в теоретическом аспекте, так и в практическом.

Начнем с теоретического. Идея синтеза знаний, навыков и умений принадлежит не современным теоретикам от педагогики, а классической дидактике со времен Яна Амоса Коменского (XVII в.) и означает финальную цель всякого образования и воспитания. Ведь сами по себе знания, истинные, профессиональные, твердо усвоенные, еще недостаточны для продуктивной реальной деятельности. Они дают в лучшем случае мыслительную модель деятельности. Чтобы превратиться в операциональные физические акты, они должны закрепиться в навыках и умениях.

Поэтому задача всякого педагога испокон веков состоит не только в научении<sup>1</sup> знаниям, но и в выработке навыков и умений их применения в деле. Как он успешно это делает — это другой вопрос, который решается применением оптимальных методик педагогического воздействия (общих методик обучения и частных методик преподавания конкретных дисциплин). Задачей образования всегда была подготовка к реальной практической деятельности того или иного профессионального уровня.

Прозрение по этому вопросу, охватившее адептов теории компетенций, является их частным достижением и никак не относится к реестру новых открытий.

Формирование положительных мотиваций (ценностно-личностного отношения к полученным ЗУНам) также не является новостью в педагогической науке. Эта идея издавна закреплена в принципе неразрывности обучения с воспитанием, что, кстати, фиксируется в законах об образовании всех стран мира.

Далее. В основоположениях теории компетенций ставится знак равенства между «способностью» и «готовностью». Несмотря на размытость содержания этих понятий в современной педагогике между ними существует коренное различие. Способность представляет собой развитые психофизиологические задатки человека через длительные регулярные упражнения на основе воспитанной у него высокой работоспособности, выносливости и настойчивости.

Готовность же не имеет сколько-нибудь значимых психофизиологических предпосылок (задатков), кроме общей природы — инстинкта подражания. Она имеет сугубо социальную природу, является продуктом воспитания и возникает на основе формируемых установок — правовых, политических, моральных, бытовых и т. п.

<sup>1</sup> Совершенно не соответствует истине огульное обвинение всей предшествующей педагогической теории и педагогической практики в преподавании только посредством информирования обучаемых. Со времен Академии Платона обязательно практиковалась обратная связь ученика с учителем для проверки усвоенности сообщенных знаний. Именно по этому принципу построены все «Диалоги» Платона.

Таким образом, средства формирования способностей и готовности различны и, стало быть, инструменты (методики) их обнаружения и установления уровня развития тоже качественно разные. Ставить между ними знак равенства — значит смешивать задачи и методы педагогического воздействия в ходе обучения на всех уровнях. А в подготовке и проведении процедуры аттестации и переаттестации специалистов это объективно создает основу для субъективизма оценок и произвола в организационно-административных решениях. Если выпускник вуза или аттестуемый работник, как выясняется, имеет способности к данной профессиональной деятельности, но не обладает еще должной готовностью к труду (по молодости, по отсутствию социального или профессионального опыта, по психологической незрелости и т. п.), то, приняв его на работу, надлежит воспитывать, помогать овладевать опытом, включать в коллективную деятельность, адаптировать к специфике условий труда. Это и составляет суть процесса выращивания, подготовки специалиста в организации.

Но если такой потенциальный претендент на должность имеет выраженную готовность к данной работе, но, как обнаруживается в ходе различных испытательных обследований, показывает ограниченные способности к искомой профессиональной деятельности, то его, в случае принятия на работу, следует периодически направлять на повышение квалификации и ограничивать потолок продвижения в соответствии с недостатком способностей.

Кроме того, включение в объективную характеристику работника (его компетенцию) готовности применять его собственные личностные качества имеет противозаконный характер. Во-первых, в трудовые обязанности работника не входят указанные требования. В его трудовые обязанности входит требование «добросовестно исполнять свои трудовые обязанности», «соблюдать трудовую дисциплину», «правила внутреннего распорядка» и «выполнять установленные нормы труда» (ТК РФ. Ст. 21). Следовательно, требования быть инициативным, коммуникабельным, командным и пр. лежат вне правового поля. Во-вторых, сведения о личных качествах любого гражданина РФ являются его личным достоянием и охраняются законом о защите информации. Их публичное использование разрешается только с его согласия. Следовательно, и школьник, и студент, и действующий специалист вправе скрывать мотивацию своей деятельности.

Работник, исправно исполняя свои должностные обязанности и выполняя нормы труда, может это делать на основе самых разных мотиваций — от внутреннего интереса к содержанию труда до аморальных устремлений денежного, карьерного или преступного характера. Требовать от него наличия только светлых, сугубо позитивных мотиваций нет законных оснований, тем более что средств для их достоверного опознания, увы, не существует.

В-третьих, включение параметра «готовности» противоречит целому ряду конституционных прав гражданина РФ: право свободно распоряжаться своими способностями к труду; право на свободу мысли, слова и на беспрепятственное выражение своих мнений и убеждений; право на охрану личного достоинства и др. «Никто не может быть без добровольного согласия подвергнут медицинским, научным или иным опытам» (ст. 21). А имеющиеся ныне средства и инструменты выявления «готовности» (тестирование, клинические интервью, скрытое наблюдение, полиграф и т. п.) иначе как опытами назвать нельзя.

Еще больше вопросов вызывает толкование состава понятия «личностные качества». В сугубо теоретических публикациях дается, как правило, расширительное понимание этого понятия [2]. В него включаются не только очевидно значимые для профессиональной деятельности качества (ответственность, коммуникативность, дисциплинированность и т. п.), но и характеристики мировоззренческого уровня: ценностно-смысловые ориентации, целевые и смысловые

установки своей деятельности, индивидуально-личностное отношение к получаемым знаниям и навыкам [4].

Такой подход в какой-то, малой мере можно бы применить к отдельным гуманитарным специальностям вроде этики, эстетики, правоведения и т. п. Но как быть с естественно-научными и техническими специальностями? Формировать у обучающихся любых уровней образования личностное, оценочное, избирательное отношение к законам природы и их научным формулировкам просто нелепо. Личностно-ценностное отношение к закону Архимеда, к закону Ома, к закону всемирного тяготения, к закону больших чисел, к таблице периодических элементов Менделеева и т. д. ничего не дает для владения специальностью, кроме вреда и воинствующего невежества. А попытки практического осуществления этого теоретического посыла вырождаются в развлекательную пародию: «Дети, за что мы любим закон Архимеда?»; «Студент Иванов, вы бы стали открывать закон взаимосвязи массы и энергии [ $E = MC^2$ ], зная, что он послужит созданию атомной бомбы?», «Менеджер Петров, не мешает ли вам закон больших чисел в продвижении на рынке товаров вашей организации?» и тому подобные дебильные вопросы для проектного обучения.

Видимо, не случайно обсуждение концепции компетенций на Отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования вызвало так много недоуменных вопросов и скептических выступлений [4]. В решении по результатам обсуждения не содержалось рекомендации к практическому применению. Было только пожелание: продолжать работу.

Тем не менее данная концепция без каких-либо существенных изменений оказалась положенной в основу государственных образовательных стандартов третьего поколения, а также используется в качестве методической основы в практике аттестации и переаттестации специалистов различных областей.

По логике науки из методологии теории компетенций должна следовать методика реализации компетенций в организации учебного процесса. Посмотрим теперь, как это получилось на материале Государственных образовательных стандартов для бакалавриата (стандарты третьего поколения) и для аспирантуры (2014 и 2015 годов издания).

Во всех госстандартах компетенции делятся на три вида: общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные. При сравнении числа компетенций между разными направлениями обучения (по старой понятной терминологии — специальностям) обнаруживается странная вариативность. Количество общекультурных компетенций значительно различается от направления к направлению как между социально-гуманитарными направлениями и естественно-научными и техническими направлениями, так и внутри каждого цикла направлений. Оказывается, общекультурная подготовка бакалавра-юриста, бакалавра-экономиста, бакалавра-социолога и т. д. должна быть разной: у кого меньше, у кого больше, у кого богаче, у кого беднее. Такая же картина наблюдается и для аспирантов. Тут уж возникает нешуточный вопрос: кто культурней всех на свете, журналист или юрист, металлург или механик, метеоролог или гидролог, историк или психолог и т. д. Разъяснений от Минобра нет.

Различные количества общепрофессиональных и профессиональных компетенций между разными направлениями как-то можно объяснить сложностью тех или иных специальностей (направлений), если различия невелики. Но если такие различия превышают десяток единиц в сравнении с соседней специальностью по циклу (например, государственное и муниципальное управление и менеджмент), то возникает объективное затруднение в реализации образовательной программы. Ведь объем учебных часов одинаков, количество форм контроля тоже почти одинаковое, структура образовательной программы такая же, объем часов на самостоятельную

работу тоже одинаков. Неясно, за счет чего требуется сформировать завышенное число компетенций.

Многочисленность компетенций по каждому направлению обучения создает особую техническую проблему в проведении итоговой аттестации выпускников вузов. Члены Государственной аттестационной комиссии должны дать окончательную оценку подготовленности студента как со стороны его способности, готовности к профессиональной деятельности, так и со стороны его соответствия потребностям рынка труда. Вторым аспектом является преобладающим. Поэтому в составе комиссии большинство членов составляют практики — управленцы из государственных структур, руководящие лица из бизнес-сообщества, функционеры из общественных организаций. В председатели госкомиссии привлекается, как правило, опытный действующий руководитель, занимающий высокое должностное положение.

И вот эта комиссия должна принять защиту выпускной квалификационной работы у каждого студента за установленные 30 мин.<sup>1</sup> За это время госкомиссия должна заслушать краткое сообщение студента о содержании его работы, выводах и практических рекомендациях, задать вопросы по теме работы, получить на них какие-то ответы, заслушать отзыв научного руководителя работы, рецензию рецензента с замечаниями, заслушать ответы студента на замечания рецензента, предоставить возможность задать вопросы и дать высказаться с оценками другим присутствующим (защита-то является по положению публичной) и предоставить заключительное слово для ответов самому студенту-выпускнику.

По результатам этого процесса комиссия должна дать оценку числу и уровню овладения 30–40–50 и даже более компетенциями. Например, бакалавров по государственному и муниципальному управлению надлежит аттестовать по 27 профессиональным компетенциям, да еще по 6 общепрофессиональным и 9 общекультурным компетенциям, а по направлению «менеджмент» — по 25 общепрофессиональным и 50 профессиональным.

По умолчанию предполагается, что все члены комиссии знают показатели, по которым надлежит производить оценки, и владеют способами оценивания. Однако такие показатели и инструменты оценивания в Госстандарте не прописаны, а в инструктивных методических документах Министерства не предлагаются. Следовательно, оценивание производится либо на основе локального личного опыта, либо интуитивно, либо по случайным признакам. В любом варианте оценка оказывается далекой от объективности, что является не виной и не бедой комиссии, а результатом порочности теоретического подхода, т. е. концепции компетенций.

Многочисленность компетенций создает тяжелые проблемы для формирования всякой образовательной программы и каждой отдельной учебной дисциплины. Не ясно, на какие учебные дисциплины возложить задачу формирования той или иной компетенции. Если возложить несколько компетенций, то опять-таки не определен критерий органической принадлежности именно этих компетенций именно данному учебному предмету. Столь же непонятно, сколькими компетенциями стоит наделять каждую конкретную дисциплину. Если же уполномочить методические службы каждого вуза самостоятельно заниматься расфасовкой компетенций по учебным предметам (что фактически сейчас и делается), то тем самым утверждается субъективный разбой в профессиональной квалификации аттестуемых.

Но самая тяжкая неопределенность возникает при конкретизации и операционализации любой компетенции с целью установить конкретные показатели, индексы,

<sup>1</sup> Вузы получили право проводить итоговую аттестацию только в форме защиты выпускной квалификационной работы, не проводя до этого государственного экзамена (комплексного или по специальности).

признаки существования данной компетенции и уровня ее развитости. Методические публикации по данной проблематике, получающие одобрение министерства, содержат решения прежних времен — установление показателей знания разделов учебного предмета, и все. Предлагаемые методические разработки формирования компетенций по отдельным учебным дисциплинам оказываются фактически поурочными планами прохождения учебного материала с оценками полученных знаний, навыков и умений. Слово «компетенция» при этом даже не упоминается [1].

Рассмотрим возникающие трудности на материале некоторых часто повторяющихся компетенций. В государственном образовательном стандарте для подготовки бакалавров по государственному и муниципальному управлению, а также по целому ряду других направлений содержится общекультурная компетенция (ОК) — «способность анализировать основные этапы и закономерности исторического развития общества для формирования гражданской позиции». Данная компетенция фактически распадается на две: способность анализа научных теорий и формирование гражданской позиции. Задачи и процессы явно разные. Каждая задача должна иметь свои специфические средства решения.

Проверить наличие способности можно отчасти экзаменом по усвоению учебного материала; изложением, сочинением или эссе по пройденной теме; проективным тестом; включением в некоторый проект по разработке экспертной оценки. Однако все эти инструменты проверяют в основном только знания и умения рассуждать, поскольку для всяких критических оценок нужны в первую очередь знания, а не стремление противоречить по любому поводу с целью обратить на себя внимание. Жажда критиковать и противоречить — это не интеллектуальная способность, а примитивный моральный способ самоутверждения.

Что касается «гражданской позиции», то здесь изначально двусмысленность: о какой гражданской позиции идет речь? Ведь гражданских позиций много: позитивные — нигилистические, лояльные — экстремистские, индивидуалистические — коллективистские, гуманистические — человеконенавистнические, эгоистические — альтруистические и т. д. Но главный вопрос — как проверить сформированность гражданской позиции. В учебном процессе это можно сделать по преимуществу только на словесном уровне. Конечно, наблюдение за поведением школьников, студентов, слушателей в аудитории дает ограниченный материал для вероятностных суждений, но он явно недостаточен для ответственных характеристик. Проверка гражданской позиции обучаемых по показателю участия в общественной жизни (членство в общественных организациях, участие в политических и культурных кампаниях, благотворительная деятельность и пр.) находится за пределами учебного процесса и не входит в полномочия преподавателей. Вывод получается однозначный — формула данной компетенции есть не более чем простое пожелание с неопределенным способом исполнения.

Подобная же ситуация складывается и с общепрофессиональными компетенциями, и с профессиональными компетенциями. Государственный образовательный стандарт ставит задачу формировать у бакалавров по государственному и муниципальному управлению, у бакалавров по менеджменту, у бакалавров по экономике и др. направлений профессиональную компетенцию «умение организовывать контроль исполнения, проводить оценку качества управленческих решений и осуществления административных процессов». Здесь уже три компетенции в одном предложении и тоже все разные по содержанию, задачам и средствам исполнения. Ведь во всех теоретических курсах по управлению учат аксиомам: контроль исполнения производится по директивным показателям, которые устанавливаются административным путем, а контроль качества — по объективным техническим стандартам.

Опять-таки неясно, как, где и когда проверить наличие умения «организовывать контроль исполнения». В ходе учебного процесса студенту не предоставляется

возможность контролировать какие-либо реальные управленческие решения. Он имеет возможность только выучить алгоритмы и инструменты контроля на вербальном уровне, не больше.

Относительно этой компетенции Госстандарт также не предлагает конкретных показателей и средств проверки. Как все это делать отдается на усмотрение (скорее — на воображение и фантазию) методической службы каждого вуза.

В целом неопределенность в толковании и применении компетенций в качестве нового педагогического компендиума обусловлена отсутствием реальных инструментальных средств их обнаружения и измерения. Любые тестовые методики дают только одномоментный образ состояния и лишь на вербальном уровне. Ролевые игры представляют лишь игровую модель ситуации, за качество которой участники не несут никакой реальной ответственности. Проектное обучение также пребывает на уровне мыслительных моделей с виртуальной ответственностью. Категорические рекомендации основоположников рассматриваемой теории — работать в процессе обучения не с информацией об объекте, а самим объектом — вызывают только недоумение. Как обучать биологии высших крупных животных, особенно исчезающих у нас видов вроде коров и лошадей? Заводить в аудиторию слонов, лошадей и горилл? А в изучении общественных явлений и процессов дело обстоит еще сложнее. Как показать управленческую вертикаль, как продемонстрировать в аудитории цену товара (а не ценник с прилавка), как предъявить студентам оптимально профпригодного чиновника — бессчетные такого рода вопросы ставят преподавателей в тупик, а теоретиков этой области педагогики — в состояние агрессивного возмущения.

Подводя итог претензий к теории компетенций, приходится признать, что она теоретически ущербна, практически неприменима, методически бесполезна и является по существу квазинаучной конструкцией.

## Литература

1. *Азарова Р. Н., Золотарева Н. М.* Опыт вузов по разработке паспортов компетенций. Сборник примеров. Первая редакция. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы, 2010.
2. *Байденко В. И.* Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса [Текст] / В. И. Байденко, Б. Оскарссон // Профессиональное образование и формирование личности специалиста. М., 2002. С. 22–46.
3. *Васнев Ю. Б.* Применение компетентностного подхода и кредитно-модульного принципа для создания рабочих программ учебных дисциплин. СПб. : Изд-во Санкт-Петербургского государственного университета, 2011.
4. *Ключевые компетенции и образовательные стандарты.* Стенограмма обсуждения доклада А. В. Хуторского в РАО // Интернет-журнал «Эйдос» [Электронный ресурс]. 2002. 23 апреля. URL: |<http://www.eidos.ru/journal/2002/2002/0423-1/htm> (дата обращения: 07.09.2015).

## References

1. *Azarova R. N., Zolotareva N. M.* *Experiment of higher education institutions on development of passports of competences. Collection of examples* [Опыт вузов по разработке паспортов компетентности. Сборник примеров]. First edition. M. : Research center of problems of quality of training of specialists. Coordination council of educational and methodical associations and scientific and methodical councils of the higher school [Исследовательский центр проблем качества специалистов. Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы.], 2010. (rus)

2. Baydenko V.I. *Basic skills (key competences) as the integrating factor of educational process* [Bazovye navyky (kluchevye kompetentsii) kak integriruyuschiy factor obrazovatel'nogo protsesa] / V.I. Baydenko, B. Oskarsson // Professional education and formation of the identity of the expert [Professionalnoye obrazovanie i formirovanie lichnosti spetsialista]. M. : 2002. P. 22–46. (rus)
3. Vasenyov Yu.B. *Application of competence approach and the credit and modular principle for creation of working programs of subject matters* [Primenenie kompetentnostnogo podhoda i kreditno-modul'nogo printsipa dlya sozdaniya rabochih program uchebnyh distsiplin]. SPb. : Publishing house of the Saint-Petersburg State University [izd-vo Sankt-Peterburgskogo Gosudarstvennogo universiteta], 2011. (rus)
4. *Key competences and educational standards. The shorthand report of discussion of the report of A. V. Khutorsky in Russian Academy of Education* [Kluchevye kompetentsii i obrazovatel'nye standarty. Stenogramma obsuzhdeniya doklada A. V. Hutorskogo v RAO] // Eidos Internet journal [Internet-zhurnal «Eidos»]. 2002. April 23. URL: <http://www.eidos.ru/jornal/2002/2002/0423-1/htm> (date of the address: 07.09.2015). (rus)