



УДК 37.02

Компетентностный подход и методология дидактики. К 90-летию со дня рождения В.В. Краевского



Хуторской Андрей Викторович,
*доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО,
директор Института образования человека, г. Москва*

Ключевые слова: Компетенции, компетентности, компетентностный подход, дидактика, методология дидактики, образовательные стандарты, научная школа человекообразного образования, доктрина образования человека, В.В. Краевский.

Аннотация: Рассмотрен компетентностный подход к проектированию отечественных образовательных стандартов, разработанный автором совместно с В.В. Краевским. Обоснованы объект, предмет и определение методологии дидактики.

23 июня 2016 года исполнилось 90 лет со дня рождения классика отечественной педагогики и дидактики В.В. Краевского. Мне довелось учиться у Володара Викторовича, работать с ним, иметь роскошь неформального общения с этим неординарным человеком. Итогом нашего сотрудничества стала совместная книга «Основы обучения. Дидактика и методика» [1].

Володар Викторович возглавлял Бюро Отделения философии образования и теоретической педагогики РАО. Организуемые им заседания всегда проходили в дискуссиях, научных поисках, результативно для докладчиков и всех присутствующих. Для многих участников, в том числе именитых, это была школа учёного-исследователя.



Компетентностный подход в образовании

В 2002 году вместе с В.В. Краевским я вошёл в концептуальную группу Временного научного коллектива по разработке Федерального компонента государственного образовательного стандарта общего образования. Нам с Володаром Викторовичем удалось сформулировать методологическую основу метапредметного проектирования стандартов. Результаты были представлены рабочим группам методистов-предметников, разрабатывающим стандарты, а также опубликованы в нашей совместной статье «Предметное и общепредметное в образовательных стандартах» [2].

По итогам работы над концепцией стандартов нами была обоснована необходимость применения компетентностного подхода к конструированию стандартов. В его основу мы положили принципиальное разделение компетенций и компетентностей, как атрибутов внешнего и внутреннего миров человека. Данный принцип следует из философии русского космизма, утверждающей тождественность микро- и макрокосма и обозначающей миссию человека как вселение внутреннего мира во внешний, во Вселенную.

Компетенция, с наших позиций, это социальное требование (внешняя норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его качественной продуктивной деятельности в определенной сфере. А **компетентность** – владение, обладание учеником соответствующей компетенцией (внутреннее качество ученика).

Кроме того, в отличие от западного (европейского) понимания компетенций, которые выступают заказом со стороны работодателя [3], мы предложили термин «образовательная компетенция», характеризующий взаимный заказ на образование – как со стороны внешнего социума, так и со стороны самого ученика. Вот наша дефиниция:

Образовательная компетенция – требование к образовательной подготовке, выраженное совокупностью взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления лично и социально значимой продуктивной деятельности.

Данное отличие от европейской типологии компетенций выразилось в предложенных нами двух группах ключевых компетенций: ценностно-смысловых и личностного совершенствования. Эти группы компетенций



воплощают человекообразность образования, а не только заказ социума. В итоге наша типология включила семь групп ключевых образовательных компетенций:

1. Ценностно-смысловые компетенции.
2. Общекультурные компетенции.
3. Учебно-познавательные компетенции.
4. Информационные компетенции.
5. Коммуникативные компетенции.
6. Социально-трудовые компетенции.
7. Компетенции личностного самосовершенствования.

Данный перечень отличается от пяти групп ключевых компетенций, определенных Советом Европы (1996 год), прежде всего, наличием первой и седьмой групп, отражающих заказ самого человека на своё образование. Впоследствии данный подход раскрыт в разработанной нами Доктрине образования человека [15].

Сохранилась стенограмма обсуждения моего доклада на тему «Ключевые компетенции и образовательные стандарты» на заседании Бюро Отделения философии образования и теоретической педагогики РАО от 23 апреля 2002 года [4]. Заседание проводил В.В. Краевский. Участвовали в обсуждении Н.Д. Никандров, В.А. Поляков, Г.Н. Филонов, В.И. Слободчиков, М.В. Богуславский, В.М. Полонский, Е.А. Ямбург и др.

Прочитую итоговое выступление Володара Викторовича на данном заседании:

В.В. Краевский: «Обращение к тому, что уже когда-то было и обсуждалось необходимо для нового осмысления и структурирования. Меня не беспокоит личностный подход и существование множества концепций. Само по себе слово «концепция» предполагает, что их должно быть много, потому что концепция – это определенный взгляд на определенную совокупность вещей. Взгляды и предметы бывают разные. Что касается иностранных слов, то слово «компетенция» в русском языке всегда было, другое дело, что в это слово можно вкладывать разный смысл. Вопрос заключается в том, что если в Англии возникновение этого понятия вызвано



потребностями профессиональной сферы, то в докладе А.В. Хуторского речь идет совсем не о заказе профессиональной сферы. Общенаучная компетенция в данном случае – это группировка крупными блоками содержания образования. В рамках культуросообразного или культурологического подхода мы говорим об общекультурных компетенциях. То, что в докладе в меньшей степени отражен сам стандарт и в большей степени отражены компетенции, – это специфика области интересов А.В.Хуторского. Когда мы обсуждаем надпредметное, допредметное содержание образования, то, поскольку речь идет о четырех элементном культуросообразном содержании образования, вопрос заключается в том, укладываются ли последние два элемента в стандарт. Стандарт – это не некий железный алгоритм, а просто указание на то, что нельзя упускать, без чего нельзя обойтись. Но это не команда относительно того, что нужно делать. Поэтому, главное, что есть в образовании, необходимо отражать в стандарте. Хотя надо отметить, что в содержании образования сейчас пока нет готового списка того, каким образом можно проверить наличие или качество, например, опыта творческой деятельности или опыта эмоционально-ценностных отношений, которые освоил ученик. Но есть некоторые соображения по этому поводу. Например, И.А. Лернер в свое время выделил восемь характеристик творческой деятельности. Они сугубо общепредметные. Среди них – видеть объект в его новой функции, видеть структуру некоего объекта, переносить функцию с одного объекта на другой, умение увидеть проблему и т.д. Эти характеристики можно отнести к любому предмету. И, если человек этим обладает, и это можно проверить, что, кстати, совершенно необязательно измерять математически, то таким образом можно оценить опыт творческой деятельности. Самое трудное – это проверить воспитательный потенциал, то есть опыт эмоционально-ценностных отношений. И тут хотелось бы подчеркнуть, что речь идет не о нажиме, не о том, чтобы навязать человеку определенные заданные ценности и отношения. Это было бы уже индоктринацией, противоречащей духу времени. Речь идет не о том, чтобы навязывать какие-то отношения и потом проверять, есть они или нет. Речь идет о наличии в содержании образования личностных ориентаций. Есть у человека личностная ориентация или ее нет. Способен он к нравственному выбору, оценке своих собственных действий, действий окружающих, или нет. Полагаю, что это можно проверить. Другое дело, что сейчас я, как и А.В. Хуторской, говорю лишь о векторе движения, а не о конкретной реализации. Таким образом, все четыре элемента содержания образования должны быть отражены в стандарте. Другое дело, как понимать стандарт: как перечень обязательных требований, или как рамочную конструкцию, содержащую то, без чего нельзя обойтись. Думаю,



что сегодня не возникло сколько-нибудь серьезных противоречий, хотя высказывались определенные опасения насчет преждевременности реализации представленной позиции. Компетенции не исчерпывают все содержание образования, а реальные объекты не исчерпывают все содержание образования. Конечно, А.В. Хуторской не предлагает заменить все изучаемое реальными объектами. Никто не предлагает заменить все содержание образования компетенциями, другое дело, что это определенное структурирование содержания образования. В целом, можно сказать, что сегодня была представлена определенная позиция, (я думаю, что Андрей Викторович выступал очень хорошо, в том смысле, что он владеет материалом. Он прекрасно излагает все эти вещи. Позиция, которая нас продвинула в том направлении, которое мы уже фактически ведем в течение нескольких лет. Сейчас в разработке культурологического направления мы дошли до уровня конкретно-нормативного воплощения. И, конечно, на этом этапе интересы разных подходов начинают сталкиваться. (Но мы не претендуем на то чтобы все покидали корабль. Совершенно нет. У нас было научное обсуждение, и как говорил Андрей Викторович то, что кажется сегодня возможным, реальным, осуществимым, это ведём. Ну а остальное, оставим для дальнейших обсуждений, для дальнейшей разработки. Важно, что мы до этого уровня дошли и нужно по этому поводу принять решение)» [4].

Полученные нами результаты по разработке компетентного подхода были опубликованы в ряде статей [5; 6; 7]. На эти статьи сегодня имеется несколько тысяч ссылок, это свидетельствует о том, что построенный нами компетентный подход стал фактически общепринятым в отечественном образовании, хотя и не единственным.

Методология дидактики

В.В. Краевский известен как специалист в области методологии педагогики. Его труды изучают учёные и педагоги, применяя актуальные и сегодня результаты его исследований [8; 9; 10]. В меньшей степени уделено внимание идеям Краевского в области методологии дидактики, которые имеют самоценную значимость и не сводятся к простой конкретизации разработанной им методологии педагогики. Попытаюсь охарактеризовать специфику научной области, каковой выступает методология дидактики, опираясь на вклад В.В.Краевского в её становление.

Дидактика – это не теория обучения



Когда-то дидактикой называли теорию обучения. Нередко такое понимание встречается и сейчас, например, в некоторых нормативных документах, а также в учебниках. Причина этого в том, что учёные пытались выстроить единую и единственную теорию обучения, её они и называли дидактикой. По мере создания и осознания разных типов обучения, различающихся по глубинным философско-педагогическим основаниям, оказалось, что одной теорией их описать невозможно. Слишком разные бывают цели, принципы, формы, методы и системы контроля у разных теорий обучения – развивающего, проблемного, эвристического, личностно-ориентированного, дистанционного и др.

В последние десятилетия появилось многообразие систем и теорий обучения, которое обнаружило, что многим из них соответствуют разные принципы, закономерности, способы построения содержания образования. Стало очевидно, что дидактика не является теорией обучения, хотя бы потому, что теорий обучения существует множество. И все их называть дидактикой было бы странно.

Возник вопрос: если существуют разные теории обучения, значит ли это, что существуют разные дидактики? Вспоминая название одной из статей В.В. Краевского «Сколько у нас педагогик?» [11] можно задать аналогичный вопрос «Сколько у нас дидактик?». Этот вопрос потребовалось решить.

Некоторые авторы поспешили заменить дидактику теориями обучения во множественном числе [12]. Ряд педагогов так и продолжают считать, что дидактика – это одна теория обучения. На наш взгляд, дидактика – это наука об обучении, и в ней могут рассматриваться совершенно различные теории обучения. Наука не равняется теории. Наука или научная область, каковой считают дидактику, – не теория, у неё другое назначение, состав и задачи.

Заметим, что так же, как единственной наукой об образовании является педагогика, что в своё время обосновал В.В. Краевский, так и единственной наукой об обучении является дидактика. Все остальные науки – психология, педология, частные методики, чьи представители периодически пытаются «захватить» предмет дидактики, на самом деле имеют свой предмет изучения, но только у дидактики этот предмет – само обучение в его целостности.



Поскольку нередко можно встретить определение, что дидактика – это теория обучения и образования, рассмотрим ещё одно отличие – между обучением и образованием.

Чем обучение отличается от образования?

Образование (человека) – это процесс и результат его прогрессивных изменений. Такими изменениями выступают его физические, эмоциональные, интеллектуальные, волевые качества, а также знания, способности, компетентности и др. Все эти составляющие человека в буквальном смысле образуются. Для того, чтобы происходило образование человека, требуется обучение. Но не только оно. Например, для образования человека нужны также среда, питание, различные деятельности человека, приводящие к изменениям его составляющих.

Обучение – это процесс, который обеспечивает образование человека. Но обучение – это не образование, и не часть его. На этом я акцентирую особое внимание, поскольку существует стереотип, что образование – это обучение, воспитание и развитие как бы вместе взятые. На самом деле, каждый из этих процессов имеет свою специфику и их не следует механически суммировать, говоря, что всё это и есть образование.

Обучение традиционно связывают с двумя основными его субъектами: учителем и учеником. Считается, что ученик учится, а учитель его учит, или обучает, или просто преподаёт (преподаванием себя часто ограничивают вузовские педагоги, которые называют себя именно преподавателями, а не педагогами, видимо, потому, что не знают или не признают педагогики как науки). Обучением также называют процесс совместной деятельности ученика и учителя.

Сегодня очевидно, что обучение включает в себя гораздо больше субъектов, чем ученик и учитель. Это и сами ученики, взаимодействующие друг с другом, и коллективы учителей, дистанционные педагоги, тьюторы, администраторы, авторы учебников, родители, и многие другие. Обучение вообще может иметь всего одного субъекта – ученика, самостоятельно взаимодействующего с объектами его обучения, такой процесс называют самообучением, а его теоретические основы – автодидактикой.

Таким образом, нет однозначного толкования обучения как процесса, обеспечивающего образование того или иного типа. Видимо, в каждой из дидактических теорий содержание понятия «обучение» вытекает из заложенной концепции. Вопросами построения понятийного аппарата



дидактических теорий занимается дидактика, а вот исследуются процессы такого построения уже в методологии дидактики.

Именно необходимость развития дидактики как науки ставит задачу конструирования её методологии. Пока эта задача лишь намечается, её решение ещё предстоит. Так что же такое методология дидактики?

Дидактика – это не методология методик обучения

В.В. Краевский пишет: «Методология педагогических исследований в отличие от дидактики или методик обучения школьным предметам, призвана исследовать методы и средства не практической, а исследовательской деятельности в области педагогики» [13, с.17]. Аналогично следует утверждать, что методология дидактических исследований, т.е. методология дидактики – исследует методы и средства исследовательской деятельности в области дидактики.

Далее автор продолжает: «Дидактика имеет методологическую функцию по отношению к методикам, поскольку одно из ее назначений состоит в обеспечении единства подхода к содержанию и процессу обучения со стороны методик обучения разным учебным предметам. Например, ориентация на общие принципы обучения и принципы формирования содержания образования необходима любому ученому-методисту, какой бы учебный предмет он ни представлял. Нужно подчеркнуть, что при этом дидактика не становится «методологией методики», она сохраняет статус специально-научной педагогической теории обучения» [13, с.27]. Здесь мы видим, что по состоянию на 1994 год В.В.Краевский, как и его многие предшественники, называет дидактику теорией обучения, но подчёркивает, что дидактика – не методология частных методик.

Подводя итог, В.В. Краевский пишет: «Необходимо отличать область методологии от специально-научной области педагогики: объекты методологического анализа от объектов специально-научного анализа, методологические проблемы педагогики от специально-научных проблем, исследование методологическое от специально-научного. Далее, важно различать два вида методологической деятельности: 1) формирование методологического обеспечения каждого конкретного исследования; 2) методологическое исследование. Первым призваны заниматься все научные работники, использующие имеющиеся методологические знания или результаты собственной методологической рефлексии для получения нового знания в специально-научной области. Вторым видом деятельности



занимается численно ограниченная группа людей, ставящих своей целью получение одного из видов знаний, предназначенных для включения в состав методологического обеспечения» [13, с.27]. Из сказанного сделаем вывод, что область методологии дидактики отличается от специально-научной области дидактики, а методологическая деятельность по отношению к дидактике имеет два вида: 1) формирование методологического обеспечения дидактического исследования; 2) собственно методологическое исследование.

Что такое методология дидактики?

Имеются различные толкования этой научной области. Например, А.Ф. Меняев считает методологией дидактики «методологию познания явлений обучения» [14]. На наш взгляд, методология дидактики занимается не познанием явлений обучения, это функция дидактики. Методология дидактики занимается аппаратом самой дидактики, её методами, процессом дидактического конструирования.

А.Ф. Меняев считает, что «предметом методологии дидактики является информация (общие принципы, методы, структура), необходимая для построения дидактических концепций, и деятельность по ее построению, описанию и использованию в практике». На наш взгляд, не только вспомогательная информация вместе с деятельностью служит предметом методологии дидактики, а сам дидактический процесс, в котором кроме информации и деятельности имеются субъекты дидактического процесса.

Предмет исследования – это компонент объекта, который выбирается исследователем. Нужно уточнить, что в методологии дидактики выступает в качестве объекта и предмета. В.В. Краевский достаточно последовательно проводит различие между понятиями «объект науки» и «предмет науки». Объект – это область действительности, на которую направлена деятельность исследователя, а предмет – посредующее звено между субъектом и объектом исследования, отражающее способ видения объекта исследователем с позиций науки, которую он представляет. Воспользуемся данным пониманием для формулирования объекта и предмета методологии дидактики.

Объектом методологии дидактики, на наш взгляд, выступает область дидактической действительности, то есть деятельность дидакта – разработчика дидактических систем, теорий, технологий.



Предмет методологии дидактики, исходя из логики В.В. Краевского, следует определить как соотношение между дидактической действительностью и её отражением в науке об обучении – дидактике.

В качестве завершающей дефиниции предложим следующее: **Методология дидактики** – учение о принципах построения, формах и способах научного познания и преобразования дидактического процесса. Дидактическим же процессом назовём процесс конструирования дидактических теорий и систем.

Доктрина образования человека

Со времён Я.А. Коменского не было принято считать, что дидактика играет сколь-либо значимую роль в построении политики образования, в формировании его миссии, установлении доминирующих в обучении процессов. Хотя само название «Великой дидактики», включающее несколько ёмких фраз, как раз и выражало именно миссионерскую роль дидактики в государственном мироустройстве.

Переход на уровень методологии дидактики вынуждает нас вспомнить о данной функции дидактики – проектной и миссионерской – функции обоснования образования на уровне доктрины.

Разработка доктрины образования – доцелевой этап. То есть цели образования и обучения ещё не задаются и не формулируются. Задаётся ментальный задел, основополагающая философия, национальное предназначение, культурологический базис, на которых затем будет строиться вся система образования, реализующаяся в деятельности каждого ученика.

Нами разработан проект Доктрины образования человека [15], именно человека, а не просто образования. Поскольку человек и есть основной заказчик и субъект своего обучения.

При построении Доктрины образования человека выполнено её методологическое обоснование. В частности, определен образ человека и мира, в котором он образуется (на основании отечественной философии русского космизма), зафиксирован смысл образования (самореализация внутреннего потенциала человека по отношению к внешнему миру, вселение в него), определены заказчики образования, которые имеют отношение и право на целеполагание в обучении, то есть на ожидаемые



образовательный результаты (человек, его род, народ, социум, страна, мир, человечество, Вселенная).

Разработанный нами проект Доктрины в настоящее время проходит обсуждение, экспертизу, доработку как в среде научно-педагогического сообщества, так и на уровне Президента РФ, ГосДумы, РФ, Минобрнауки РФ.

Литература

1. Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения: Дидактика и методика. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 352 с.
2. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. – 2003. – №2. – С.3-10.
3. Совет Европы: Симпозиум по теме «Ключевые компетенции для Европы»: Док. DECS / SC / Sec (96) 43. – Берн, 1996.
4. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Стенограмма обсуждения доклада А.В.Хуторского в РАО // Интернет-журнал «Эйдос». - 2002. - 23 апреля. <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423-1.htm>. - В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail: list@eidos.ru.
5. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». - 2002. - 23 апреля. <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>. - В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail: list@eidos.ru.
6. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – №2. – С.58-64.
7. Хуторской А. Ключевые компетенции. Технология конструирования // Народное образование. – 2003. – №5. – С.55-61.
8. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения (Методологический анализ). М.: Педагогика, 1977. - 264 с.
9. Краевский В.В. Дидактический подход к построению теории содержания общего среднего образования // Советская педагогика. 1982. - No 3.



10. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М., 1983.
11. Краевский В.В. Сколько у нас педагогик? // Интернет-журнал «Эйдос». - 2003. - 11 июля. <http://eidos.ru/journal/2003/0711-05.htm>. - В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail: list@eidos.ru.
12. Загвязинский В.И. Теории обучения и воспитания : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / В. И. Загвязинский, И. Н. Емельянова. — М. : Издательский центр «Академия», 2012. — 256 с.
13. Краевский В.В. Методология педагогического исследования. Учебное пособие для курсов повышения квалификации научно-педагогических кадров.— Самара: Изд-во Сам ГПИ, 1994. —165 с.
14. Меняев А.Ф. Категории дидактики. Научная монография для спецкурса по педагогике в системе дистанционного обучения для студентов педагогических специальностей. - Изд. 2-е, исправленное и дополненное.- М., 2010. - 341 с.
15. Хуторской А.В. Доктрина образования человека в Российской Федерации // Народное образование. - 2015. - № 3. – С. 35-46.

--

Для ссылок:

Хуторской А.В. Компетентностный подход и методология дидактики. К 90-летию со дня рождения В.В. Краевского. [Электронный ресурс] // Вестник Института образования человека. – 2016. – №1. <http://eidos-institute.ru/journal/2016/100/>. – В надзаг: Института образования человека, e-mail: vestnik@eidos-institute.ru



Доктрина образования человека

Хуторской А.В. Доктрина образования человека в Российской Федерации.



[Подробнее об издании >>](#)

Концепция научной школы

Хуторской А.В. Концепция научной школы человекообразного образования.



[Подробнее об издании >>](#)