

К КОНСТРУКТИВНОЙ КРИТИКЕ ИДЕОЛОГИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ И К ПРОГРАММЕ ЕЕ РЕФОРМИРОВАНИЯ

Шачин Святослав Вячеславович,

кандидат философских наук, доцент,

доцент кафедры философии и социальных наук

Социально-гуманитарного института

Мурманского Арктического государственного университета,

Россия, 183038, Мурманск, ул. капитана Егорова, д. 15

ORCID: 0000-0003-3959-5585

s_shachin@mail.ru

Аннотация

В статье высказаны предложения по реформированию отечественного образования в преддверии глобальных изменений во всемирной социальной системе. При этом предложены не столько конкретные практические рекомендации, сколько методология такого реформирования на основе критики компетентностного подхода. Автор руководствовался мыслью о том, что новое возникает не путем искоренения или уничтожения старого, а рядом со старым, постепенно разрастаясь и вытесняя его. Статья состоит из трех частей. В первой части высказываются мысли о трансформации компетентностного подхода в целях приведения его в соответствие с отечественной теорией и практикой образования, что позволит соединить лучшие достижения отечественной традиции с западным опытом. Вторая часть посвящена ориентирам процесса реформирования образования. В условиях глобальных трансформаций всей социокультурной системы ориентиром может стать новый вариант культурной революции в российском обществе, которая подготовит новую индустриализацию, что реализуемо, однако, только в благоприятных условиях. В настоящее время необходимо хотя бы сохранить всё лучшее, что есть в образовательной системе, и предостеречь от дальнейшего разрушения. Третья часть статьи посвящена рефлексии о реформировании аспирантуры. Идея заключается в стимулировании процесса установления сетевых связей между учеными центральных и провинциальных университетов, в результате чего возникнет эффект взаимного усиления: провинциальные ученые и педагоги смогут поднять свой научный уровень, а ученые из столиц получат новые возможности влиять на гражданское общество, формирующееся в России.

Ключевые слова: реформирование системы образования, критика компетентностного подхода, сетевой принцип организации.

Библиографическое описание для цитирования:

Шагин С.В. К конструктивной критике идеологии компетентностной модели образования и к программе ее реформирования // Идеи и идеалы. – 2019. – Т. 11, № 2, ч. 1. – С. 95–110. – DOI: 10.17212/2075-0862-2019-11.2.1-95-110.

Предлагаемая статья написана на основе доклада, который был сделан автором на сессии Конгресса работников образования и науки (КРОН) 24 ноября 2016 г. Текст этого доклада размещен на сайте КРОН [19]. Для данной статьи он был существенно расширен, дополнен и переработан.

1. От критики теоретических оснований к их переосмыслению

Начнем с анализа идейных и социальных оснований эксперимента, проводимого уже много лет с российской образовательной системой и получившего название «компетентностная модель». Термин «критика» мы понимаем в немецком смысле, как его употреблял Иммануил Кант, т. е. как постижение границ и возможностей в целях переосмысления. При этом будет сохранено конструктивное зерно и указано на концептуальные несовершенства. Ниже приведены основные тезисы.

1. Если не выразить новую терминологию на языке, понятном мыслящей общественности, то перед нами может быть манипуляция, скрывающая совсем другие интересы, нежели те, что декларируются, о чем предупреждал С. Кара-Мурза в знаменитой книге «Манипуляция сознанием» особенно в разделе II «Главные мишени манипуляторов сознанием» в § 1 «Язык слов» [12]. Так и есть, поскольку реально в России имеет место «нисходящая модель эволюции», по выражению А. Зиновьева [9, с. 439–440]. Разлад в управлении системой образования объясняется отсутствием четких ориентиров для целеполагания в русле идеологии компетенций.

2. Отечественная педагогика рассматривала в качестве ориентиров образования триединство знаний, умений и навыков. Введение дополнительного члена, «компетенций», изначально не было связано с российской педагогической традицией и представляет собой «пересаживание» в наши условия англосаксонской образовательной модели. При этом последняя плохо понята, так как заимствуются внешние формы без сопровождающих и порождающих их глубинных общественных процессов.

3. Сами компетенции есть результат проводившихся на Западе социологических опросов среди работодателей. Последние высказывали пожелания, каким, по их мнению, должен быть идеальный выпускник университета, чтобы соответствовать усложнившимся в эпоху глобализации требованиям к рабочей силе. Однако эта сама по себе здравая идея начала реализовываться в условиях развертывающегося всемирного кризиса ка-

питализма как общественного строя, что привело к сокращению финансирования образования во всём мире, следовательно, к сокращению времени, предназначавшегося на усвоение учебных планов [22]. В результате вместо ожидаемого эффекта в реальности было получено отдаление от тех целей, которые декларировались. Об этом и предупреждал лидер Франкфуртской школы Аксель Хоннет, когда охарактеризовал неолиберальный капитализм как «парадоксальный»: «Противоречие парадоксально, если как раз попытка осуществления такого (нормативного, следовательно – эмансипаторского. – С. III.) намерения уменьшает вероятность того, чтобы осуществить данное намерение. В особенно выраженных случаях попытка осуществления намерения порождает условия, которые противодействуют первоначальному намерению» [23, S. 232].

4. Второй важной причиной перехода к компетентностной модели образования на Западе стали изменения в принципах управления организациями и самих организационных форм: на смену вертикально интегрированным структурам, напоминающим пирамиды, начали приходить горизонтально интегрированные мобильные творческие коллективы, напоминающие «холмы» [1, с. 138–165]. Или, как пишут А. Бузгалин и А. Колганов в «Глобальном капитале», капитализм стал во всё большей мере порождать «креатосферу» как своё собственное диалектическое отрицание [2, с. 85–89, 95–100, 378–384]. Традиционная модель образования, ориентированная на передачу и усвоение информации, не могла справиться с данными объективными изменениями. Однако в условиях кризиса капитализма эта деятельность сетевых структур «креаторов» стала всё больше направляться в тушки «превратных форм» и порождения «симулякров» [2, с. 353, 354, 355–357, 648]. Это вызвало опасное размывание критериев объективного знания в образовательной системе. Вместо авторитета разума последняя во всё большей мере стала порождать конвенциональное поведение, а деятельность студентов стала предполагать выполнение заданий, смысл которых им непонятен, в условиях сильного давления.

Всё это справедливо критикуется в педагогической литературе Германии. Так, Буркхардт Мюллер считает, что если реальные цели образования определяются как конкурентоспособность, т. е. способность соответствовать данному обществу и продвигать себя, то результат такого образования таков: «...выпускник способен под сильным, часто также бессмысленным давлением с известным упорством преследовать цель», которая была поставлена не всегда им самим [25, S. 13]. Педагоги говорят о «состоянии бедствия в сфере воспитания», «катастрофе в сфере воспитания» или даже о «катастрофе в сфере обучения и воспитания», на что указывает, например, Фолькер Ладентин [24, S. 3]. (Более подробно о позиции современных немецких педагогов и философов образования см.: [20, с. 40].)

5. В России на эти кризисные тенденции наложился «цивилизационный кризис» (В.Н. Лексин), в котором мы живем уже не одно десятилетие [13]. Применительно к системе образования это означало всё большее усиление латентных функций при прогрессирующем ослаблении явных. То есть система образования не столько формировала и формирует специалистов, которые будут востребованы в прогрессивно развивающемся народном хозяйстве, сколько помогает молодежи пройти социализацию, смягчая напряженную ситуацию на рынке труда, где по сути дела молодежь не ждет, за исключением сферы торговли и других видов деятельности, не требующих высокого уровня образования и общей культуры (по мнению ряда социологов, молодежь – едва ли не самая дискриминированная группа на рынке труда, особенно квалифицированного) [6, 11, 16]. К тому же слабая работа по профориентации приводит к превалированию фактора случайности при выборе специальности, по которой получают образование [18]. Это приводит к серьезному вакууму личностных смыслов среди студентов университетов и бумерангом воздействует на такое же ослабление смыслов и среди преподавателей. (Сошлюсь на устную лекцию известного социолога из Центра Юрия Левады профессора А.Г. Левинсона в Мурманском Арктическом государственном университете 25 июня 2016 г. – именно на ней об этом и говорилось.) Университетское образование превращается в совокупность ритуалов, которые проводятся ради них самих, что вполне соответствует модели дисфункциональности Р. Мертона [17, с. 246, 247], а достижение реальных результатов подменяется самой большой в мире бюрократической отчетностью.

6. По сути дела, нефтегазовая экономика «полупериферийного капитализма на реверсивной стадии развития», как пишут А. Бузгалин и А. Колганов [3–5], вообще слабо нуждается в большинстве населения России, которое при такой системе превращается только в получателей малых частей природной ренты (очевидно, что большая часть последней при этом присваивается другим общественным классом). Следовательно, компетентностная модель образования по-настоящему заработает только при начале новой индустриализации России. Но тогда сами компетенции перестанут быть благими пожеланиями государственных чиновников, напрямую не связанными со «знаниями-умениями-навыками» как составными элементами процесса отечественного образования. Вместо компетенций тогда будут говорить о *целях* образования, а в промежуточной сфере между триединством «знаний-умений-навыков» и целями образования возникнет проблема определения *социальных условий*, в которых может сформироваться благоприятная *образовательная среда*.

Именно на разработку данной проблемы и должны быть направлены силы не только образовательного и научного сообщества, но и союзов

работодателей, гражданских объединений (родительских союзов, студенческих советов, объединений выпускников школ и университетов и т. п.), да и вообще творческих сообществ (так как они вносят важнейший вклад в становление социальной среды, в которой может быть сформировано и востребовано высокое образование и общая культура личности). После этого определяются мероприятия по созданию такой среды, которые в совокупности и будут *средствами* для достижения образовательных целей. Для этого нужны *соединенные усилия государства, педагогического и научного сообщества, гражданского общества и частного бизнеса*. Только так можно спасти идею компетентностного образования от полного растворения в море бюрократических практик, которые будут скрывать прогрессирующую деградацию образовательной системы, что может поставить ее в целом под экзистенциальный вопрос: «быть или не быть?». Реализация такого негативного сценария окончательно дискредитирует компетентностную модель и приведет к возвращению к формам, оставленным столетия назад, например, к «долбящей зубрѣжке» бурсы [15]). К формам, преодоленным благодаря подвижническим усилиям целых поколений русских педагогов...

2. Какой может быть стратегия реформ образования?

При определении конкретных управленческих действий в системе образования необходимо сначала провести адекватное целеполагание.

Очевидно, что оно зависит от универсального понимания российским обществом целей своего развития. В настоящее время в отечественном образовании имеет место разновекторность в управлении образованием вследствие высокого уровня социального расслоения российского общества и отсутствия активных субъектов реформирования, заинтересованных в выведении отечественного образования на качественно новую ступень развития, что порождает во многом имитационный характер преобразований, причем это – в лучшем случае. Сфера, которая должна быть ареной формирования всеобщего гражданского сознания, отдана на откуп группам с особенными интересами, что неизбежно приводит к «падению общего уровня образования как в высшей школе, так и в средней» [7, с. 143, 144].

В современных условиях невозможно считать себя частью «цивилизованного мира», не проведя индустриализацию на новых (по сравнению с 30-ми годами прошлого века) технологических основаниях, не обеспечив большинство граждан России высоким уровнем жизни, не восстановив общественную мораль и не развивая духовность в различных ее формах. Возрождения государственности путем мобилизации всех общественных ресурсов (по принципу «слабый и бедный народ – сильное государство», как говорили китайские легисты) недостаточно. Поэтому целью образова-

ния может быть новый вариант культурной революции, которая приведет к формированию «общества знания» [14]. Она будет проводиться в комплексе с остальными мероприятиями по обеспечению возрождения России, которые позволят достигнуть описанных целей.

Однако до тех пор, пока эти глобальные цели оказываются недостижимыми в условиях всемирного экономического кризиса, можно говорить только о консервации состояния образовательной системы и *защите ее от разрушительных тенденций* предыдущей политики, что позволит, по крайней мере, удержать некий исходный уровень, от которого может произойти возрождение в благоприятных условиях.

При определении конкретных управленческих мероприятий в образовательной системе необходимо учитывать ее неоднородность на основе реальных социальных процессов, происходящих в условиях роста хаотической неопределенности в обществе в целом и в образовании в частности. Основная масса образовательных учреждений реально выполняет функции социализации, при этом занимаясь воспроизведением и контролем знаний с недостаточной возможностью их применения на практике, так как большинство студентов обучаются по тем специальностям и в тех вузах, куда им удалось поступить, а не там, где они действительно хотели бы учиться. Однако закрытие таких учреждений приведет к криминализации молодежи и к росту отклоняющегося поведения.

Социологические исследования свидетельствуют, что первое высшее образование рассматривается скорее как фактор социального престижа, а необходимое для профессиональной деятельности образование, которое получает человек, – это второе высшее образование. Это связано с тем, что после окончания вузов проблема трудоустройства молодого человека решается, как правило, родителями, и они устраивают своих детей в сферы деятельности, куда простираются их социальные связи (часто – в организации, где работают сами), и для выполнения своих функциональных задач молодые люди получают как раз второе образование. Следовательно, вместо препятствования такой массовой образовательной деятельности необходимо развивать систему дополнительного образования и перестраивать закрываемые образовательные учреждения именно под выполнение данных функций.

Второй уровень образовательных учреждений – это элитарные вузы, в которых преподают специальности, востребованные на рынке труда, исходя из происходящей сейчас индустриализации в военно-промышленном комплексе, в сельскохозяйственном машиностроении, а также в традиционно сильных отраслях российской экономики (например, в нефтегазовом комплексе). Здесь необходимо развивать программы прикладной направленности, чтобы обеспечить надежную связь между образованием

и производством, а также создавать условия для возникновения стартапов по образцу американских университетов, в которых обучающиеся могут зарабатывать деньги себе и университету и одновременно обучаться будущей специальности.

Наконец, элитарные учебные заведения будут готовить будущих ученых и творческих людей, на которых впоследствии будет держаться российская наука и система образования в целом. Это уже будут фундаментальные элитарные образовательные учреждения (так сказать, элита элит). Именно им необходимо создавать условия для успешной работы, прежде всего материальные, а также социальные: организовывать стажировки в ведущих образовательных центрах мира для ученых и преподавателей, чтобы они попадали в благоприятную социальную среду для занятий наукой и видели, как можно создавать среду развития в образовании. Эти элитарные образовательные учреждения необходимо освобождать от излишней отчетности и следования формальным показателям. Необходимо контролировать их по конечному результату, а не мелочно вмешиваться в процесс их работы. Поэтому вместо бюрократической практики управления им необходимо постепенно делегировать полномочия по самоуправлению, превращая их в реальные автономные университеты, – процесс, по которому пошли уже больше столетия назад на Западе, когда стали создавать современную образовательную систему. Кроме того, необходимо наладить личные связи, позволяющие наиболее талантливым представителям провинциального образования стажироваться или проходить повышение квалификации в этих элитарных учебных и научных заведениях. Эти социальные связи и обеспечат единство образовательного пространства в России. Элитарные образовательные учреждения должны стать инициаторами открытия филиалов в регионах, что позволит региональным студентам хотя бы послушать лекции ведущих российских ученых. Ведь основная масса знания в современных условиях носит личностный характер (М. Полани), и его невозможно передать в объективной форме текстов или образовательных программ [21].

Кстати, отсюда вытекает и тезис об обязательной роли Учителя в образовании на всех уровнях, что противоречит идеям о замене его разного рода компьютеризированными образовательными формами – последние никогда не смогут передать этот неповторимый личностный смысл и творческий дух. Личности в образовательной системе должны не подавляться, а пестоваться. Учитель и Ученый должны быть освобождены от страха за свое будущее и от выполнения не свойственных им бюрократических функций, придуманных теми, кто сам далек от практики преподавания и исследования. Только твердо стоящий на ногах в социальном отношении человек сможет развивать свои творческие способности. В противном

случае молодежь быстро воспринимает идею бесперспективности интеллектуальной деятельности в современной России и психологическую неустроенность преподавателя, что блокирует развитие ее креативных способностей. Именно в направлении обеспечения социально стабильного положения Учителя и Ученого должна быть переориентирована работа органов управления образованием.

3. Рефлексия о реформировании аспирантуры

У нас в стране на самом деле не одна аспирантура, а как минимум две (есть и промежуточная форма). Первая аспирантура – в региональных университетах, которые предназначены дать молодому человеку некий уровень знаний, считающийся государством достаточным для того, чтобы выдать диплом о высшем образовании. Такая аспирантура готовит кадры для будущей педагогической деятельности. Защита диссертации в этом случае – подтверждение квалификации преподавателя, которая позволяет ему постепенно занять ранг доцента. После этого он может самостоятельно разрабатывать новые курсы (соответствующие требованиям Госстандарта, конечно же).

Сразу после защиты кандидатской звание доцента дают в редчайших случаях, сначала кандидат должен реально доказать свою профессиональную востребованность для университета и принести ему немалую пользу. То есть защита диссертации дает человеку определенный диапазон возможностей стать преподавателем такого ранга, который признан государством в качестве, условно говоря, среднего командного звена, если переходить на армейский язык. Однако если человек выбирает путь преподавателя провинциального университета, его рабочее время всегда будет построено таким образом, что он будет перегружен учебной и учебно-методической работой, и на что-то другое у него практически не будет времени и сил. Такое отношение к преподавателям провинциальных университетов является наследием сталинской культурной революции: преподаватели призваны быть носителями некоего минимально приемлемого для необразованного общества культурного уровня и источниками проверенных и одобренных государством знаний, а также быть идеологически выдержанными и – в идеале – давать позитивные примеры достойной жизни для остального общества. Последние три компонента после перестройки были упразднены: если социальное положение доцента понизилось до уровня рабочего невысокой квалификации, это означает, что с позиции государства он таковым и является. Впрочем, и сам доцент понимает, что его социальное положение есть результат политического решения, принятого еще на заре псевдодемократических реформ.

Однако при таком положении дел в региональную аспирантуру будут идти, как говорят в народе, «либо патриоты, либо идиоты». И только первые могут быть последней надеждой на улучшение системы образования, поскольку вторые будут заниматься преподаванием только потому, что ничего другого не умеют или боятся делать самостоятельные шаги, например, в бизнесе. Поэтому вторые будут преподавать так, как это всегда делалось в России: по принципу «долбящей зубрежки» в разных ее формах.

Дело в том, что в социальных системах действует закон, открытый А. Зиновьевым: если система деградирует, то происходит возвращение к тем эволюционно более примитивным формам, которые более устойчивы, чем более высокоорганизованные формы [9, с. 439, 440, 499–501]. Можно вспомнить и четвертый закон Мёрфи: «Вещи, предоставленные самим себе, рискуют развиваться от плохого состояния к еще более худшему» [8]. Описанные псевдообразовательные практики псевдоуниверситетского образования хорошо мимикрируют по отношению к любым формам, спускаемым сверху. Идеальным образом они сочетаются с приматом виртуальной отчетности, поскольку ее заполнение отнимает столько времени и сил, что у педагогов не остается времени и желания для серьезной подготовки к занятиям, а само составление отчетности подменяет содержательную сторону занятий. Впрочем, и защищенные такими людьми диссертации также будут либо компиляциями, либо повторением мыслей основателей какой-то школы и направления, которые, не будучи критически переосмысленными, оказываются догматизированными. И только преподаватели-патриоты, оставаясь, несмотря ни на что, подлинными учителями и учеными, стремятся научить студентов думать самостоятельно, на базе серьезных знаний, которые они им передают с использованием еще сохраняющихся методик российского образования и личного опыта, а также на базе личного примера. Однако они делают это только путем сверхнапряжения сил (возможно, в будущем они государством будут объявлены героями или подвижниками) и только при условии того, что их не подавляют коллеги (то есть в коллективе не настолько развиты отношения коммуналности, как они изображены в работах А. Зиновьева) и к их работе благосклонно относится начальство.

Вторая форма аспирантуры состоит при открытых и закрытых научно-исследовательских институтах (НИИ). Сеть НИИ была создана еще на заре советской власти (ибо большевики и потом коммунисты всегда стремились развивать науку из соображения государственного престижа) для работы (частично или полностью) в полусекретных и прямо секретных сферах научной деятельности, связанных с ВПК (впрочем, тут аспирантура скорее существует в качестве некоей легенды наподобие легенды разведчиков). Если молодой человек поступал в такого рода аспирантуру,

то он тем самым связывал свою жизнь с наукой и мог преподавать только по желанию или в виде исключения.

Если в СССР социальный статус ученых был, несомненно, выше статуса преподавателей провинциальных университетов хотя бы тем, что ученый имел гораздо больше свободного времени для творческой деятельности, то в 90-х гг. XX века большая часть НИИ была потеряна (опять-таки в результате «политического решения»), а остальные были вынуждены частично перепрофилироваться в образовательные учреждения ради выживания. Однако в 2000-е гг. НИИ стали финансироваться в несколько иной форме, чем в СССР, т. е. в форме грантов, что напоминало советскую систему и отличалось только одним – принципом конкурсности (который, впрочем, скорее декларировался, чем соблюдался). В настоящее время эта сфера испытывает упадок вследствие управленческих действий и сокращения финансирования, что опять ведет к такой же картине поступления в аспирантуру этой второй формы: «либо патриоты, либо идиоты». Однако ученые в 90-е гг. получили другой шанс на самосохранение – западные гранты, стажировки, наконец, переезд на Запад и создание уже там своих творческих коллективов, в том числе и из молодых коллег. Следовательно, в этой сфере возник особый канал социальной мобильности, и потому в такие аспирантуры может идти часть талантливой молодежи, особенно если они сами выходцы из учительской, преподавательской или ученой среды.

И, наконец, третья форма, промежуточная, которую можно назвать «второй с половиной», – это аспирантура в Московском и Санкт-Петербургском государственных университетах, которые всегда были имперским проектом, имеющим более глубокие, нежели большевистские, корни – они лежат в деятельности Петра и Екатерины Великих, а также М. Ломоносова, Е. Дашковой и целой плеяды замечательных русских ученых и общественных деятелей. Аспирантура в них, пожалуй, приближается к самой совершенной форме, возможной в нынешних условиях. С одной стороны, прошедшие через нее способны к творческой научной деятельности, особенно если им повезло с научным руководителем и аспирантской компанией, и могут получить западные гранты, стажироваться в Европе и Америке и тем самым пребывать в высокоразвитой академической среде, а также имеют хоть какое-то свободное время для самостоятельных научных поисков, которого практически лишены провинциальные университетские преподаватели.

С другой стороны, только малое число прошедших через столичные аспирантуры может устроиться на работу в столичных университетах. Остальные должны будут вернуться в провинцию и тем самым понизить свои жизненные шансы, однако они будут выполнять в своих универси-

тетях важную социальную функцию носителей по-настоящему высокого образования и культуры, а потому не будут опускаться до преподавания по принципу «долбящей зубрежки», если только не деградируют как личности.

Из этого анализа следует простой вывод: в условиях дефицита времени и ресурсов надо развивать именно эту *промежуточную* форму аспирантуры. То есть надо сделать так, чтобы вся Россия постепенно покрывалась личностными сетями связей между крупными столичными учеными и преподавателями и их учениками, живущими в провинции и преподающими в провинциальных университетах. Именно эти связи, а не формальные требования Госстандарта и работа над унифицированной отчетностью и будут формировать единство образовательного пространства современной России. Такие специалисты должны хоть как-то поддерживаться государством, чтобы не превратиться в чеховских Ионычей; следовательно, их необходимо периодически извлекать из провинциальной среды и помещать в творческую среду столичных университетов в форме краткосрочных научных конференций и долгосрочных стажировок для повышения квалификации.

Если государство начнет совершать хотя бы какие-то действия по поддержке специалистов высокой квалификации, наиболее нужных в сфере образования, так как они являются и настоящими учеными, и просветителями, то коллеги из провинциальных университетов и – особенно важно – молодежь увидят в этом важный канал социальной мобильности, следовательно, начнут за ними тянуться. Постепенно в провинции начнет складываться среда, аналогичная столичной. Такие учителя будут напоминать подвижников земства, только государство должно хотя бы чуть-чуть помогать им не утонуть в рутине.

На место закрываемых аспирантур провинциальных университетов должны приходиться филиалы столичных аспирантур в провинциальных университетах. Было бы разумно стимулировать деятельность столичных университетов в провинции в целом начиная от курсов повышения квалификации и заканчивая филиалами. Именно эти филиалы и должны заменить закрываемые коммерческие вузы и составить конкуренцию провинциальным университетам. В этом направлении и нужно проводить выверенную управленческую деятельность, которая постепенно вытащит из кризиса не только аспирантуру, но и вообще всю университетскую систему в современной России.

Автором был высказан ряд предложений по постепенному реформированию отечественного образования в ситуации «затишья перед бурей», т. е. в преддверии глобальных изменений во всемирной социальной системе в контексте надвигающейся новой волны всемирного экономическо-

го кризиса. Предложены не столько конкретные практические рекомендации, сколько методология такого реформирования. При этом автор руководствовался мыслью Александра Зиновьева о том, что новое возникает не путем искоренения или уничтожения старого, а рядом с ним, постепенно разрастаясь и вытесняя старое. Возможно, после выхода ситуации в «мир-системе» в состояние открытого неравновесия будут проведены и более радикальные изменения. Но подготовлены они могут быть на базе подхода, представленного в данной статье.

Литература

1. Барков С.А., Зубков В.П. Социология организаций. – М.: Юрайт, 2015. – 414 с.
2. Бузгалин А.В., Колганов А.П. Глобальный капитал. Т. 2. – М.: Эдиториал УРСС, 2015. – 904 с.
3. Бузгалин А.В., Колганов А.П. Российская экономическая система: некоторые итоги «реформ» // Проблемы теории и практики управления. – 2014. – № 8. – С. 8–19.
4. Бузгалин А.В., Колганов А.П. Российская экономическая система: специфика рынка и его корпоративно-государственное регулирование // Проблемы теории и практики управления. – 2014. – № 9. – С. 8–16.
5. Бузгалин А.В., Колганов А.П. Российская экономическая система: специфика отношений собственности и внутрикорпоративного управления // Проблемы теории и практики управления. – 2014. – № 10. – С. 8–17.
6. Гневашева В.А. Особенности молодежного рынка труда в России [Электронный ресурс] // Знание. Понимание. Умение. Информационный гуманитарный портал. – URL: <http://www.zpu-journal.ru/gum/new/articles/2007/Gnevasheva/> (дата обращения: 01.10.2018).
7. Донских О.А. Разновекторность управления образованием как результат расслоения российского общества // Идеи и идеалы. – 2012. – № 4, т. 1. – С. 136–144.
8. Законы Мэрфи [Электронный ресурс]. – URL: <http://old.mista.ru/merfy/index.html> (дата обращения: 22.01.2017).
9. Зиновьев А.А. Русская трагедия. – М.: Алгоритм, 2006. – 608 с.
10. Зиновьев А.А. Фактор понимания. – М.: Алгоритм: Эксмо, 2006. – 528 с.
11. Зудина А.А. «Не работают и не учатся»: NEET-молодежь на рынке труда в России [Электронный ресурс]: препринт WP3/2017/02. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2017. – 21 с. – URL: https://www.hse.ru/data/2017/04/17/1169031315/WP3_2017_02____.pdf (дата обращения: 22.01.2017).
12. Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием [Электронный ресурс] // Сергей Георгиевич Кара-Мурза о культуре, истории, экономике и политике России. Гл. 5, § 1. – URL: http://www.kara-murza.ru/books/manipul/manipul17.htm#hdr_24 (дата обращения: 01.10.2018).

13. *Лексин В.Н.* Цивилизационный кризис и его российские последствия // *Общественные науки и современность*. – 2009. – № 6. – С. 5–18.
14. *Осипов Г.В., Кара-Мурза С.Г.* Общество знания: переход к инновационному развитию России. Т. 2. – М.: Эдиториал URSS, 2013. – 367 с.
15. *Помяловский Н.Г.* Очерки бурсы. – Л.: Лениздат, 1977. – 176 с.
16. *Тавокин Е.П.* Российская молодежь на рынке труда в оценках экспертов // *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*. – 2016. – № 2. – С. 175–184. – DOI: 10.14515/monitoring.2016.2.10.
17. Тема 15. Р. Мертон: создание парадигмы структурного функционализма в версии теории среднего уровня [Электронный ресурс] // *Экономика. Социология. Менеджмент: федеральный образовательный портал*. – С. 238–254. – URL: <http://ecsosman.hse.ru/data/337/641/1219/t15.pdf> (дата обращения: 01.10.2018).
18. *Шарова Е.Н.* Молодежь и современный рынок труда: социологический анализ основных противоречий // *Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12, Психология. Социология. Педагогика*. – 2009. – № 3, Ч. 1. – С. 111–121.
19. *Шачин С.В.* К конструктивной критике идеологии компетентностной модели образования [Электронный ресурс] // *Портал Конгресса работников образования и науки (КРОН)*. – URL: <https://congress-cron.pub-ini.com/doklady/item/737-k-konst.html> (дата обращения: 01.10.2018).
20. *Шачина А.Ю.* Философско-педагогическое наследие И. Канта и тенденции развития педагогики как науки в России и Германии // *Россия и Германия*. – 2013. – № 1 (15). – С. 40–43.
21. *Филиппенок С.А.* Концепция личностного знания М. Полани в свете актуальных философских проблем: новые эпистемологические подходы // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. – 2013. – № 5 (133). – С. 92–98.
22. *Amte K.* Bildungsgerechtigkeit in Deutschland: “Wir begegnen uns nur an der Supermarktkasse”: ein Interview mit Marco Maurer [Electronic resource] // *PULS: Das junge Programm des Bayerischen Rundfunks*. – Available at: <http://www.br.de/puls/themen/leben/marco-maurer-du-bleibst-was-du-bist-100.html> (accessed: 01.10.2018).
23. *Honneth A., Hartmann M.* Paradoxien der kapitalistischen Modernisierung: ein Untersuchungsprogramm // *Honneth A. Das Ich im Wir*. – Berlin: Suhrkamp-Verlag, 2010. P. 211–234.
24. *Ladentbin V.* Von der Notwendigkeit, erneut über Erziehung zu reden // *Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik*. – 2007. – H. 1. – P. 3–10.
25. *Müller B.* Wer spricht von Siegen, wenn Überstehen alles ist: warum alle Bildungsreformen wie Pendelschläge verfahren und nie befriedigende Resultate zeigen // *Süddeutsche Zeitung*. – 2011. – 20./21. August (N 191). – P. 13.

Статья поступила в редакцию 02.10.2018.

Статья прошла рецензирование 13.12.2018.

DOI: 10.17212/2075-0862-2019-11.2.1-95-110

ON CONSTRUCTIVE CRITICISM OF THE IDEOLOGY OF THE COMPETENCE MODEL OF EDUCATION AND THE PROGRAM OF ITS REFORMING

Shachin Svyatoslav,

Cand. of Sc. (Philosophy), Associate Professor,

Associate Professor of the Department of Philosophy and Social Sciences

Murmansk Arctic State University,

15, Captain Egorov St., 183038, Murmansk, Russian Federation

ORCID: 0000-0003-3959-5585

s_shachin@mail.ru

Abstract

The author puts forward proposals for reforming domestic education on the eve of global changes in the global social system. The paper does not give concrete practical recommendations, but rather the methodology of such reforms, criticizing the competence-based approach. The author was guided by the idea that the new does not arise by the eradication or destruction of the old, but next to the old, gradually expanding and displacing the old. The article consists of three parts. In the first part, the author shares his thoughts on the transformation of the competence-based approach in order to bring it in line with the domestic theory and practice of education, which will combine the best achievements of the national tradition with Western experience. The second part is devoted to the guidelines of the reforming of education process. In the context of global transformations of the entire socio-cultural system, a new version of the cultural revolution in Russian society can become a reference point, which will prepare new industrialization, which is possible, however, only in favorable conditions. At the present time, it is necessary to at least keep all the best that we have in the educational system from further destruction. The third part of the article is devoted to the reflection on the reformation of the system of postgraduate education. The idea is to stimulate the process of networking between scientists from central and provincial universities, resulting in a mutual reinforcement effect: provincial scientists and educators will have access to the latest achievements of science, and scientists from capitals will get new opportunities to influence civil society in Russia.

Keywords: reforming the educational system, criticism of the competence-based approach, a principle of network organization.

Bibliographic description for citation:

Shachin S. On constructive criticism of the ideology of the competence model of education and the program of its reforming. *Ideji i idealy – Ideas and Ideals*, 2019, vol. 11, iss. 2, pt. 1, pp. 95–110. DOI: 10.17212/2075-0862-2019-11.2.1-95-110.

References

1. Barkov S.A., Zubkov V.I. *Sotsiologiya organizatsii* [Sociology of the organizations]. Moscow, Yurait Publ., 2015. 414 p.
2. Buzgalin A.V., Kolganov A.I. *Global'nyi kapital*. T. 2 [The global capital. Vol. 2]. Moscow, Editorial URSS Publ., 2015. 904 p.
3. Buzgalin A.V., Kolganov A.I. Rossiiskaya ekonomicheskaya sistema: nekotorye itogi “reform” [Russian economic system: some outcomes of “reforms”]. *Problemy teorii i praktiki upravleniya – Problems of the theory and practice of management*, 2014, no. 8, pp. 8–19.
4. Buzgalin A.V., Kolganov A.I. Rossiiskaya ekonomicheskaya sistema: spetsifika rynka i ego korporativno-gosudarstvennoe regulirovanie [Russian economic system: the specificity of market and its corporate-state regulation]. *Problemy teorii i praktiki upravleniya – Problems of the theory and practice of management*, 2014, no. 9, pp. 8–16.
5. Buzgalin A.V., Kolganov A.I. Rossiiskaya ekonomicheskaya sistema: spetsifika otnoshenii sobstvennosti i vnutrikorporativnogo upravleniya [Russian economic system: specific nature of property relations and of intracorporate management]. *Problemy teorii i praktiki upravleniya – Problems of the theory and practice of management*, 2014, no. 10, pp. 8–17.
6. Gnevasheva V.A. Osobennosti molodezhnogo rynka truda v Rossii [Features of the youth labor market in Russia]. Available at: <http://www.zpu-journal.ru/gum/new/articles/2007/Gnevasheva/> (accessed 01.10.2018).
7. Donskikh O.A. Raznovektornost' upravleniya obrazovaniem kak rezul'tat rassloeniya rossiiskogo obshchestva [Multi-vector direction in the management of education as a result of the stratification of the Russian society]. *Idei i idealy – Ideas and Ideals*, 2012, no. 4, pt. 1, pp. 136–144.
8. *Zakony Merfi* [Murphy's laws]. Available at: <http://old.mista.ru/merfy/index.html> (accessed 01.10.2018). (In Russian).
9. Zinov'ev A.A. *Russkaya tragediya* [The Russian tragedy]. Moscow, Algoritm Publ., 2006. 608 p.
10. Zinov'ev A.A. *Faktor ponimaniya* [The understanding Factor]. Moscow, Algoritm Publ., Eksmo Publ., 2006. 528 p.
11. Zudina A.A. “Ne rabotajut i ne uchats'a”: NEET-molod'og na rinke truda v Rossii [“They don't work and don't study”: NEET youth on the Russian labour market: working paper WP3/2017/02]. Moscow, Higher School of Economics Publ. House, 2017. 21 p. Available at: https://www.hse.ru/data/2017/04/17/1169031315/WP3_2017_02_.pdf (accessed 01.10.2018).
12. Kara-Murza S.G. Manipul'azija soznaniem [The Manipulation with consciousness]. *Sergei Georgievich Kara-Murza o kul'ture, istorii, ekonomike i politike Rossii* [Serguei Kara-Murza. Selected Articles. Ch. 5, § 1]. Available at: http://www.kara-murza.ru/books/manipul/manipul17.htm#hdr_24 (accessed 01.10.2018).
13. Leksin V.N. Tsivilizatsionnyi krizis i ego rossiiskie posledstviya [Civilization crisis and its Russian consequences]. *Obshchestvennye nauki i sovremennost' – Social Sciences and Contemporary World*, 2009, no. 6, pp. 15–18.
14. Osipov G.V., Kara-Murza S.G. *Obshchestvo znanija: perekhod k innovatsionnomu razvitiyu Rossii*. T. 2 [The Society of knowledge: transition to the innovative development of Russia. Vol. 2]. Moscow, Editorial URSS Publ., 2013. 367 p.

15. Pomyalovskii N.G. *Ocherki bursy* [Sketches of Bursa]. Leningrag, Lenizdat Publ., 1977. 176 p.
16. Tavokin E.P. Rossiiskaya molodezh' na rynke truda v otsenkakh ekspertov [Russian youth in the labor market in the expert assessments]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny – Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, 2016, no. 2, pp. 175–184. DOI: 10.14515/monitoring.2016.2.10.
17. Tema 15. R. Merton: sozdanie paradigmy strukturnogo funktsionalizma v versii teorii srednego urovnya [Topic 15. R. Merton: the creation of the structural functionalism according to middle-range theory]. (In Russian). Available at: <http://ecsocman.hse.ru/data/337/641/1219/t15.pdf> (accessed 01.10.2018).
18. Sharova E.N. Molodezh' i sovremennyyi rynek truda: sotsiologicheskii analiz osnovnykh protivorechii [Youth and modern labor market: sociological analysis of the main contradictions]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12, Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika – Vestnik of Saint Petersburg University. Series 12, Psychology. Sociology. Pedagogy*, 2009, no. 3, pt. 1, pp. 111–121.
19. Shachin S.V. K konstruktivnoi kritike ideologii kompetentnostnoi modeli obrazovaniya [To the constructive Criticism of the Ideology of the competence-based model of education]. *Portal Kongressa rabotnikov obrazovaniya i nauki (KRON)* [Portal of the Congress of Education and Science Employees]. Available at: <https://congress-cron.pub-ini.com/doklady/item/737-k-konst.html> (accessed 01.10.2018).
20. Shachina A.Yu. Filosofsko-pedagogicheskoe nasledie I. Kanta i tendentsii razvitiya pedagogiki kak nauki v Rossii i Germanii [The philosophical and pedagogical Heritage of I. Kant and Tendency of Development of Pedagogics as Sciences in Russia and Germany]. *Rossiya i Germaniya – Russia and Germany*, 2013, no. 1 (15), pp. 40–43.
21. Filipenok S.A. Kontseptsiya lichnostnogo znaniya M. Polani v svete aktual'nykh filosofskikh problem: novye epistemologicheskie podkhody [M. Polanyi's concept of personal knowledge in modern philosophical problems: new epistemological approaches]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2013, no. 5 (133), pp. 92–98.
22. Amme K. *Bildungsgerechtigkeit in Deutschland: "Wir begegnen uns nur an der Supermarktkasse": ein Interview mit Marco Maurer*. Available at: <http://www.br.de/puls/themen/leben/marco-maurer-du-bleibst-was-du-bist-100.html> (accessed 01.10.2018).
23. Honneth A., Hartmann M. Paradoxien der kapitalistischen Modernisierung: ein Untersuchungsprogramm. Honneth A. *Das Ich im Wir*. Berlin, Suhrkamp-Verlag, 2010, pp. 211–234.
24. Ladenthin V. Von der Notwendigkeit, erneut über Erziehung zu reden. *Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 2007, h. 1, pp. 3–10.
25. Müller B. Wer spricht von Siegen, wenn Überstehen alles ist: warum alle Bildungsreformen wie Pendelschläge verfahren und nie befriedigende Resultate zeigen. *Süddeutsche Zeitung*, 2011, no. 191, 20./21. August, p. 13.

The article was received on 02.10.2018.

The article was reviewed on 13.12.2018.