

Лев Львович ЛЮБИМОВ,

доктор экономических наук, профессор, заместитель научного руководителя ГУ – ВШЭ

Компетентный подход и качество общего образования

Выдающийся мыслитель прошлого века Э.Торффлер в одной из своих работ высказал мысль о том, что если вчера грамотным человеком считался тот, кто умел читать, то завтра грамотным человеком будет тот, кто умеет учиться. В 70-е годы прошлого века в западных странах появилась область знания, которую называли «learning studies» (исследования в области обучения – именно обучения, а не образования, или исследования об обучаемости). Сегодня об этой области можно говорить как о теории обучения. Совместные усилия философов(!), психологов, социологов, специалистов по информационным технологиям и практикующих педагогов открыли период осмысления процессов, происходящих в обществе, сознании индивидуума, технических средствах коммуникаций, распределения и хранения информации, и воздействия этих процессов на общее образование. Они увидели в этих процессах нечто, напрямую относящееся ко взаимодействию школы и ученика, учителя и ученика, учителя и учителя, учителя и родителей, учителя и директора школы и т.д. Они увидели иную, новую цель школы. Важно отметить при этом, что с точки зрения образовательной психологии они опирались на наследие Л.С.Выготского и его школы.

Какие же процессы стали объектами этих исследований:

1. Общество. В последней трети XX века западное общество перешло в своем развитии от промышленной стадии к постиндустриальной. Это было общество, где производство товаров стало рутинной, вытесняемой (в относительных величинах) сервисной деятельностью, ведущую роль в которой начали играть информационные услуги. Доля «синих воротничков» (рабочих) снижалась, а «белых» (с высшим образованием) – росла. Отметим, что уже тогда в западных экономиках обширная информация на бумажных носителях была доступна большинству семей, а в 80-е годы большинству семей стала доступна информация на электронных носителях, причем в значительно больших объемах. С появлением Интернета этот объем стал безграничным. Это означало, что книги, школа и учитель постепенно переставали быть единственным или даже главным источником общего (школьного) знания.

2. Информационные технологии. Вместе с тем обратной стороной массовой доступности любых объемов информации стало постоян-

ное давление ее нарастающего количества на предметные программы с целью их расширения. Трансляционные педагогические технологии, основанные на устных (лекционного типа) сообщениях от учителя к ученику, а также на запоминании, в 70-е годы себя исчерпали. Эти технологии в «learning studies» стали обозначать понятием «инструкционизм», которое включало в себя ряд свойств:

- √ ученик «проходит» новую тему так, как будто она не имеет отношения к уже «пройденному»;
- √ ученик не интегрирует накопленные им знания с новыми для него идеями и не умеет найти взаимосвязи;
- √ ученик просто запоминает факты, события или процессы, не понимая их смысла;
- √ ученик не понимает смысла тех идей, которые он мог получить помимо учебных материалов;
- √ ученик запоминает информацию без рефлексии на цели или стратегии своего обучения;
- √ ученик не понимает процесс диалога, не умеет обсуждать, оценивать логику аргументов, аргументировать.

Конечно, теоретики «обучаемости» хотели, чтобы всем этим свойствам был придан обратный знак. По мнению Тоффлер, с появлением персональных компьютеров «метаболизм знания протекает быстрее».

Изобретение персонального компьютера (ПК) не зря сравнивают с изобретением книгопечатания или даже самой письменности. ПК обрел «инструкционизм» на неминуемую (со временем) второстепенную роль. Но он все еще жив. В западных странах на него началось расширяющееся наступление. Носитель «инструкционизма» – это учитель, директор школы, образовательный чиновник, а также родитель, которыми движут вековые традиции инструкционизма, их личный инструкционистский потенциал. В большинстве западных стран с этим борются средствами образовательной экономики и политики. Там, где победа состоялась, страны-победители стали первыми в международных мониторингах качества общего образования (Финляндия, Южная Корея, Австралия, Канада, Сингапур, Англия, Венгрия и т.д.). Там, где силы традиции (например, за лучшую советскую школу в мире) побеждали, замораживалось все – от организации людей до организации знаний и обучения. Борьба за традиции, так же как и борьба за власть, порождает медлительность, отсталость, гниение. У нас силы традиции все еще всемогущи, поэтому наше общее образование в своей массе стагнирует.

Когнитивная теория, теория обучения (обучаемости), нейробиология, теория «размытой логики», теория решения изобретательских задач, психология творчества, морфологический анализ – вот далеко не полный перечень новых подходов, которые применяются сегодня педагогами-новаторами, готовыми покончить с монополией «инструкционизма». Для них знание – это не «отпечаток в голове», а живая информация, зная которую, ученик размышляет и творит. Обучение ученика для таких педагогов – это прежде всего обучение самообучаемости, где «инструкционизм» занимает лишь первые метры длинного пути. «Инструкционизм» вводит ученика в некоторый объем идей путем стартового рассказа и показа. Этот объем будет забыт быстро,

если ученик не получит мотива осмысления каждой идеи и не будет приглашен (вовлечен) к аналогичной ежедневной деятельности предметного профессионала. Другими словами, по каждой идее он должен оказаться внутри аутентичной (подлинной) практики. Например, на уроках истории – не запоминать даты, имена и факты, а делать исторические исследования, отыскивая аналогии, моделируя события, оценивая персонажи на базе критериальных образцов и т.д. При этом ученик должен быть приучен постоянно выражать себя, свои знания, свое понимание, то есть он должен рефлексировать.

Деятельность, участие в аутентичных практиках, рефлексия невозможны на базе «скудной» информации. Аутентичная практика требует информации (знания), приближающейся к экспертному уровню. Это неизбежно означает, что по каким-то темам (двум – трем) ученик должен самостоятельно проникнуть «вглубь» темы, столкнуться с более широкой информацией, произвести ее отбор и, встретив новые идеи, соединить их с уже освоенными, чтобы достичь собственных решений или выводов. Учебники западных стран не проходят цензуру САНПИК, они в три раза «толще» наших именно для того, чтобы дать любому школьнику войти «вглубь» темы. Вхождение «вглубь» создает навык самообучения, когда такое самообучение мотивировано либо долгосрочным интересом (склонностью), либо участием (соучастием) в аутентичной практике, либо чем-то еще не менее значимым. Мотивированность позволяет с интересом освоить более глубокие предметные знания, войти в сферу собственных исследований без того, чтобы прибегать к содержательному упрощенчеству.

3. Индивидуальные образовательные ценности. Сдвиг от индустриального к постиндустриальному обществу одновременно отражал глубокое ценностно-образовательное изменение в сознании индивидуумов. Приход эпохи «белых воротничков» превратил образование в главный и безрисковый социальный лифт для новых поколений, в важнейший фактор распределения и перераспределения богатства. Масса молодежи (не элита) повернулись лицом к университетам. И столкнулись с несовместимостью компетенций, которые обеспечивал им школьный инструкционизм, с гибкими, междисциплинарными образовательными программами вузов, где ответственность за выбор образовательной траектории, за выбор более половины предметов надо было брать на себя. Начальная школа – основная школа – университет в плане предметного набора соотносились примерно как 4 / 15 / 10000! Сквозные предметно-ориентированные линии при таких количественных перепадах были весьма скудными. Адаптивным опытом, который основан на знании, стремящемся к экспертному уровню и получаемым через самообучение, абитуриенты не обладали. Зато в университете они попадали в насыщенную знаниевую среду и жадно искали «инструкционистский» спасательный круг, которого, естественно, не было. Лучшим профессором был для них диктор собственных лекций.

Ясно, что эти сдвиги первыми уловили родители. Игнорируя школьно-территориальные привязки, они начали самостоятельный поиск школ (на Западе вплоть до политического требования права свободного выбора школы), индивидуальных репетиторов, негосударственных образовательных учреждений, начали обращаться к заочным фор-

мам типа экстерната с целью минимизации многопредметной нагрузки. Другими словами, то, что не хотела делать образовательная система, предложил теневой рынок образовательных услуг. Целью родителей стала покупка услуг для получения их детьми адаптивного опыта. Инструкционизм толкает ребенка приобретать схемы решения задач, пытается заменять нерутинные задачи на рутинные. Напротив, адаптивные компетенции позволяют ребенку самостоятельно строить свое знание, а не слушать лекции педагога («**knowledge-building**», а не «**knowledge-telling**»), **строить теоретический контекст** своего индивидуального знания, а не держаться за рутинные доказательства, дают возможность использовать догадки, собственные гипотезы, получать реакцию на них, оценивать их, пересматривать гипотезы и т.д.

Наиболее продвинутые родители начали искать для обучения своих детей не просто престижную школу, но школу (класс, учителя, классного руководителя) с локальной когнитивной и социально развитой средой, где особенно высока степень социальной взаимосвязи детей, где существует много социокультурных практик, где господствует атмосфера рабочей находчивости. В такой среде учитель должен сам выходить и выводить ученика «за пределы» индивидуума, создавая пары, группы, команды «ad hoc» (включая участие семей в таких командах), интерактивные взаимодействия, привлекая внешкольных друзей учеников, организуя более крупные социальные сети. Чем с большим числом людей и групп ученик (учитель) взаимодействует, тем обширнее его социальный и информационный опыт, тем больше он познает «внеинструктивно». Это все и есть множественные, информационные, даже имплицитные контексты для самообучения. Эти контексты создают выборы для мотиваций, для внешних воздействий, которые резко усиливают внимание, нацеленность, способность связывать идеи и события, рождая параллельный школьно-академическому опыту внепредметный опыт взаимоотношений между новым и старым знанием у ребенка, опыт взаимодействия с другими, опыт создания артефактов с социальным значением.

Это и есть антиинструкционизм, обозначаемый в теории обучения как конструкционизм, то есть обучение открытиям без предметной программы, когда ребенок открывает принципы и идеи сам, когда он самостоятельно строит собственную интеллектуальную структуру из материала, взятого из окружающей его культурной мозаики. Конструкционизм означает необходимость образовательного вмешательства в изменение и развитие культуры, планирования в ней новых конструктивных элементов, создания среды, в которой ребенок конструирует собственное знание, сам является не объектом инструктирования, не собачкой на поводке, а конструктором, дизайнером своего знания, своего интеллектуального потенциала.

Инструкционизм – это просто передача, трансляция знания, в ходе которой не возникает никакой гарантии того, что единица знания, уйдя от учителя, дошла до ученика и осталась с ним навсегда. Независимый мониторинг такой трансляции показывает, что все чаще эта единица исчезает по пути или в самом объекте. Конструкционизм напрямую связан с социальной динамикой ребенка, с сознанием того, что он воспринимает мир иначе, чем взрослые. Учитель должен

понимать механизмы ассимиляции и аккомодации, которые объясняют, как дети осмысливают мир, с которым они взаимодействуют, как они интегрируют получаемую информацию в свой опыт, свое понимание. Конструкционизм строится на этих механизмах, фокусируется на процессах, которые помогают обучающемуся ребенку найти связь нового с тем, что он уже знает. Ключевая сторона знаниевой конструкции – присвоение, то есть то, как, встречаясь, сталкиваясь с новым знанием (событием, идеей, фактом), такой ребенок делает его своим собственным, как он начинает его идентифицировать как собственное знание. Это присвоение выходит за рамки интеллектуального и включает эмоциональные ценности и установки.

Когда мы говорим о компетенциях, мы имеем в виду не знания, а способность придать этим знаниям деятельную форму, свойства личности, обученность в компетентностной парадигме. Читательская компетенция – это не беганье глазами по строкам, а понимание смысла, способность постигать смысловые конструкции текста. До девяти – десяти лет мы учим ребенка читать. Это обучение для чтения. После десяти лет без участия учителя должен произойти скачок к чтению для обучения. Письменная грамотность (компетенция) – это лишь совсем отдельно (и вообще второстепенно) каллиграфичность. Суть же этой компетенции – способность точно излагать свои мысли (при этом, конечно, грамотно с точки зрения грамматики и т.д.). Когда мы пишем, мы мыслим. То, как мы мыслим, один к одному отражается в том, как мы пишем. Математическая компетенция – это не столько умение считать, сколько умение мыслить логически самостоятельно.

Наша великая литература предлагает нам все краски прекрасного, доброго, трагического, героического только в том случае, если мы понимаем смысл текста. В большинстве своем наши дети не любят читать эту литературу, потому что у них нет герменевтической компетентности, их этому не научили, и этот факт нам жестоко отражают данные международных мониторингов читательской грамотности наших школьников. Но когда школа создает внутри себя пространство герменевтики, дети начинают читать взахлеб, развивая мышление, эмоции, логику и, конечно, грамотность и речевую культуру.

Нам предстоит осмыслить себя не во вчерашнем СССР, не в переходной России, где все было как вчера, а в новом мире, где началось возрождение порядка, но «новомирового» порядка. Как же это соотносится с необходимостью осмыслить «новомировую» школу с собственной школой? В своей массе советская школа – это знаниевая трансляция от учителя к ученику одного и того же знания для каждого ученика в каждый момент времени, это постоянное расширение объема транслируемого знания, приведшего к 40 – 45 – 50 часам в неделю, к рискам для здоровья детей, это полностью идеологизированная гуманитарная составляющая школьного знания, это основной источник знания – учебник на бумажном носителе и учитель, это школьный учитель – инструктор для учеников и «госвинтик» для госсистемы и общества.

Новая школа (для новой России, которая уже не свернет с заявленного в ее Конституции вектора исторического развития) – это в своей массе:

√ знаниевый стандарт для всех как обязательный минимум, в передаче которого задействованы инструкционистские технологии;

√ увеличение источников знания благодаря информационным технологиям до беспредельности с постепенной девальвацией традиционных источников, так как ученик имеет доступ к новым источникам всегда и в любом месте, что неминуемо ставит его перед возможностью свободного выбора огромной части источников и создает конкуренцию между ними (то есть между неограниченным знанием информации в Интернете, выбранным школой учебником и трансляционным знанием учителя);

√ учитель для ученика прежде всего партнер, советник, инструктор по обучению умению управлять своей учебной деятельностью, эффективный и добрый монитор прогресса ученика, создатель множества социальных сред, в которых в ученике прорастает потенциал креативности;

√ ученик – не «магнитофон» для записи трансляций, а создатель проектов, менеджер своей деятельности, сотрудничающий с товарищами, принимающий помощь учителя-советника, ищущий и выбирающий информацию в Сети, навигатор в Сети, умеющий учиться сам и готовый брать на себя ответственность. Но учитель в этой Сети, в этом море знания должен быть экспертом, предметным профессионалом, мастером.

Инструкционизм, конечно, остается как вечный стартовый элемент «рассказывающего и показывающего» обучения. Но затем он все более замещается конструкционизмом – созданием структур (знания, социальной обучающей среды, культурной среды, информационных образцов, способов мониторинга), в которых происходит строительство деятельности учеников. В новой России, следовательно, учитель – это прежде всего конструктор, дизайнер информации, различных сред и средств оценки для строительства потенциала самообучения у детей. Почему так случилось? Потому что вчера между ребенком (и взрослым), с одной стороны, и знанием, с другой стороны, стояли учитель (профессор) и учебник (сегодня – ноутбук и различные социальные и культурные обучающие среды). Учитель (профессор) и ученик – это минимальный с точки зрения возможностей XXI века объем памяти и минимальная степень быстродействия. Тот, кто остается с этими объемом и степенью, остается в прошлом. Повторим: знание сегодня доступно всем, всегда и везде. Необходимо уметь его искать и пользоваться им сейчас, везде и много. Для этого знание должно отбираться, присваиваться через жизнь во множественных средах, превращаться в деятельность, служить базой для соединения с новыми гипотезами и идеями, вести к конструированию нового знания. Это и есть знаниевые компетенции, формирующие знаниевого работника.

Что мы должны сделать, чтобы достичь компетентного обучения детей? Начать придется со знаний учителя. В университетских округах ГУ – ВШЭ в Перми и Нижнем Новгороде мы начали робко двигаться в этом направлении. Учитель должен стать предметным профессионалом и соответствовать видимым (прозрачным) для родителей и общества предметно-профессиональным уровням. Путь к этому очевиден: мониторинг – переподготовка – вновь мониторинг

– и так кругами вплоть до того момента, когда начнется деление учительского сообщества на очевидные из результатов мониторинга (а не из «деловых» характеристик, стажа, субъективных мнений директоров, завучей и т.д.) категории профессионального уровня. Когда достигнуты примерные максимумы личных потенциалов (то есть когда мониторинговые оценки практически не реагируют на дополнительные объемы предметной переподготовки), можно сосредоточиться на двух других важнейших программах переподготовки: на технологической и социокультурной, то есть на технологиях, ведущих к компетентностному обустройству учителя, и на раскрытии смыслов различных социокультурных обучающих сред, в которых должен работать и творить учитель. Не будучи участником «проживания» в таких средах, учитель останется транслятором, инструктором.

Что это даст детям, мы, надеемся, уже начали понимать. Беда наших реформаторов состоит в том, что они никогда не думали о том, что можно дать учителю, кроме, конечно, самого технически, а не экономически простого – бюджетной зарплаты.

То, что сейчас было предложено (предметная переподготовка, технологическая переподготовка и социокультурное обустройство) может в огромной мере изменить потенциал учителя. Если, конечно, он этого захочет.

Попробуем элементарным экономическим языком объяснить существо нашего с вами бюджетного (государственного) статуса, то есть статуса учителя государственной школы и профессора государственного университета. С точки зрения простейшей микроэкономики на рынке образовательных услуг, где нет совершенной конкуренции (свободной, ничем не ограниченной конкуренции) и где государство является «price-maker» – экономическим агентом, устанавливающим цену, мы с вами «price-taker» – экономические агенты, вынужденные смиренно принимать эту цену. При этом государство назначает заниженную цену, зная, что профессиональная и межпрофессиональная мобильность учителя крайне ограничена. Но государство, тем не менее, догадывается, что многие лучшие учителя такой мобильностью обладают и, следовательно, уйдут из школ. Так же как и лучшие профессора, которые просто уехали в западные страны или ушли в бизнес.

Но государство не может действовать как «price-maker» на негосударственном рынке образовательных услуг. Здесь действуют иные законы. Учитель, отвечающий требованиям к знаниевому, инновационно «заточенному» учителю, сам на таком рынке является «price-maker». Мы знаем стоимость оплаты учительского труда в негосударственных школах, в репетиторстве, в секторе так называемых дополнительных (платных) услуг. Сегодня часто говорят о том, что нельзя поднимать всем зарплату, не привязывая это повышение к качеству труда. Позвольте с этим согласиться: это не только неверно, но и неэффективно. Больше всех учителям платят в Швейцарии, Германии и Испании, а лидируют в общем образовании Финляндия, Южная Корея и Канада. Прежде чем существенно менять зарплату, необходимо существенно изменить качество образовательных услуг. Если за высокое качество не заплатит государство, то за него заплатит рыночный покупатель. У учителя возникнет мобильность,

выбор. Это лишь один из механизмов для того, чтобы вывести учителя из его «нагнутого» состояния «price-taker». На Западе этот механизм называют «expert-power» – «экспертная власть», то есть авторитет профессионализма. Есть еще один механизм – переговоры с работодателем, заказчиком. Однако с трудом верится в деятельную силу наших профсоюзов, которые были и остаются советскими, не занимаются защитой интересов работников, а лишь распределяют выдаваемые им государственные средства (на путевки в санатории, дома отдыха и т.д.). Хочется обратить внимание на тот факт, что в последних программных выступлениях В.В.Путина и Д.А.Медведева уже неоднократно упоминались общественные палаты. Первые лица нашего государства не ради красных слов все чаще говорят о создании гражданского общества. Только политически невежественный человек может надеяться, что гражданская сила придет сверху. Гражданское общество – это горизонтальные обручи, интеграторы нации, которые контролируют эффективность и нравственность вертикальных властных обручей. Гражданское общество возникает снизу, если в нас появляется культура граждан, равноположенных любому другому, а не нагнутых от природы, от обстоятельств и своих вечно коленапреклоненных предков.

Мы не станем знаниемыми учителями и директорами школ для новой России, если не создадим новый этос, новую этику, новую социальную культуру в школе. Учитель должен знать, должен быть уверен, что от него зависит в школе не многое, а все. Он должен участвовать в принятии всех решений в школе. При этом директор должен участвовать в принятии всех решений в образовательной системе в городе, регионе. Учитель, не умеющий принимать решений и не желающий этого делать, не научит наших детей гражданскому обществу. Сотрудничество между учителями, равенство среди персонала школы, академическая автономность учителя, право выбора, механизм обратной связи в школьной системе (включая власть и школы), доступ к непрерывной переподготовке, коллегиальность – вот социальный облик школьного этоса. За последние 30 – 35 лет статус школы заметно снизили. Его необходимо поднять. Но без прямого участия университетов мы этого не сделаем, а делать придется, так как альтернативы нет. 90% нашего народа отчуждены от бизнеса, собственности и чиновничества. Что же станет лифтом для наших детей? Только образование. Но наша школа опустилась, и наши дети не созревают ни до компетентных свойств личности, ни до гражданского состояния. Если так будет продолжаться, то наше общество будет стагнировать, а нам останутся перераспределительные ожидания и мечты в духе «новых красных».