

## ПРАКТИКА МОДЕРНИЗАЦИИ

*Л. ГРЕБНЕВ, профессор  
Зам. министра образования РФ*

**В** отличие от ГОС ВПО первого поколения, где набор дисциплин федерального компонента цикла общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин был зафиксирован в качестве обязательного, ГОС ВПО второго поколения в качестве обязательных зафиксировал только четыре дисциплины (физическую культуру, иностранный язык, философию и историю отечества), причем только по первым двум был установлен обязательный объем часов трудоемкости их освоения студентами. В связи с этим возникла специфическая трудность, по существу «философского характера», а именно проблема **реализации академической свободы**.

Трудность эта обнаружилась на фоне серьезного противодействия нововведению со стороны многих кафедр, обеспечивающих преподавание дисциплин цикла ГСЭ. Дело в том, что ведущие кафедрами, как правило, стремятся к сохранению и увеличению объема часов, «закрепленных» за руководимыми ими коллективами.

Само по себе такое поведение ведущих — широко распространенное явление в наших вузах, ибо часы в учебном плане — это ставки, фонд оплаты преподавателей, в конце концов, судьбы людей, связавших свою жизнь с преподавательской деятельностью.

При работе по ГОСам первого поколения противостоять этим стремлениям на уровне вуза в целом было до-

### Гуманитарное образование. Размышления о «форме» и «содержании»

вольно просто, поскольку стандарт оставался мало возможностей для маневра ресурсом времени. Можно сказать, что отсутствие маневра было привычно и даже удобно. *Теперь такая «крыша» исчезла, появилась свобода, а вместе с нею и ответственность за принятые решения.*

По замыслу проектировщиков ГОС ВПО второго поколения, **расширение академических свобод на уровне вуза должно было повысить качество образования за счет более полного учета специфики конкретных направлений и специальностей при преподавании не только профессиональных и специальных дисциплин, но и гуманитарных и социально-экономических, а также математических и естественнонаучных дисциплин** (соответственно, циклов ГСЭ и ЕН).

Более того, в отличие от госстандарта первого поколения, при реализации которого *предписывалось циклы ГСЭ и ЕН рассматривать в основном как общеобразовательные*, во втором поколении стандартов вузы *ориентировались на осуществление преподавания гуманитарных и социально-экономических дисциплин по программам, учитывающим наряду с другими моментами также профессиональную специфику.*

Представляется, что академическая свобода, рассматриваемая как средство повышения качества образования, имеет смысл, лишь если достаточно точно определена цель.

Иначе свобода превращается в произвол<sup>1</sup>.

В прежние времена, «до 1991 года», качество образования обеспечивалось системой **типовых учебных планов и программ, обязательных**, за редким исключением, для всех учебных заведений и, соответственно, обучающихся в них. *Введение академических свобод на уровне как учебного заведения, так и обучающегося, предполагает, что соответствующие субъекты вооружены пониманием своих целей, способны эффективно соотносить цели и ресурсы.*

Для учебных заведений одним из источников определения целей осуществляемой ими образовательной деятельности выступают законы и другие директивные документы, а также указания учредителей, не выходящие из правового поля.

Попробуем оценить, в какой мере формирование этих целей обеспечивается соответствующими федеральными законами.

### Правовые проблемы

В преамбуле Закона об образовании сказано: «Под образованием в настоящем Законе понимается *целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов<sup>2</sup>)*».

Вряд ли эту формулировку сейчас можно считать вполне удовлетворительной. Прежде всего потому, что из него выпадает непрерывное образование, или **образование через всю жизнь**, которому мировое сообщество в последнее время уделяет особое внимание<sup>3</sup>. Кроме того, образование вообще далеко не всегда заканчивается констатацией достижения установленных государством образовательных целей,

особенно в случае **самообразования**, при котором мотивация никак не связана с получением «корочки».

Выпадают из этого определения и «нецеленаправленные» процессы «воспитания и обучения», в которых гражданин (обучающийся) участвует стихийно. Сюда относится все, что происходит за стенами образовательных учреждений, да и в стенах, но вне «образовательных программ». В первую очередь здесь следует упомянуть средства массовой информации. *Вопрос о том, следует ли государственным органам управления образованием отстаивать «интересы человека, общества и государства», или хотя бы только интересы государства, в работе этих учреждений представляется весьма актуальным.* Однако в данной работе он обсуждаться не будет.

Наконец, выделение и фактическое разделение в образовании двух компонент — воспитания и обучения (именно в таком порядке) — выглядит сейчас как неуместная дань прошлому, когда предметом забот был именно «целенаправленный процесс воспитания» всех и каждого.

Представляется, что принятый сейчас подход ЮНЕСКО позволяет исходить из более точной формулировки, в соответствии с которой образование представляет собой процесс социализации индивида, в ходе которого происходит становление его способностей к саморазвитию, связанных с формированием когнитивных, деятельностных, коммуникативных и мировоззренческих компетенций (включая наши привычные знания, умения и навыки)<sup>4</sup>.

Тем не менее, отталкиваясь от представления об образовании, данного в преамбуле Закона об образовании, можно сказать, что образовательный процесс, в котором наряду с обучающимися участвуют в той или иной форме обучающие, происходит, как прави-

ло, в образовательных заведениях, организующих и направляющих образовательный процесс. В свою очередь, работа этих заведений организуется и направляется органами управления, руководствующимися в своей работе законами и другими нормативными документами. Можно также сказать, что изменения способностей, «компетентностей» обучающихся, происходящие в ходе их взаимодействия с обучающими, представляют собой образование как таковое, а все остальное, в том числе программы, учебные заведения, органы управления, — его организационное обеспечение.

Коль скоро образование определено как целенаправленный процесс, качество образования определяется степенью соответствия результата — свойств человека, получившего образование, — ясно сформулированным целям, которые должны отражать интересы человека, общества, государства. Без этого разговор о качестве работы учебных заведений и органов управления становится беспредметным. Поэтому механизм трансформации интересов указанных субъектов в цели деятельности образовательных учреждений оказывается одним из важных факторов, определяющих эффективность образования.

Поскольку образование как система, в свою очередь, является подсистемой общества, в котором живут и трудятся люди, получившие (или получающие) образование, требования к образованию естественным образом можно разделить *на общие и специальные (профессиональные). Первые определяют умение жить в определенном обществе, вторые — умение зарабатывать на жизнь путем деятельности, которая может осуществляться в режиме самозанятости, по найму или как предпринимательская.*

Вряд ли можно рассчитывать на то,

что общество может непосредственно формулировать специальные (профессиональные) требования к образованию. Оно должно задавать (через определенные общественные и государственные органы) основные общие требования к содержанию образования с учетом возможностей обучающихся, связанных, прежде всего, с их возрастом. Что же касается специальных требований, то они формируются *в рамках профессиональных сообществ*, исходя из потребностей практики, так или иначе доводимых до тех, кто намерен ориентировать на них содержание образования.

Реальный образовательный процесс может в разной пропорции сочетать общие и специальные цели (или «целевые требования», требования к результату образовательного процесса, наряду с которыми могут быть требования к его условиям, средствам осуществления). Лишь с большой долей условности можно говорить об общем образовании и о специальном (профессиональном) образовании как о разных процессах. Когда-то простое умение писать могло быть средством зарабатывать на жизнь, сейчас владение компьютером становится элементом общего образования. С другой стороны, овладение профессией может быть одновременно частью общего развития. Человек, развивший ум на одном предметном поле, может с успехом применять полученные навыки и в других областях.

Реальный образовательный процесс отдельно взятого человека может также происходить в одном или нескольких образовательных учреждениях, оказывающих ему образовательные услуги. Его личная образовательная программа может не совпадать с образовательными программами, реализуемыми в этих учреждениях.

На этом мы остановим развитие

мысли, заложенной в преамбуле федерального Закона об образовании, и посмотрим, насколько ему соответствует текст отдельных статей.

Начнем с образования как системы, состоящей из определенных элементов. Статья 8 Федерального закона «Об образовании» озаглавлена «Понятие системы образования» и сформулирована следующим образом: *«Система образования в Российской Федерации представляет собой совокупность взаимодействующих: преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности; сети реализующих их образовательных учреждений независимо от их организационно-правовых форм, типов и видов; органов управления образованием и подведомственных им учреждений и организаций»*. Судя по этой формулировке, под системой образования закон понимает систему управления образованием. Поскольку преамбула закона и соответствующая статья дают несовпадающие трактовки одного и того же «титульного» термина, образование как целенаправленный процесс (в котором участвуют обучаемые и обучающие) не входит в «систему образования». Можно также сказать, что «образование» и «система образования» соотносятся в рассматриваемом законе, соответственно, как процесс формирования определенных свойств («компетенций») граждан и как одно из средств организации этого процесса наряду с другими. (В самом законе среди весьма важных средств обеспечения образовательного процесса упоминаются родители, правда, только на стадии дошкольного образования. «Улица» отсутствует вообще, хотя ее роль в реальном образовательном процессе весьма велика).

Первым компонентом системы, который по этой причине хотелось бы

считать главным, ведущим по отношению к непосредственным участникам образовательного процесса, названы образовательные программы, разработка которых относится к компетенции образовательных заведений (ст. 14, п.5) и стандарты, федеральный компонент которых (определяющий обязательный минимум содержания основных образовательных программ, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся и требования к уровню подготовки выпускников) устанавливается Российской Федерацией в лице федеральных органов государственной власти.

Опыт разработки образовательных стандартов в высшей школе показал, что порядок перечисления составляющих «федерального компонента» задает и приоритеты усилий разработчиков стандартов, а также их пользователей. Максимум внимания уделяется *«минимуму содержания»*, которое неизбежно принимает сильный «знаниевый флюс» в ущерб умениям. При этом в специальностях, не связанных прямо с «железками», **практика** редуцируется чуть ли не до «преддипломной»<sup>5</sup>. «Максимальный объем учебной нагрузки» явно или неявно сводится к **аудиторным часам**, т.е. к тому, чем можно управлять непосредственно (при этом дополнительные занятия никак не лимитируются). «Требования к уровню подготовки выпускника» на федеральном уровне часто могут иметь лишь весьма общий характер. На уровне вузов эти стандарты вопреки требованию Закона, как правило, не дорабатываются в части дисциплин национально-регионального (вузовского) компонента. Не выстроенные последовательно — «от цели» в виде конкретных компетенций — образовательные программы рассыпаются на наборы дисциплин<sup>6</sup>.

В ст.14, п.2 Закона об образовании сформулированы *требования к содер-*

жанию образования. Однако требования, определяющие умение жить в определенном обществе, отнесены к концу (названы только четвертыми). Точнее, они только обозначены («формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества»), но не сформулированы как определенные умения, «компетенции».

Направленность образовательных программ и стандартов в законе об образовании (ст. 9) разделяется на общеобразовательную и профессиональную. Здесь также присутствует двойственность, нежелательная в документах такого рода, касающаяся термина «уровень». Под уровнем применительно к образованию понимается градация программ внутри обозначенных «направленностей». Самый высокий уровень общеобразовательной «направленности» — среднее (полное) общее образование, как это зафиксировано в п.3 ст.9.

В следующем же пункте говорится о последовательном повышении «общеобразовательного уровня» в рамках профессиональных программ. Поскольку в рамках профессиональной «направленности» выделены начальное, среднее, высшее и послевузовское образование как последовательные уровни, возникает вопрос о статусе, особенностях «общеобразовательного уровня» в рамках каждого из них, о степени необходимости его наличия вообще.

Например, если начальное профессионально образование осваивается на базе «высшего уровня» — среднего (полного) общего образования, то, по всей видимости, общеобразовательный уровень повышать нет ни возможности, ни необходимости. Таким образом, в этой ситуации союз «и» в соответствующем месте п.4 ст.9 следует читать как «или». Это не логично, но, по видимому, допустимо.

Несколько иначе дело обстоит со всеми остальными профессиональными программами: среднего, высшего и послевузовского образования, коль скоро они предполагают уже пройденным «высший уровень» общего образования (т.е. среднее (полное) общее образование). Каков в этом случае юридический, да и содержательный статус «общеобразовательного уровня», обозначенного в Законе?

Можно ли считать циклы ГСЭ и ЕН в рамках ГОС ВПО очередным, «высшим» по отношению к «полному», уровнем общего образования? Должны ли эти циклы различаться в образовательных стандартах среднего и высшего профессионального образования, если и тот, и другой специалист готовятся к профессиональной деятельности определенного типа? Должны ли (или, хотя бы, могут ли) различаться эти циклы для бакалавров, специалистов и магистров в рамках высшего образования? На все эти вполне естественные вопросы законы об образовании ответа не дают. Более того, в них нет и термина «цикл дисциплин».

Это, конечно «развязывает руки» разработчикам образовательных стандартов, но отнюдь не облегчает их реальное положение. Эффективность работы проектировщиков, а к их числу относятся и разработчики ГОС всех «направленностей» и «уровней», в первую очередь определяется качеством «технического задания», степенью конкретности так называемых основополагающих целей, лежащих в основании «дерева целей» по каждому объекту проектирования и подлежащих фиксации на соответствующем уровне. В данном случае — в федеральных законах.

*Приходится констатировать, что ни по общеобразовательной, ни по профессиональной «направленностям» Закон об образовании не содержит никаких требований к содержанию, специ-*

*фицированных по уровням (цензам) каждой из них. Получается, что форма дана без содержания, целесообразность предписана, но цели не заданы.* Если закон не может фиксировать эти позиции хотя бы в самом общем виде, то он мог бы как-то предписывать процедуры заполнения этих пробелов исполнительной властью. (Речь идет об упоминавшихся выше процедурах трансформации интересов человека, общества и государства в цели конкретных образовательных программ).

Некое подобие такого предписания для профессионального образования можно обнаружить в п.4 ст. 27, где сказано, что обязательные квалификационные требования к соответствующему образовательному цензу (уровню) определяются «в установленном порядке».

В части, относящейся к общему образованию, статья 9 содержит лишь перечень его уровней: дошкольное, начальное общее; основное общее; среднее (полное) общее и цель общего образования в целом, без привязки к уровням. Статья 19 устанавливает только взаимно однозначное соответствие уровней образовательных программ и его ступеней, за исключением дошкольного образования. По сути дела, только для дошкольного уровня, «выходящего» за пределы системы образования, имеется формулировка (гл.18, п.1)<sup>7</sup>, которую в первом приближении можно рассматривать как описание требований к содержанию образования. Но только в первом приближении. Что такое «основы развития личности» – на этот счет мнения могут быть самые разные. *В результате, как представляется, требование оказывается неконтролируемым, обязательство – декларативным.*

По-видимому, длительное отсутствие системы ГОС общего образования, создание которой прямо предписывается Законом об образовании,

можно не в последнюю очередь объяснить именно неполнотой самого указанного Закона.

В части, относящейся к профессиональному образованию, статьи 22-24 Закона об образовании фиксируют лишь формальную привязку соответствующих его уровней к уровням (ступеням) общего образования. Никакого содержательного определения, обоснования таких привязок нет<sup>8</sup>. Вместо этого фиксируется, в каких учебных заведениях оно может быть получено.

Напрашивается следующий общий вывод: вопреки необходимости отпираться от содержания образования, задаваемого его целями, и перехода от него к образовательным учреждениям и органам управления, Закон по сути дела двигается в обратном направлении: от органов управления к учебным заведениям и образовательным программам.

Различия между уровнями профессионального образования, предусмотренные Законом об образовании, крайне расплывчаты, косвенно отражают дифференциацию на рынке труда. Квалифицированных рабочих и служащих по всем основным направлениям общественно-полезной деятельности готовят на уровне, неудачно названном начальным; подготовку специалистов среднего звена дает, соответственно, средний уровень; «подготовку и переподготовку специалистов соответствующего уровня» – высший уровень».

Это все, чем Закон вооружает работников ГОСов.

Надо также отметить, что в трех указанных случаях *профессиональное образование в первую очередь «имеет целью подготовку»*. Однако в самом Законе (ст. 21) термин «профессиональная подготовка» имеет очень специфическое и во многом исторически изжившее содержание. Таким образом, и здесь Закон идет от наличных организационных

средств обеспечения образования, а не от его целей. Это, повторяем, вводит в неопределенность разработчиков ГОС.

\* \* \*

Пожалуй, в особенно сложное положение попали как раз работники вузов (и, видимо, средних специальных учебных заведений), ответственные за формирование образовательных программ, и как раз в части цикла ГСЭ. *Часы выделены, минимум содержания каждой дисциплины предписан, а требований к выпускникам, по сути дела, нет, да и не может быть, если конкретный набор дисциплин — дело самого вуза.*

Положение усугубляется также тем, что в последнее время средний уровень подготовленности выпускников общеобразовательных заведений несколько понизился, а содержание высшего образования, в условиях постиндустриального, информационно-насыщенного этапа мирового развития, наоборот, усложнилось.

Известно, что по части образования высшей школе приходится во многом «дорабатывать» за средней школой. Скорее правилом, чем исключением, становится ситуация, когда вузу для подготовки профессионала в какой-то конкретной сфере приходится для начала повторять, что называется, с нуля, весь школьный курс, например, по химии. Кафедрам, отвечающим за цикл ГСЭ, по сути дела, надо как-то совмещать решение трех слабо связанных между собою задач: «доработку» за среднюю школу, причем в отсутствие явно сформулированных в Законе требований к набору компетенций ее выпускников; добавку к ним некоего дополнительного «общеобразовательного уровня», также не имеющего нормативно зафиксированных требований; учет профессиональной специфики.

Представляется, что трансформация «интересов человека, общества,

государства» в достаточно конкретные требования к результатам образования, четко разнесенным по уровням, может существенно повлиять на его эффективность.

### Методологические проблемы

В 2000–2002 гг. был принят целый ряд нормативных документов, имеющих прямое отношение к содержанию образования — «Федеральная программа развития образования (на 2001–2005 гг.)», «Национальная доктрина образования в Российской Федерации», «Основные направления социально-экономической политики Правительства Российской Федерации на долгосрочную перспективу», «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года». В них имеются некоторые подвижки в сторону конкретизации общих требований к результатам образования, но они все еще остаются не привязанными к заявленным уровням (ступеням) общего образования.

Попробуем конкретизировать требования со стороны общества к основному образованию и учесть положения, сформулированные в «Основных направлениях...»: «Основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор заявленных государством ключевых компетенций в интеллектуальной, общественно-политической, коммуникационной, информационной и прочих сферах» (п. 1.6., см., например, «Реформирование образования в документах и комментариях», вып.1, с.74.).

На мой взгляд, есть еще один аспект, пока не в должной мере осознаваемый и фиксируемый на уровне общих требований к образованию. Речь идет о **безопасности** в самых разнообразных проявлениях этой проблемы, прежде всего на уровне общества в целом (понимаемом достаточно широко, включая все чело-

вечество), как приоритете, сопоставимом по уровню значимости с правами отдельно взятого человека.

*Речь идет о феномене, выходящем далеко за пределы дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» (о необходимости которой все еще идут дискуссии как в средней, так и в высшей школе). Фундаментальная проблема заключается в том, что **свобода человека и безопасность** (существования, жизни) общества — это ценности, весьма противоречиво дополняющие друг друга.*

Российская цивилизация в несколько меньшей мере, чем соседние, «заиклена» на одном из данных полюсов, при этом не отторгая ни один из них. Синтез, как известно, относится к числу традиционных черт нашей цивилизации. Попытка исходить в российском образовании из сочетания свободы человека и безопасности общества, соединения возвышенного и прагматики может оказаться весьма плодотворной и в мировом масштабе. Можно и иначе выйти на ту же постановку проблемы, отталкиваясь непосредственно от формулировки преамбулы, предписывающей исходить в целенаправленном образовательном процессе из интересов человека, общества и государства. **Фундаментальный интерес человека состоит в самореализации, саморазвитии, а фундаментальный интерес общества — в сохранении себя самого и, по мере возможности, своих членов. На этом высшем уровне фундаментальности у государства нет своих собственных интересов** (это приходится особо подчеркивать именно в российской аудитории, поскольку в нашей стране в течение многих веков только государство выступало от имени «общества», сейчас же ситуация заметно меняется). Оно выступает лишь как средство обеспечения указанных интересов основных «действующих лиц»: человека и обще-

ства. Можно также добавить, что государству приходится в первую очередь обеспечивать сохранение общества, по возможности вовлекая в это его граждан, и только во вторую — саморазвитие членов общества, которое потому и «само-», что должно обеспечиваться прежде всего самими людьми, самостоятельно и во взаимной связи, не обязательно опосредуемой государственными институтами.

Диалектика свободы человека и безопасности общества создает основу для плодотворных взаимодействий гуманитарного и естественнонаучного знания. Связь гуманитарного образования и свободы человека не требует особого обоснования, она лежит на поверхности. Несколько сложнее обстоит дело с естественными науками и безопасностью. Главное, как представляется, это анализ всевозможных рисков как антропогенного, так и естественного происхождения, которые возникают для общества и его отдельных составляющих, вплоть до каждого человека.

*В конце концов, умение жить свободно и безопасно для всех (включая будущие поколения людей) — это совсем неплохой конечный результат общего компонента образования каждого члена общества.*

\* \* \*

Попробуем выстроить стандартную траекторию движения к этой цели<sup>9</sup>, выделив начальный, основной и продвинутый этапы в соответствии с известными особенностями познавательной активности человека на восходящем этапе жизни: от рождения до первых лет взрослого состояния безотносительно к формам, в которых реально происходит или может происходить общее образование (автономно или вместе со специальным, профессиональным).

При этом начальный этап охватывает первые десять лет жизни и заканчивается примерно тогда же, когда за-

*вершается «начальное общее образование», охватывая семейное воспитание, дошкольное, организованное как возможный, но не обязательный период, и начальную школу. Второй, основной этап охватывает следующие 5-6 лет и завершается вместе с «основным общим образованием» («десятилеткой», как она раньше называлась). Третий этап не имеет определенной верхней границы во времени и, вообще говоря, может продолжаться всю жизнь, поскольку нет предела развитию «общей культуры личности». В любом случае он занимает еще не менее 4 лет, выходя в итоге на возраст 20 лет – 21 год, когда в основном завершается первичная социализация, включая начальный период взрослого состояния (т.е. после 18 лет). Более того, он может осуществляться в «дробном», прерывном режиме. Здесь уже не просматривается прямого соответствия с «полным общим образованием», но это не должно нас останавливать, если мы руководствуемся принципом приоритета содержания образования над его формой.*

Итак, **начальный этап** – **«школа свободы самовыражения»**, школа общения и приобщения к общей культуре человечества: языки – родной (с приобщением к сказкам и иным формам включения в мир людей, первичной социализации) и один из иностранных (только как средство элементарного общения); искусства (музыка – пение (хоровое), танцы, изо- (рисование, лепка...) и коллективные спортивные игры, которые на следующем этапе переходят в режим **«дополнительного образования»** (детские музыкальные и спортивные школы, кружки, студии и т.п. в основном за счет родителей), предусмотренного ст. 26 Закона об образовании. Для некоторых обучающихся приобщение к будущей профессии начинается уже на начальном этапе общего образования.

**Выразительная (экспрессивная)** на-

правленность образовательной активности обучающегося, доминирование образности во всем, включая математику (арифметику в виде задач типа «Ехал купец, вез три воза мешков пшеницы...»). Ключевая технология – педагогика движения: умелое тело (особенно руки) – умная голова.

**На выходе:** человек с чувством собственного достоинства, умением оценивать результаты действий (своих и сверстников); развитое образное мышление, владение своим телом, включая мелкую пластику движений (особенно рук); умение выразить себя, свои мысли и чувства на родном языке в устной и письменной форме (грамматика пока не в счет); владение элементарными навыками презентации, самопрезентации перед разной аудиторией; умение бегло читать на родном языке, общаться на бытовые темы на иностранном языке; умение свободно считать в уме и на бумаге, оперировать элементарными основами дискретной математики (комбинаторика и т.п. с опорой на игры типа шашек, а также головоломки, конструкторские системы типа «Лего» и, вообще, все для «умелых рук»).

Параллельно: умение контактировать с ровесниками (в постоянном коллективе и вне его), в том числе умение вживаться в малые коллективы переменного состава, элементарные навыки дисциплины и самодисциплины. Устойчивые навыки самообслуживания.

Связь «движение руки – движение мысли» особенно важна именно на начальном этапе образования, поэтому устойчивый навык «чистописания» может быть хорошим показателем как владения мелкой моторикой, так и навыков самодисциплины

Было бы крайне полезно делать на выходе из начального этапа внешние по отношению к учебному заведению контрольные «замеры». Речь, конечно, не идет об экзаменах для четвероклассни-

ков в режиме «единого государственного экзамена». Вполне достаточно традиционных массовых межшкольных мероприятий, включающих элементы соревновательности, на которых достаточно объективно сопоставляются результаты разных коллективов. Наряду с нетравмирующим контролем, внутришкольные и межшкольные соревнования способствуют формированию ценности «честь коллектива», на которой основаны другие «навыки» причастности к человеческим общностям. Возможно, это уменьшит разрушительные последствия «фанатства» как запоздалой и компенсирующей формы «причастности», социализации.

**Основной этап** — *«школа необходимости»* (и школа безопасности, скорее по целям и неявно формируемым навыкам, чем по даваемым знаниям), школа приобщения к знаниям, школа аналитики и логики («формальной»), рассудка, точности и дисциплины (в том числе и «тупой», не размышляющей).

В отличие от начальной школы, дающей гармоничное образование в рамках фундаментальных человеческих ценностей, присущих любой национальной культуре, традиционному обществу, государственная средняя школа не может не иметь «знаниевого флюса», односторонней ориентации на науку, на утилитарные ценности индустриального общества. Среди них и способность «действовать не рассуждая», абсолютно необходимая в разумных пределах.

Откладывать «воспитание» дисциплины на начальную профессиональную подготовку — опасное заблуждение. Известно, что львиная доля происшествий, в том числе и с летальным исходом, в нашей стране — результат пренебрежения «сообразительными» гражданами элементарными правилами безопасности, следствие неполного освоения нашим обществом навы-

ков, вырабатываемых на *индустриальной* стадии развития человечества.

Об этом стоит говорить специально, поскольку постиндустриальное общество потому так и называется, что оно опирается на достижения индустриального общества. Причем не только и не столько в сфере «железок», сколько в сфере готовности «человеческого фактора». Идея войти в постиндустриальное общество, минуя индустриальное (то есть без освоения технологий, в том числе связанных с поведением людей, способами их общения), представляется неплодотворной.

«Техника безопасности» — это, по сути дела, один из ключевых элементов культуры индустриального общества, а не чуть ли не второстепенный «специальный предмет» в рамках профессиональной подготовки. Широко распространенное у нас пренебрежительное отношение к ней (а также невысокое качество ее преподавания) связано, по видимому, с незавершенностью «индустриальной модернизации» России.

Важно не столько количество *предметных дисциплин* как конкретных систем знаний, сколько максимально детальное и последовательное, *системное* изложение каждой из них. В обязательное ядро должны входить два *органически взаимосвязанных* цикла: естествознание и обществознание с разделением (возможно, вариативным) каждого из них на дисциплины.

В рамках первого: информатика с упором на алгоритмические языки высокого уровня как естественная школа одновременно логичного и конструктивного мышления, математика как классический пример абстрактного мышления, формирующего умение мыслить логично, доказательно, физика как классический пример экспериментальной науки, химия, биология (физическую географию и астрономию, крайне необходимые для понима-

ния целостности мира, стоило бы отпустить на режим самообразования с последующей проверкой результата).

В рамках второго: языкознание (родной и иностранный языки – с позиций лингвистики, причем желательно делать это в сравнительной форме с использованием имеющихся знаний по обоим языкам), история – мировая и отечественная как ее неотъемлемая часть; экономика и право как дисциплины, ориентированные на осознание интересов – своих собственных и других людей, развитие навыков самостоятельного принятия рациональных решений (экономика), собственного достоинства и ответственности за результаты решений (право); искусствоведение (наиболее массовый вариант – «литература», но возможны варианты).

Когнитивная направленность образовательной активности обучающегося – познание. Ключевой вопрос – «*Почему...?*»

Ключевая фигура основного этапа (и вообще средней школы) – узкий предметник (понимающий, однако, свое место «в общем строю»). В старших классах следовало бы отказаться от педагогических технологий «рот – уши» хотя бы в пределах минимума, предусмотренного государственным образовательным стандартом. В аудитории – только дополнение, закрепление и проверка знаний, умений и навыков, полученных школьниками самостоятельно из учебных и вне-учебных материалов. *Контроль (прежде всего текущий) – с широким использованием разнообразных тестовых технологий как инструмента формирования «механической» дисциплины.*

На выходе: гражданин/гражданка России с развитым логическим мышлением, умением применять различные методы доказательств (правильности утверждений в рамках аксиоматических систем), обнаруживать и самосто-

ятельно выстраивать цепи причинно-следственных связей (детерминизм), понимание фундаментальности метода «проб и ошибок» вообще<sup>10</sup> и эксперимента в особенности в процессе приобретения новых знаний естественнонаучного и технического характера. Здесь же – навыки самостоятельного приобретения знаний по любым предметным дисциплинам, необходимые для освоения знаний по большинству массовых профессий; владение иностранным языком на уровне 2000(?) слов и навыками чтения, письма и непрофессионального общения; владение компьютером на уровне поиска информации в сетях общего пользования; умение фиксировать и контролировать индивидуальные доходы и расходы и анализировать основные данные текущей государственной статистики; четкое понимание своих прав и обязанностей как полноправного члена общества (паспорт уже в кармане); аккуратность, *устойчивая привычка к соблюдению установленных правил, выполнению рутинных видов работ*, что крайне важно для поддержания технологической дисциплины в большинстве современных видов производств.

Кроме того, знание отечественной и мировой истории, достаточное для того, чтобы *понимать текущие события и ориентироваться в них*. Все, что относится к гуманитарному блоку и содержит как национальный, так и мировой контекст, следовало бы подавать, руководствуясь *принципом опережающего освоения отечественного материала*. Только в этом случае можно избежать «каши в голове» и выстроить нормальную «субординацию». В «*Болонской декларации*» (1999 г.) не случайно отмечается, что «*жизнеспособность и эффективность любой цивилизации могут быть измерены привлекательностью, которая ее культура имеет для других стран*». На начальном

этапе образования этот принцип соблюдается как бы сам собой, поскольку первыми «учителями» являются родители, которые вводят именно в отечественную культуру. На промежуточном этапе принцип опережающего освоения отечественного материала должен применяться уже сознательно.

Параллельно: *организованное участие в местной жизни* (особенно помощь одиноким пожилым и инвалидам), *освоение навыков безопасной жизнедеятельности в основных практических ситуациях, способность осознанно относиться к собственному здоровью, формируемая не обязательно через специальные школьные «предметы»; твердое знание правил поведения в типичных и экстремальных ситуациях.*

В целом по окончании основного этапа человек должен быть готов к освоению массовых специальностей первого и второго уровней компетенции (использование оборудования в конкретных операциях технологического процесса и его подготовка к работе).

*«Контроль на выходе» после основного этапа, по-видимому, должен быть похож на Единый государственный экзамен, который сейчас проверяется в эксперименте на выходе из полной средней школы.* Можно даже сказать, что всеобщая обязательность именно основного общего образования и *отсутствие судьбоносного значения результатов для обучающихся* (в вузы они еще не поступают) значительно снижают издержки, связанные с ажиотажем, необходимостью принимать экстренные меры по защите проверочных материалов от несанкционированного доступа. Можно даже делать такой контроль не сплошным, а в режиме случайной выборки, если требуется минимизировать расходы на него.

Контроль на выходе из *основной* ступени общего образования как обязательной для всех граждан в соответствии с Конституцией Российской Фе-

дерации создает предпосылки для оптимизации расходования бюджетных средств в результате анализа сравнительной эффективности их использования разными учебными заведениями.

Как уже отмечалось, с переходом от начального этапа к основному многие составляющие его *содержания переходят из «основного образования» в «дополнительное образование».* Аналогичная ситуация возможна и по завершении основного этапа. Это относится к образованию по предметным областям, выходящим за рамки «основного образования» на «продвинутом» этапе, у которого свои, специфические задачи.

По-видимому, вместе с основным этапом заканчивается собственно общее (без примеси специального) образование, получаемое большинством наших граждан (исключение — музыка и некоторые иные сферы, где профессиональная специализация начинается чуть ли не с детства). *Жизнь показывает, что на следующем этапе общее образование становится лишь одним из компонентов образовательного процесса.* Оно дополняется и все более тесно переплетается с «профильным» или профессиональным образованием, которое может и должно, как представляется, вносить свой вклад в формирование общей культуры, *«компетенций общего назначения»<sup>11</sup>.*

**«Продвинутый» этап** — *«школа свободы творчества»*, разума, школа синтеза знаний (междисциплинарного, межпредметного), умения понимать принципы функционирования сложных эволюционирующих объектов с элементами спонтанности (недетерминированности) изменений их состояний, систем с обратной связью, обладающих свойствами самоподдержания, самоизменения, саморазвития, включая циклические рефлексивные структуры, а также умения работать с ними и в их составе.

От метода «проб и ошибок» и связанных с ним рисков — к сознательно-му моделированию изучаемых явлений (не обязательно и не только математическому).

*В отличие от основного этапа (основной средней школы), — упор на меж-(над-)дисциплинарные комплексы, поскольку движение от постановки цели к средствам ее достижения может приводить сразу в несколько разных предметных областей, которые требуется рассматривать во взаимной связи с определенной целевой установкой.* При этом в комплексе естествознания нужно иметь в виду выход на формирование *цельного экологического мировоззрения* (как одного из базовых элементов обеспечения общей безопасности); в математике особое внимание уделять освоению *вероятностного мышления и соответствующих формальных методов*; давать представление о естественных эволюционных процессах, взаимоотношениях порядка и хаоса; в обществознании — важно понимание спонтанности, недетерминированности как атрибута свободы, с выходом на обобщение проблем социальной эволюции человечества, на понимание поведения различных субъектов, межсубъектных отношений.

К обязательным дисциплинам (наряду с философией, изучаемой с опорой на знания, полученные во всех остальных сферах, включая фундаментальную профессиональную подготовку) следовало бы отнести теорию безопасности и, наверно, *теорию конфликтов, психологию общения, управление* (основы менеджмента).

Данному этапу свойственна **конструктивная** (проективная) направленность образовательной активности обучающегося. Ключевой вопрос — «Зачем...?»

На выходе — «человек мира»<sup>12</sup>, умеющий *обнаруживать проблемы, вырабатывать способы их решения и кри-*

*тически оценивать получаемые при этом результаты* — как непосредственные, так и отдаленные. Это человек, способный формировать собственную аргументированную позицию по любым вопросам общественной жизни, готовый осваивать профессии, требующие именно высшего общего образования и развитых психологических навыков работы в команде, в том числе много- профессиональной (+ межнациональной, международной). Это человек, понимающий и по возможности разделяющий принципы функционирования открытого, толерантного общества (заметим в скобках, что терпимость к чужим и даже чуждым взглядам не означает терпимости к посягательствам на чье-либо человеческое достоинство, скорее, наоборот), умеющий соотносить собственные интересы и интересы различных общностей, способный грамотно организовывать как минимум свою собственную деятельность, управлять самим собой, собственной жизнью.

Как видно из представленного краткого описания, «продвинутый» этап общего образования отличается цельностью и специфичностью. С некоторой долей условности в нем можно выделить два периода (подэтапа): 1) наработки разнообразия предметного («дисциплинарного») содержания и 2) последующего межпредметного синтеза. Первый из них призван «дорастить» предметное поле, имеющее весьма узкие границы в рамках основной средней школы (они заданы необходимостью соблюсти шадящий режим в период «кризиса подросткового возраста» — 10-14 лет). Он-то и приходится на ступень (уровень) «полного образования», получаемого в средней школе или учреждении начального профессионального образования.

Что касается второго периода (подэтапа), то он приходится прежде всего на

циклы ГСЭ и ЕН, входящие в ГОС ВПО и ГОС СПО. В последнем случае — только когда среднее профессиональное образование ведется на основе полного общего образования. Минимальные «требования» к освоению «продвинутого» этапа общего образования было бы целесообразно включить в общий перечень требований к выпускникам профессиональных учебных заведений.

Несколько особняком стоит проблема общего образования в рамках послевузовского уровня профессионального образования. Строго говоря, особняком стоит и само послевузовское образование. В отличие от предыдущих уровней, нацеленных на «подготовку», оно «предоставляет гражданам возможность повышения уровня образования, научной, педагогической квалификации». Соответствующий этап общего образования, если иметь в виду углубление в науку<sup>13</sup>, можно определить как «школу научного творчества», обеспечивающую развитие базовых навыков научной работы: сбора и анализа теоретических и эмпирических первоисточников, формирования и проверки научных гипотез, объяснения и предсказания событий, понимания логики научной работы и объективных границ научного знания. Все эти навыки не имеют узкой профессиональной привязки, а потому являются элементами именно общего образования.

\* \* \*

Предлагаемая система целевых требований к различным уровням общей компоненты образования представляет собой лишь эскиз возможного подхода к конкретизации требований к людям, получающим определенный образовательный ценз, причем лишь в части, финансируемой за счет общества, через государственный бюджет. Ни одно из высказанных соображений не претендует на законченность и отточенность формулировки.

### Организационные проблемы

В п. 1 ст. 26 говорится о постоянном совершенствовании образовательных стандартов именно в части профессионального образования, а в п. 5 ст. 7 предусмотрено утверждение стандартов не реже, чем раз в десять лет. Что касается «поколений», то о них в Законе ничего нет. Это — элемент, прием технологии проектирования стандартов, которым надо пользоваться разумно, ясно видя как его достоинства, так и недостатки.

Достоинством «поколенческой» технологии проектирования является стройность, системность (одинаковость) стандартов, возможность подчинить их единому замыслу. Недостатки, в полной мере проявившиеся при разработке первого и второго поколений стандартов, связаны с необходимостью в крайне сжатые сроки осуществлять огромные объемы однотипной работы, сильно различающейся на разных этапах их обновления.

При этом практически неизбежен брак, который частично нарушает «чистоту замысла». Один из многочисленных примеров: в макете стандарта второго поколения (впрочем, и первого поколения) было предписано в качестве единого требования: «Объем аудиторных занятий студента при очной форме обучения в среднем за период теоретического обучения должен составлять не более 27 часов в неделю». Это было сделано специально для того, чтобы заставлять вузы переходить к более современным образовательным технологиям, в большей мере ориентированным на самостоятельную работу студентов. Однако в стандарте по юриспруденции записано прямо противоположное: «не менее 27 часов».

На этапе массового утверждения примерных программ дисциплин (а это более десяти тысяч документов) в относительно короткие сроки также неизбежен брак.

Частая смена поколений стандартов (скажем, через пять лет, как это произошло при переходе от первого ко второму поколению) приводит к тому, что одновременно применяются стандарты разных поколений. Если учесть, что минимальная продолжительность полной магистерской программы составляет 6 лет, то неизбежно возникнет ситуация, когда одновременно будут в ходу программы трех поколений.

*Поэтому, на мой взгляд, «поколенческую технологию» следовало бы применять по возможности редко, точнее, только в случаях реальной необходимости*, при этом минимизируя долю содержания стандарта, подлежащую обновлению. Дисциплины цикла ОПД, составляющие фундамент профессиональной подготовки, по своей природе не могут изменяться быстро и часто. Не случайно для соответствующих учебников установлен десятилетний срок службы. В отличие от них дисциплины цикла СД (специальные) могут и должны меняться чаще, чем раз в пять лет. Требование закона о постоянном совершенствовании стандартов относится в первую очередь к ним.

Дисциплины общеобразовательных циклов, особенно ГСЭ, относительно автономны, и их совершенствование может идти отчасти независимо от потребностей в «поколенческом» обновлении стандартов профессионального образования.

Более того, приоритет междисциплинарного, «наддисциплинарного» подхода, который может и должен стать особенностью именно вузовского уровня общего компонента образования, имело бы смысл реализовать, не откладывая дело в долгий ящик.

*Согласно классификации МОТ, все уровни профессиональной подготовки разделяются на пять ступеней. Из них низшая относится к квалифицированному труду, которым заняты рабочие,*

а к высшему — исследовательская деятельность. Есть на этих ступенях место и для нашего «техника».

Логика простая. Поскольку профессиональное образование должно готовить обучающихся к выходу на рынок труда, только квалификационный справочник является источником всех «перечней». Для этого достаточно сделать выборку по должностям, не требующим предварительного практического опыта работы по данной специальности.

Мы же пошли другим путем и теперь пытаемся сделать обратное: *поскольку наш бакалавр «почти не виден» работникам кадровых служб предприятий*, надо изменить квалификационный справочник, найдя место в нем для трех разных выпускников: бакалавров, дипломированных специалистов и магистров. Если действующий квалификационный справочник отстает от требований практики, особенно перспективных, его, конечно, надо совершенствовать. *Но ведущим здесь, по-видимому, должен быть спрос практики, а не предложение образовательной системы.* Для того, чтобы быть реальным, этот спрос должен быть «подкреплен рублем»: достаточно заметной разницей в минимальной оплате предъявителей разных дипломов.

Опыт работы над стандартами высшего профессионального образования также показал необходимость *различать разные типы профессионализма, выделив, по крайней мере, два очень разных и ориентированных, соответственно, на науку и искусство как разные сферы культуры.*

По сути дела, современный макет ГОС ВПО и политика минимизации перечня направлений и специальностей, настойчиво проводившаяся в период разработки второго поколения стандартов и принесшая большие плоды на ниве инженерного образования, *отра-*

*жают науко-центрированный («знаний») профессионализм, свойственный индустриальному обществу, его идеалу унификации.*

Доиндустриальному обществу был свойствен иной тип профессионализма, который особенно хорошо сохранился в наши дни в сфере искусства. Здесь объектом культивирования являются профессиональные навыки владения собственным телом, а стандарт призван поддерживать качество каждого отдельного искусства, охранять достигнутое ранее разнообразие. Причем предписанные нормы времени достижения высших уровней профессионализма оказываются часто несовместимыми с природой отдельных видов искусств. Например, 18-летняя балерина имеет чуть ли не десятилетний срок профессионального обучения, но формально ее профессиональное образование — не более чем техника «среднего уровня», с соответствующей тарификацией, даже если она отличилась на конкурсах.

*Можно сказать, что этап общего образования, названный выше начальным, представляет собой основу исторически первого типа профессионализма, который должен учитываться особо при формировании стандартов профессионального образования и его сочетания с продолжением общего. Основной этап, соответственно, является основой профессионализма второго типа, наиболее массового в настоящее время. Наконец, «продвинутый» этап общего образования, следуя логике, можно считать основой профессионализма постиндустриального типа.*

По-видимому, можно предположить, что этот тип профессионализма будет «культуро-центрированным». Вряд ли мы сможем осмыслить такой профессионализм и вытекающие из него требования к стандартам профессионального образования без самого активного

обращения к исследованиям, ведущимся нашими коллегами в других странах, в мировом образовательном сообществе в целом. Возможно, усиление взаимосвязей с коллегами — разработчиками стандартов из других стран — поможет нам быстрее совершенствовать работу над собственным ГОС ВПО.

Технология разработки и совершенствования (уточнения) государственных образовательных стандартов сама, в свою очередь, может и должна совершенствоваться. По этому вопросу может быть проведена дискуссия среди специалистов, представляющих разные министерства и ведомства.

### Примечания

<sup>1</sup> Здесь уместна аналогия с системой уравнений, в которой переменных больше, чем уравнений. При отсутствии целевой функции любая произвольно взятая комбинация значений переменных, входящая в область допустимых значений, будет одинаково хороша. Только наличие целевой функции позволяет выйти на определенное решение, называемое оптимальным.

<sup>2</sup> Термин «образовательный ценз», введенный как синоним «образовательного уровня», так и остался без собственного содержания. В ст. 27 п.5 в качестве цензов перечислены все уровни, кроме начального общего образования, который по историческим причинам перестал быть «верхней границей» обязательного образования.

Кроме того, под представленное в преамбуле определение не подпадает дополнительное образование, поскольку оно не является «цензуемым», хотя в основном тексте Закона уделяется немало внимания и этому виду образования, и реализующим его учреждениям.

<sup>3</sup> Сдвиг образовательной парадигмы со стадии первичной социализации «на всю жизнь», логичный для общества постиндустриального типа, должен: а) внести изменения в содержание образования на этапе первичной социализации в сторону развития навыков самообразования, саморазвития с применением современных образовательных технологий; б) изменить отношения образовательных учреждений разного уровня, повысив координирующую роль

вузов в региональных образовательных системах. Этот вопрос требует отдельного рассмотрения с учетом формирования федеральных округов.

<sup>4</sup> В Приложении представлена в виде матрицы 8x8 одна из возможных конкретизаций «пространства способностей», опирающегося на эти четыре исходных элемента (*learning: to know, to do, to live together, to be*). Для каждого элемента этой матрицы существуют процедуры его тестирования по количественной шкале. В Европе подобные инструменты уже широко применяются в профессиональном образовании.

<sup>5</sup> Характерный пример: в стандарте бакалавра экономики, одобренном на экономической секции УМО университетов в 1999 г., практика как составная часть стандарта вообще отсутствовала, поскольку время написания выпускной квалификационной работы согласно макету было включено в период государственной аттестации.

<sup>6</sup> Сказанное в этом абзаце вряд ли относится к вузам технической направленности, имеющим сложившиеся образовательные традиции. Такие вузы, по-видимому, вообще могут работать успешно даже при отсутствии государственных образовательных стандартов, если иметь в виду чисто профессиональную подготовку выпускников, а не их готовность к выполнению иных, не технологических функций. Судя по весьма распространенным жалобам на излишний объем цикла ГСЭ в технических вузах, в них еще не всегда выпускник, набор его компетенций рассматривается достаточно комплексно.

<sup>7</sup> «Родители являются первыми педагогами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка в раннем детском возрасте». Учитывая это, было бы целесообразно предусмотреть возможность приобретения родителями соответствующих компетенций в рамках существующих образовательных программ, причем, по-видимому, на безвозмездной основе. По-видимому, пришло время государству заняться образованием взрослых как родителей. Это, конечно же, общее, а не профессиональное образование, поскольку оно учит, «как жить», а не «чем зарабатывать на жизнь».

<sup>8</sup> Преемственность, присутствующая в уже цитированной ст. 8, представляет собой простое технологическое требование отсутствия разрывов в содержании образования, делающее практически бессмысленным его продолжение из-за невозможности ос-

воения без преодоления разрыва. Коль скоро речь идет о профессиональном образовании определенного уровня, целесообразно определять не столько возможность, сколько необходимость определенного уровня предшествующего общего образования.

<sup>9</sup> В проекте «Федеральный компонент государственного стандарта общего образования» (М., 2003) представленные ниже предложения были частично учтены.

<sup>10</sup> Методом «проб и ошибок» каждый человек начинает пользоваться с первых дней жизни, но только в средней школе происходит его сознательное освоение. Освоение культуры эксперимента, начиная с его цели, — это также основа для развития сознательного отношения к целеполаганию, которое должно происходить уже на завершающем этапе общего образования.

<sup>11</sup> Профессионализм как определенный навык общей культуры в нашей стране до сих пор не имел достаточной основы. Наша плановая экономика, будучи скорее «дородной», во многом продолжала иметь черты натуральности в рамках большинства хозяйствующих субъектов, не говоря уже о личных подсобных хозяйствах, которые и сейчас помогают выживать очень многим семьям. Профессионализм в этой ситуации не имеет массового характера. *Можно даже сказать, что в нашей стране многие дилетанты искренне считают себя профессионалами в том деле, которым занимаются, поскольку даже не знают, что это такое — профессионализм.*

<sup>12</sup> Глобализация в целом представляет собой процесс преодоления отчуждения жизни отдельного человека от жизни человеческого рода. Втягивание экономики страны в мировое хозяйство представляет собой важный, но не единственный элемент этого процесса. Не менее важно осознание неделимости безопасности, невозможности ее надежно обеспечить в каких-либо границах, «зонах».

Возможно, с осознания невозможности обеспечить безопасность в одной, отдельно взятой стране и признания на деле безопасности как по-настоящему общественного блага («Безопасность — одна на всех!») начнется качественно новый этап «обобществления жизни» человеческого рода.

<sup>13</sup> Закон, по сути дела, не в полной мере учитывает специфику «ненаучных» областей образования, когда в качестве единственной формы продолжения образования называет аспирантуру, которая должна заканчиваться защитой диссертации.

Воспитание и обучение стоят на 4 столпах

<i>learning to know</i> -учиться знать Профессионально-методическая компетентность	<i>learning to do</i> -учиться делать Компетентность в плане деятельности, претворения задуманного в жизнь
<i>learning to live together</i> -учиться жить вместе Социально-коммуникативная компетентность	<i>learning to be</i> -учиться быть Компетентность в плане личности

Типология компетентности

Л Компетентность в личном плане

Д Компетентность в плане деятельности

Лояльность Норма- тивно-эти- ческая ус- тановка  
Безотказ- ность Само- управление, организо- ванность

Решитель- ность Воля дово- дительдело до конца  
Энергич- ность Подвиж- ность

Л Л Д

Л/Д

Д/Л

Д

Аутентич- ность Личная ответст- венность  
Творческие способности Положи- тельное восприятие изменений

Любовь к иннова- циям Способ- ность вы- держивать нагрузки  
Исполни- тельность Инициа- тивность

Юмор	Готовность прийти на помощь
Л/С	
Поддержка сотрудников	Умение делегиро- вать

Готовность учиться Умение мыслить цельно

Л/П

Оптимизм	Общест- венная ак- тивность
Д/С	

Практиче- ская ори- ентацияна результаты  
Целена- правленный подходе руководству

Д/П

Упорство Последова- тельность

Умение разрешать конфликты Интегра- ционная способ- ность  
Умение завоевы- вать новых клиентов Умение находить проблем- ные реше- ния

Ориента- ция на зна- ния Аналити- ческие способно- сти  
Умение раз- рабатывать концепции  
Организа- ционные способно- сти

С/Л

С/Д

П/Л

П/Д

Умение работать в коллективе Способ- ность к диалогу. Ориента- ция на кли- ента

Любовь к экспери- ментам Способ- ность кон- сультиро- вать

Делови- тость Умение оценивать, выносить суждение

Прилежание Системно- методиче- ский под- ход

Коммуни- кативность Коопера- тивность

Владение языком, красноре- чие Готовность к понима- нию

Менедж- мент про- ектов	Осознание последст- вий
П/С	

Профессио- нальные знания	Знания рынка
П	

С

С/П

П

Менедж- мент от- ношений Умение адаптиро- ваться

Чувство долга Добросо- вестность

Умение обучать Профес- сиональ- ный авторитет

Умение планировать Междис- циплинар- ныезнания

С Социально-коммуникативная компетентность

П Профессионально-методическая компетентность