

8. Жураковский В.М., Аржанова И.А. Развитие системы НИУ: некоторые итоги // Высшее образование в России. 2011. № 12. С. 47-54.

9. Федоров И.Б., Медведев В.Е. Инженерное образование: проблемы и задачи // Высшее образование в России. 2011. № 12. С. 54-60.

LEBEDEV S. RUSSIAN SCIENCE AND HIGHER EDUCATION: TWENTY YEARS AFTER

The article analyzes the dynamics of Russian science and higher education during the last twenty years. The author strongly argues that the main characteristics of science development in Russia have considerably deteriorated. The fundamental problems and the possible ways their decisions are considered.

Key words: Russian science, higher education in Russia, innovation economics, mechanisms of scientific development, education and market, reforms in scientific and education spheres.

Е.Ю. ЕСЕНИНА, канд. пед. наук
Федеральный институт развития образования

**«Терминологическое творчество»
в российском
профессиональном
образовании**

Статья посвящена причинам «терминологического творчества» в современном профессиональном образовании и возможным путям его преодоления.

Ключевые слова: *понятийно-терминологическая система профессионального образования; компетенция; компетентность; квалификация; умение.*

Введение термина в науку и практику обусловлено необходимостью обозначения нового предмета, явления, факта, прежде не имевшего названия. «Термин связан с известной научной теорией и тем местом, которое в этой теории занимает термин», — писал А.А. Реформатский [1, с. 344]. Таким образом, термин должен возникать обоснованно, чтобы не затруднять, а облегчать взаимопонимание профессионалов.

На рубеже XX–XXI вв. теория и практика профессионального образования были просто взорваны «компетенциями», «компетентностями» и «компетентностным подходом», пришедшими в отечественную педагогику из-за рубежа. На примере «компетенции» можно проследить путь нового термина в отечественной понятийно-терминологической системе профессионального образования. Выделим при этом типичные ошибки:

- чрезмерно активное употребление

термина без концептуального осмысления с учетом отечественных традиций;

- необоснованная подмена старых терминов новым, использование одного и того же термина с разным значением, невнимание к изменению содержания тех старых терминов;

- наложение семантических полей науки и общеупотребительной лексики;

- опора на использование термина в государственных документах.

Новое явление в образовательной практике, которое требовало отдельного названия и в начале XXI в. стало именоваться «компетенцией», в нашей стране появилось в 1970–80-е гг. Об этом свидетельствуют труды А.М. Новикова. В частности, он отмечает: «Начиная с работ Е.А. Милеряна (70-е гг. XX в.) умения стали рассматриваться не в узком технологическом смысле, а как сложные структурные образования, включающие чувственные, интеллектуальные,

волевые, творческие, эмоциональные качества личности, обеспечивающие достижение поставленной цели деятельности в изменяющихся условиях ее протекания» [2, с. 333]. Такая трактовка умений тогда не прижилась, возможно, из-за силы традиций в понимании термина, а возможно потому, что «изменяющихся условий протекания деятельности» в то время – в плановой экономике социалистического государства – просто не существовало.

За рубежом данное понятие использовалось еще с 60-х гг. XX в., теория компетенций с тех пор имеет разные версии в зависимости от того, какие философские взгляды положены в основание ее развития и внедрения в образовательную практику.

В 2000-х гг. в России публиковалось немало переводных изданий, среди которых отметим довольно солидную по объему книгу Лайла М. и Сайна М. Спенсеров «Компетенции на работе». В ней компетенция трактовалась как «базовое качество индивидуума, имеющее причинное отношение к эффективному и/или наилучшему на основе критериев исполнению своих обязанностей на работе или в других ситуациях» [3]. В книге рассматривались когнитивные, межличностные, мотивационные, пороговые, дифференцирующие и т.п. компетенции. Ясно, что это лишь характеристики определенных функций компетенций, которые не решают задачу их систематизации.

К сожалению, наши исследователи использовали подобные переводные издания подчас буквально, «в лоб». Из-за этого долгое время шел спор о соотношении между компетенцией и компетентностью, при этом на иностранные определения накладывались предикаты из области отечественной психологии, дефиниции из российских словарей русского языка, то есть из общепотребительной лексики, составлялись обширные и запутанные классификации компетенций [4, с. 345–356].

В исследованиях педагогической терминологии советского периода отмечалось, что закрепление термина происходит при наличии «объективной основы в прогрессе науки и практики образования» [5, с. 178]. Эту «объективную» основу, как правило, определяли документы Президиума Академии педагогических наук, написанные с единых идеологических позиций. Надо сказать, что в официальных документах последних лет, как правило, не давалось каких-либо определений, они появились только в последние два года в законопроекте «Об образовании в Российской Федерации» и пока не имеют особого влияния. Однако сам контекст некоторых из них дает повод для разночтений и способствует терминологической путанице. Так, весной 2008 г. Департамент государственной политики и нормативно-правового регулирования в сфере образования Минобрнауки направил в органы исполнительной власти субъектов Российской Федерации Методические рекомендации по проведению августовских педагогических совещаний работников образования «Актуальные задачи современной модели образования». Вот некоторые выдержки из них: «...Основой современных образовательных стандартов становится формирование базовых компетентностей современного человека:

- информационной (умение искать, анализировать, преобразовывать, применять информацию для решения проблем);
- коммуникативной (умение эффективно сотрудничать с другими людьми);
- самоорганизации (умение ставить цели, планировать, ответственно относиться к здоровью, полноценно использовать личностные ресурсы);
- самообразования (готовность конструировать и осуществлять собственную образовательную траекторию на протяжении всей жизни, обеспечивая успешность и конкурентоспособность)» [6].

Компетентность через контекст здесь приравнивается к умению (впрочем, и та-

кая трактовка в истории профессионального образования имеет свои основания). Далее по тексту говорится, что «бакалавриат закладывает основу для формирования профессиональной культуры и *основных компетентностей*», а «магистратура предусматривает развитие *исследовательских компетенций*». А позже в документе упоминается о необходимости «наличия у работников, занимающих административные посты, современных *менеджерских компетентностей*» [6]. Являются ли «компетенция» и «компетентность» синонимами, остается неясно...

Наконец, Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года в качестве одной из задач ставит «создание центров *глобальной компетенции* в обрабатывающих отраслях, включая высокотехнологичные производства и экономику знаний» [7].

Традиция ориентации на государственные документы при обосновании актуальности научных исследований у нас по-прежнему жива, и ее можно считать одной из причин увлечения компетенциями и компетентностями в диссертационных исследованиях последних лет. Даже беглый анализ тем авторефератов кандидатских, а иногда и докторских диссертаций по теории и методике профессионального образования или общей педагогике и истории образования за последние 5–8 лет наталкивает на мысль о «конъюнктурном поле».

Существует немало хорошо известных и точных понятий, которые не нужно подменять компетенциями или компетентностями: правовая, экологическая, профессиональная культура; совершенствование профессиональной подготовки; формирование правосознания учащихся; совершенствование речевой культуры преподавателя; формирование профессионально значимых умений и навыков, исследовательских умений студентов и т.д. К сожалению, происходит простая подмена этих понятий од-

ним – «компетенция», причем совершенно неправомерно. В диссертационных исследованиях встречаем лингводидактическую, гуманитарную, коммуникативную, проективную, глобальную и фундаментальную компетентность; ключевую, конфликтологическую, иноязычную, профессионально-коммуникативную, информационную, профессиональную дискурсивную, компенсаторную компетенцию. Список можно продолжить. Из 165 просмотренных авторефератов 74 посвящены разного рода компетентностям и компетенциям.

Практически в каждом исследовании дается определение компетенции и компетентности. Достижением на этом фоне можно считать то, что исследователи едины в трактовке компетентности как совокупности компетенций. Определение компетенции, как правило, дается на основе анализа публикаций одних и тех же авторов, а за основу берется фактически одно и то же широко известное в кругах высшей школы и весьма абстрактное определение «об интегральном свойстве личности эффективно вести деятельность с использованием внешних и внутренних ресурсов». Довольно часто говорится также «о готовности или способности применять знания и умения, для чего необходимы и определенные условия образовательного процесса». В целом можно положительно оценить это единство, свидетельствующее о том, что понятие постепенно переходит в разряд устоявшихся.

Заметим, что пик увлечения компетенциями и компетентностями в диссертационных исследованиях пришелся на 2006–2010 гг. До этого периода и после него темы с этими словами встречаются реже, чаще используется традиционная отечественная лексика. По-видимому, до 2006 г. термин не был так широко известен и популярен, а после 2010 г., хотелось бы надеяться, начинает сказываться практика использования термина в стандартах профессионального образования, где классификация ком-

петенций сведена к минимуму и ставится действительно актуальная задача их диагностируемости.

Между тем «компетентностный бум», похоже, идет на спад, его грозит сменить «бум прикладных квалификаций». В последних государственных документах уже не используется термин «компетенция», зато появилась «инновация» – прилагательное «прикладной»: широкое распространение получили словосочетания «прикладная наука», «прикладное исследование», «прикладной бакалавриат», «прикладная квалификация».

Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года называет среди своих задач «расширение и координацию работ по созданию научно-технических заделов в рамках *прикладных исследований*, в том числе в рамках технологических платформ на стадии, предваряющей коммерциализацию» и утверждает, что «в целях обеспечения экономики высокопрофессиональными техническими кадрами и оптимизации системы профессионального образования будет реализована модель *прикладного бакалавриата*, предполагающая получение фундаментальных знаний в определенной предметной области и квалификации для работы со сложными технологиями и с рядом смежных технологий» [8, с. 8, 10]. При этом в законопроекте «Об образовании в Российской Федерации» программы прикладного бакалавриата определены как программы высшего профессионального образования.

Между тем в Указе Президента РФ от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» в пункте 3 говорится: «Правительству Российской Федерации совместно с органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации и общероссийскими объединениями работодателей проработать до конца мая 2013 г. вопрос о *формировании многофункциона-*

льных центров прикладных квалификаций, осуществляющих обучение на базе среднего (полного) общего образования, в том числе путем преобразования существующих учреждений начального и среднего профессионального образования в такие центры». Как видно из контекста, имеются в виду квалификации рабочих кадров.

Вряд ли кто удивится, если в ближайшее время появится большое количество публикаций и диссертационных исследований, посвященных прикладным квалификациям. И велика опасность того, что возникнет хаос, подобный «компетентностной проблеме». Ведь в отечественных традициях чаще использовался термин «профессиональная квалификация». Например, в словаре «Профессионально-педагогические понятия» профессиональная квалификация трактуется как «выполнение профессиональной деятельности широкого профиля (по смежным специальностям). Определяется диапазоном общетехнических знаний, навыков, умений и выражается в профессиональной мобильности специалиста» [10, с. 161].

В последнее время в странах Евросоюза используется понятие «Y-модель», обозначающее наличие параллельных (на одном квалификационном уровне, на одной ступени системы образования) академических и профессиональных (прикладных) квалификаций, включая квалификации высшего образования. Иногда «прикладную квалификацию» связывают с профессиональными образовательными программами в сфере техники, технологий или инженерии и рассматривают как альтернативу по отношению к программам в сфере гуманитарных, социальных или естественных наук. При этом академические квалификации оцениваются как не имеющие существенного значения для рынка труда, например, как «чисто» научные квалификации, квалификации в гуманитарной сфере, сфере искусств и т.п. Сам термин «академическая» ассоциируется

здесь со ступенью высшего образования, но в оппозиции «академическая – профессиональная» определяющим фактором оказывается целесообразность, полезность квалификации для трудовой, профессиональной, производственной сферы.

Хотелось бы, чтобы судьба термина «прикладная квалификация» не повторила судьбу термина «компетенция», чтобы термин избежал слишком разнообразного или однобокого толкования, а главное – чтобы государственные документы не оказались единственным и неоспоримым аргументом при формировании научного консенсуса.

Литература

1. *Реформатский А.А.* Термин как член лексической системы языка // *Татаринов В.А.* История отечественного терминоведения (очерк и хрестоматия). М.: Моск. Лицей, 1994. 407 с.
2. *Новиков А.М.* Методология образования. М.: Эгвес, 2006. 488 с.
3. *Спенсер Лайл М., Спенсер Сайн М.* Компетенции на работе. М.: Гиппо, 2005. 384 с.
4. *Зеер Э.Ф.* Понятийно-терминологическое обеспечение компетентностного подхода в профессиональном образовании // *Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. тр. Вып. 5. М., 2007.*
5. *Кантор И.М.* Педагогическая лексикография и лексикология. М.: Просвещение, 1968. 200 с.
6. Письмо Департамента государственной политики и нормативно-правового регулирования в сфере образования Минобрнауки России от 8 мая 2008 г. № 03-946.
7. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р.
8. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 8 декабря 2011 г. № 2227-р.
9. Указ Президента РФ от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки».
10. Профессионально-педагогические понятия: Словарь / Сост. Г.М. Романцев, В.А. Федоров, И.В. Осипова, О.В. Тарасюк; под ред. Г.М. Романцева. Екатеринбург, 2005. 456 с.

ESENINA E. SOURCES OF TERM CREATION IN MODERN RUSSIAN VOCATIONAL EDUCATION

The article dwells upon a problem of term creation in publications devoted to modern vocational education. The practice of using such terms as competence and competency is an evidence of an absence of the their proper conceptual comprehension or of terminological substitution.

Key words: conceptual and terminological system of professional education; competence; qualification; skills.

