

Мир науки. Педагогика и психология / World of Science. Pedagogy and psychology <https://mir-nauki.com>

2023, Том 11, № 5 / 2023, Vol. 11, Iss. 5 <https://mir-nauki.com/issue-5-2023.html>

URL статьи: <https://mir-nauki.com/PDF/60PDMN523.pdf>

DOI: 10.15862/60PDMN523 (<https://doi.org/10.15862/60PDMN523>)

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

Ссылка для цитирования этой статьи:

Гилязова, О. С. Концепция и фреймворк универсальных компетенций в российском высшем образовании: осмысление их значения и особенностей / О. С. Гилязова, А. Н. Замощанская, И. И. Замощанский // Мир науки. Педагогика и психология. — 2023. — Т. 11. — № 5. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/60PDMN523.pdf>
DOI: 10.15862/60PDMN523

For citation:

Gilyazova O.S., Zamoshchanskaya A.N., Zamoshchansky I.I. The conception and framework of universal competencies in Russian higher education: understanding their significance and features. *World of Science. Pedagogy and psychology*. 2023; 11(5): 60PDMN523. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/60PDMN523.pdf>. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.15862/60PDMN523

УДК 378:37.01

Гилязова Ольга Сергеевна

ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина»,
Екатеринбург, Россия

Доцент Центра развития универсальных компетенций

Кандидат философских наук

E-mail: olga_gilyazova@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6978-1162>

SCOPUS: <https://www.scopus.com/authid/detail.url?authorId=57218368399>

Замощанская Анна Николаевна

ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина»,
Екатеринбург, Россия

Преподаватель, ведущий менеджер Центра развития универсальных компетенций

E-mail: a.n.kolobaeva@urfu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2952-8680>

Замощанский Иван Игоревич

ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина»,
Екатеринбург, Россия

Доцент, директор Центра развития универсальных компетенций

Кандидат философских наук

E-mail: i.i.zamoshchansky@urfu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2089-4745>

SCOPUS: <https://www.scopus.com/authid/detail.url?authorId=57191841955>

**Концепция и фреймворк универсальных
компетенций в российском высшем образовании:
осмысление их значения и особенностей**

Аннотация. Цель статьи — поставить вопрос о значении, достоинствах и недостатках универсальных компетенций, а также о специфике и концептуальной обоснованности их фреймворка для компетентностного образования, прежде всего, российского высшего образования. Выявлены факторы, которые в условиях современного цифрового мира и экономики знаний актуализируют универсальные компетенции. В статье осмысливается значение

данной актуализации для образования: раздвижение границ компетентностного подхода; повышение доступности компетенций, которые ранее были достоянием немногих; перенос процесса усвоения этих компетенций из привычных сред (семьи, работы) в школы и вузы; преодоление противопоставления обучения и воспитания, образования и социализации.

Установлены основные проблемные моменты концепции универсальных компетенций: нечеткость и неполнота их концептуализации; сложность их измерения и оценки; риск смещения личностных качеств и компетенций, что чревато завышением их воспитательного потенциала; неоднозначность изменения их статуса в образовании: от средств к целям; вероятность их включения в контекст идеологической обработки. Авторами раскрывается амбивалентный характер российского фреймворка универсальных компетенций, отражающийся в его диспропорциональном устройстве: его способность оперативно реагировать на вызовы динамичного мира оборачивается его зависимостью от экономической и политической повестки дня.

Научная новизна состоит в том, что исследуемая проблематика впервые рассматривается через призму основополагающего противоречия компетентностного образования: между направленностью на предсказуемый гарантированный успешный результат и стремлением учесть непредсказуемость современного мира. Определяется концептуальная обоснованность российского фреймворка как попытки преодоления этого противоречия. В результате авторы демонстрируют, что диалектически взаимосвязанные преимущества и проблемные аспекты концепции и фреймворка универсальных компетенций придают им неоднозначное, но прогрессивное значение для российского высшего образования.

Ключевые слова: воспитание; высшее образование; компетенции XXI века; компетентностно-ориентированное образование; компетентностный подход; конструктивистский подход; высшее образование; педагогика; универсальные компетенции; soft skills

Введение

Компетентностный подход, ставший одним из «краеугольных камней», на которых базируются все возрастные ступени современного российского (дошкольного, общего, высшего) образования, являлся неоднозначной темой с момента своего становления. Факт исключения России из Болонского процесса, одним из ключевых принципов которого является компетентностный подход, еще больше подогрел дискуссии вокруг этой темы. Ряд ученых и педагогов считают его превращение в концептуальное основание обновления школы (прежде всего, высшей) ошибочным шагом, другие, наоборот, спасительным.

К числу последних принадлежат такие ведущие отечественные специалисты в области компетентностного образования, как И.А. Зимняя, А.В. Хуторский, Д.Б. Эльконин, И.Д. Фрумин, Э.Ф. Зеер, В.И. Байденко, П.Г. Щедровицкий и др. Их научный вклад невозможно преувеличить: их идеи оказали определяющее влияние не только на теоретическое осмысление данного феномена, но и на практику его внедрения.

Несмотря на отсутствие единого, общепринятого тезауруса, на разночтения в понимании роли и сущности компетентностного подхода и другие проблемные моменты, общим для данных специалистов является представление категорий компетентность/компетенция¹ как сложных, многокомпонентных конструктов, а также вера в прогрессивность самого компетентностного образования [1]. Так, по мнению Я.И. Кузьминова, П.С. Сорокина и

¹ Интерпретируемых синонимично, или, как показал проведенный нами анализ, противопоставляемых в качестве членов дихотомий: гуманистическое / инструментально-практическое измерения образовательной политики; индивидуальное / общее начала; совокупность знаний, умений, навыков / их реализация в конкретной деятельности [1].

И.Д. Фрумина, компетентностный подход (в т. ч. в образовании) особенно актуален для таких стран с дифференцированной экономикой, как Россия и Китай, «где высокоэффективные секторы существуют бок о бок с низкоэффективными» [2, р. 33]. Конечно, не все разделяют энтузиазм по поводу компетентностного образования. Например, Е. Айдарова доказывает, что подход, основанный на компетенциях, а не на знаниях, нужен российским реформаторам образования для создания системы «двух коридоров»: для будущей элиты предназначена более глубокая дисциплинарная подготовка, а для остальных — обучение компетенциям. Впрочем, ее критика ограничена школьным образованием и не распространяется на высшее, притом, она сводит компетентностное образование к социализации, назначение которой видит в превращении учащихся в зрителей усиливающегося социального неравенства [3]. По мнению О.Р. Каюмова, компетентностный подход, заимствованный у западных стран, образовательная идеология которых выросла из протестантской этики, не подходит России, верной «традициям византийской идеи «всестороннего развития личности»» [4, с. 153].

Влиятельные отечественные идеологи компетентностного подхода — В.И. Байденко, А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя и другие, видят источник недоразумений не в нем самом, а в гипертрофированных ожиданиях от него. Они обоснованно предостерегают от приписывания компетентностному подходу неуместной роли панацеи, претендующей на решение чуть ли не всех проблем современного российского образования.

В России компетентностный подход был имплементирован только в третье поколение федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) (в 2010 г.) и ознаменовал переход от традиционной парадигмы, основанной на знаниях, к парадигме, основанной на компетенциях. Если первая парадигма была ориентирована на вводимые ресурсы, то в основу второй парадигмы положена идея конструирования образовательного процесса от «результата» («стандарт на выходе»)² [5].

В рамках данного подхода, вслед за европейскими наработками, различались общие (общекультурные) компетенции, т. е. *soft skills*, и специальные (профессиональные) компетенции, т. е. *hard skills*. Впрочем, жесткое разделение *soft skills* и *hard skills* подрывается соображением, что в рамках одной профессии одни навыки могут считаться мягкими, а другой — твердыми. Более того, в современное время многие навыки (например, цифровые) давно перестали относиться к уникальным навыкам, а обрели статус универсальных компетенций.

Впоследствии, во ФГОС ВО 3+, к общекультурным и профессиональным компетенциям были добавлены общепрофессиональные компетенции (ОПК).

ФГОС ВО 3++ ввел понятие «универсальные компетенции» (российский аналог *soft skills*, компетенций XXI века, ключевых компетенций и т. п.), которые, в отличие от ранее принятых общекультурных компетенций, определены в качестве единых для каждого из уровней высшего образования, что ярче отражает их надпрофессиональный, надпредметный, сквозной характер.

Их значение до сих пор является довольно неясным, а их выбор для внесения в перечень ФГОС зачастую представляется произвольным [см., например, 6]. Все это нередко способствует их восприятию среди педагогической общественности как некой излишней «надстройки» в образовательные программы. Цель нашей статьи — предпринять попытку осмысления значения, плюсов и минусов универсальных компетенций и обоснованности их набора (и фреймворка) для компетентностного (в т. ч. российского высшего) образования.

² По мнению Е.А. Корчагина и Р.С. Сафина, это создает ситуацию «телега впереди лошади»: ведь прежде чем формировать способность к применению знаний, умений и навыков (ЗУНов) необходимо предварительно сформировать сами ЗУНы [5].

Результаты и обсуждение

Факторы и значение актуализации универсальных компетенций

В условиях усиления таких тенденций высшего образования, как интернационализация, профессионализация и массовизация, универсальные компетенции актуализируются под влиянием следующих основных факторов:

- Необходимость формирования минимального набора базовых компетенций как условия успешной жизни.
- Быстрое устаревание предметных знаний в VUCA-мире³ и BANI-мире.⁴ Однако есть риск усиления ложной дихотомии знания/компетенции. Эту дихотомию подпитывают как сведение компетентностного обучения к тренингу, так и грубая вульгаризация категории знания (когда ее сужают к простой совокупности сведений, а работу с ней низводят к первому уровню таксономии Б. Блума).
- Потребность уравновесить доминирующий до сих пор технократизм и сциентизм, когда человек воспринимается как средство производства и потребления, а не как «основная цель и ценность общественного развития» [7, с. 160].
- Изменение структуры рынка труда и типов труда [8], пересмотр статуса человека в цифровом мире [9; 10], потеря его устоявшегося образа [11]. Если роботизация и компьютеризация сделали уязвимыми рутинный (физический и интеллектуальный) труд, то нейросети начинают посягать даже на творческий труд. Тем важнее становятся атрибуты, которые никогда не могут быть присвоены машиной, но делают нас людьми: эмпатия, интуиция, сострадание, эмоциональный и социальный интеллекты, воображение [12, с. 109].
- Изменение статуса диплома о высшем образовании: в силу массовизации и девальвации высшего образования диплом (кроме отдельных элитных учреждений) становится хоть и необходимым, но отнюдь не достаточным условием для трудоустройства [13]. Первая, сертификационная, функция диплома, которая выражает преимущественно hard skills (профессиональные компетенции) уходит на второй план, а на первый план выступает вторая, сигнальная, функция, выражающая преимущественно soft skills (универсальные компетенции). Она служит сигналом для работодателя о наличии у соискателя качеств, ценимых на современном рабочем месте, прежде всего, способности учиться и переучиваться с тем, чтобы оперативно и адекватно адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям.
- Необходимость подготовки студентов по модели прерывной социализации (когда социализирующий опыт, полученный в одном возрастном периоде, малопригоден для последующих возрастных периодов). В отличие от непрерывной социализации (когда опыт каждого жизненного этапа служит подготовкой к следующему), максимально эффективной только в закрытых (кастовых и сословных) социальных системах, прерывная социализация адекватна условиям именно VUCA- и BANI-миров. Она предполагает принципиальную избыточность и вариативность на всех этапах образования (что вызывает гнев учащихся на обилие «ненужных» занятий и желание финансистов сократить расходы на образование) и способствует тому, что студент учится главному — переучиваться, быстро и гибко перестраиваться для нового опыта [14].
- Как следствие — обретение высшим образованием статуса важного, но не окончательного этапа образования на протяжении всей жизни.

³ От англ. volatility (изменчивость), uncertainty (неуверенность), complexity (сложность) и ambiguity (неоднозначность).

⁴ От англ. brittle (хрупкость), anxious (беспокойство), nonlinear (нелинейность), incomprehensible (непостижимость).

В целом, можно сказать, что прогрессивность и новаторство движения за компетенции XXI века (универсальные компетенции) заключаются не в новизне данных компетенций (они всегда были двигателями социального и технологического прогресса, кроме, конечно, довольно новых цифровых компетенций), а в изменении их места среди образовательных приоритетов. Компетенции, которые ранее были достоянием немногих, сейчас стали универсальными.

Более того, часть универсальных компетенций (прежде всего, эмоционально-социальные и личностные), формирование и развитие которых ранее ограничивалось, в основном, рамками семьи и работы, теперь стали принадлежностью школьного и послешкольного образования. Впрочем, зачастую это воспринимается как наступление на прерогативы семьи.

Введение универсальных компетенций раздвигает границы компетентностного подхода. Но, например, А.П. Усольцев трактует данный процесс, благодаря которому в орбиту компетентностного подхода вовлекается продуктивная творческая деятельность, как инфляционный. По его мнению, конструкты, независимые от профессии, специальности, не могут называться компетенциями/компетентностями, сущностная черта которых — сцепленность с профессиями и специальностями. Подобная интерпретации понятий компетенция/компетентность объясняет недоумение А.П. Усольцева по поводу универсальных компетенций, в которых эта сцепка размыкается. Он выступает за локализацию области применения компетентностного подхода профессиональным (алгоритмическим) образованием и не считает данный подход подходящим для подготовки людей творческих профессий, так как в этом случае охват компетенций начинает разрастаться, теряет четкость очертаний и, в конечном счете, целесообразность. По его мнению, ФГОС, закрепляя обязательное применение компетентностного подхода в учебном процессе по форме, опровергают его по существу [15].

Его критика справедлива для ранних вариантов компетентностного подхода. Но современный подход, в отличие от своих прежних вариантов, развивавшихся в русле бихевиоризма, не ограничивается узким набором навыков, не редуцируется к отработке конкретных алгоритмов действий, а «является гуманитарным по своей сущности» [16, с. 294], апеллируя к идее всесторонней подготовки и воспитания индивида.

В то время как необходимость универсальных компетенций в рамках компетентностного подхода признается большинством исследователей, концептуальная обоснованность их различных перечней вызывает сомнение, на руку которому играет и постоянный пересмотр (обычно в сторону увеличения) этого перечня согласно повестке дня.

Основополагающее противоречие современного компетентностного образования

Современное компетентностное образование сформулировано в ответ на запрос студентов на самостоятельный выбор своей идентичности, своей роли в обществе, своего места в жизни. И хотя данному запросу в большей степени соответствует концепция пайдеи (по которой стремление к улучшенной или «идеальной» форме человечества понималось не как установленная извне цель, а как внутренне порожденный или имманентный предел [17, р. 7]), компетентностное образование функционирует согласно, скорее, гердеровской концепции формообразования человека по заданному извне образцу. Оно культивирует определенный тип (сущность) человеческого существа и тем самым невольно исключает тех, кто не может или не хочет ему соответствовать.

Вопреки декларируемой приверженности конструктивизму (который во многом пересекается с концепцией пайдеи), компетентностное образование замыкает студента в довольно узкие рамки профиля идеального выпускника, характеристики которого определяется закрытым перечнем компетенций [14].

Впрочем, несмотря на то, что конструктивизм принято связывать со свободным развертыванием потенциала учащегося, с его самоактуализацией, он имеет (особенно в своей радикальной версии) и другое измерение. Например, Г.П. Щедровицкий, будучи убежденным сторонником радикального конструктивизма, рассматривал педагогику как инженерную науку, направленную на проектирование и конструирование людей для нужд общества и государства [3].

Компетентностный подход в целом и концепция универсальных компетенций в частности «направлены на формирование желательного образа современного специалиста, включая структуру личности, направления мыслительной деятельности, модели поведения в условиях турбулентности социальных процессов» [18, с. 125].

Предлагая подобное видение компетентностного подхода и концепции универсальных компетенций, исследователи не замечают, что формирование выпускника по четко заданному образцу (включающему «структуру личности, направления мыслительной деятельности») соответствует, скорее, экономике массового производства, которая требовала довольно однородную рабочую силу, но вряд ли оправдано в современной экономике знаний.

Впрочем, до сих пор не выработано (и вряд ли будет выработано в просматриваемой перспективе) понимание, какие именно характеристики студента должны стать основополагающими целями (а в конечном счете — результатами) образовательных мероприятий для наилучшей подготовки студентов к их будущему, что усложняется отсутствием ясной картины этого будущего.

Составить исчерпывающий список компетенций, сделать их измеримыми для облегчения процесса их инвентаризации — это мечта реформаторов образования. Но такой бюрократически-бухгалтерский подход отражает по-бихевиористски упрощенное представление об онтологии компетенций как неких дискретных атомов [14].

Часть экспертов полагает, что достаточно отшлифовать описание компетенций и все остальное встанет на свои места. Но, как справедливо отмечает П. Хагер, такое описание, являясь полезным, все же останется принципиально неполным. Он проводит аналогию с распознаванием лиц: мы легко отличаем знакомое лицо от множества незнакомых, но не можем описать, как мы это делаем [19, р. 31]. Этот факт подрывает различные списки, классификации и таксономии компетенций, которые полезны, скорее, в методологическом плане, чем в качестве отражения реальности.

Вместо предустановленного закрытого набора компетенций, не лучше ли принять тот факт, что «в нашем быстро меняющемся мире невозможно точно знать, какой тип компетенций понадобится в будущем»? [20, р. 3]

А значит, с изменением мира и обучающегося должен изменяться и репертуар универсальных компетенций. Недаром Р. Барнетт усматривает парадокс в том, что мы готовим учащихся к меняющемуся миру, «пытаясь четко определить навыки, которые следует развивать у учащихся. Короче говоря, в этой идее образования мы сталкиваемся с бессмысленной верой в то, что мы можем создать человека для неопределенности посредством нового вида определенности в учебном плане» [21, р. 73].

Подобную адаптационистскую логику образования разоблачает и А.Ю. Тылик. Он не верит в возможность точного знания того, какой именно набор ЗУНов позволит учащемуся успешно адаптироваться в будущем к социальной реальности, а также ставит под сомнение этическую обоснованность этого набора [22].

Особенности фреймворка универсальных компетенций

Есть два принципиально различных подхода к построению фреймворка универсальных компетенций: (1) *жесткий* — на основе *закрытого* списка, в котором все компоненты фиксированы, следуют друг за другом и представлены либо в неиерархическом порядке, либо в порядке включенности; (2) *мягкий* — модульно-гнездовой каркас [8, с. 39]. В российской системе образования принят (в отличие от образовательных систем других стран и в подобие с проектами и инициативами ряда международных организаций⁵) именно второй подход, преимущество которого заключается в его гибкости, *открытости* к изменению репертуара универсальных компетенций, а, значит, появляется возможность для преодоления вышеописанного сущностного противоречия компетентностного подхода.

Согласно Дж.У. Пелегрино и М.Л. Хилтон, компетенции XXI века распределяются на три больших кластера: когнитивные, личностные и межличностные [23]. Подобной классификации (в основе которой положена корреляция компетенции с одной из трех основополагающих сфер жизни человека) придерживаются и российские основоположники компетентностного образования. В рамках ФГОС ВО 3++ универсальные компетенции (УК) группируются в три больших блока (гнезда) [24]: (1) когнитивный (компетенции мышления (познания): УК-1 — Системное и критическое мышление, УК-2 — Разработка и реализация проектов); (2) личностный (компетенции взаимодействия с собой: УК-6 и УК-7 — Самоорганизация и саморазвитие, в том числе здоровьесбережение); (3) социальный (компетенции взаимодействия с другими людьми (остальные УК)).⁶

В.Д. Васильева отмечает, что данные блоки универсальных компетенций являются не рядоположенными, а, скорее — соподчинёнными. Притом, блоки когнитивных и личностных компетенций являются базовыми, предпосылочными. Третий, социальный, блок образует «вместе с обще- и профессиональными компетенциями ядро модели специалиста» [24, с. 113]. Нельзя не заметить непропорциональную представленность (наполненность) данных блоков. Когнитивные компетенции являются основополагающими, незаменимыми для высшего образования. Их, как считают Д. Клэнчи и Б. Баллард, разумно ожидать от всех выпускников, так как они «требуются и формируются самим актом и процессом обучения в университете и, следовательно, не подвержены проблемам деконтекстуализации и неуместности» [25, р. 159]. Однако, судя по характерной для последних лет тенденции пополнять социальный блок новыми универсальными компетенциями, именно социальные качества и компетенции взаимодействия с обществом имеют наибольшее значение в глазах российских реформаторов.

Данный блок является крайне важным и сам по себе и в свете популяризируемой в наше время «третьей миссии» университета, предполагающей расширение спектра социальных функций вуза во внутренней и внешней средах.

Но именно социальные компетенции, в отличие от когнитивных и (в меньшей мере) личностных компетенций, заставляют задуматься о пределах податливости личности студента воспитательным вмешательствам, что усложняется вопросом о допустимости и уместности этих вмешательств.

Воспитательный потенциал универсальных компетенций

Благодаря универсальным компетенциям в высшее образование вводится, а, вернее, восстанавливается воспитательный компонент. Тем самым реанимируется подлинный смысл

⁵ См., например, DeSeCo OECD; ATC21S; «Доклад Форэ» и «Доклад Делора» ЮНЕСКО.

⁶ ФГОС ВО (3++) по направлениям бакалавриата. URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24> (дата обращения: 25.10.2023).

образования как единства обучения и воспитания. Справедливо отмечая, что вопрос «каким быть?» не менее важен, чем вопрос «кем быть?» [4], сторонники компетентного подхода в образовании зачастую непроизвольно впадают в крайность — преувеличивают воспитательный потенциал данного подхода. От него ждут глубоких внутренних изменений личности, пренебрегая тем фактом, что сама проблема возможности (и необходимости) целенаправленного изменения личности посредством педагогических вмешательств является крайне неоднозначной.

Недаром эксперты в области компетентного образования специально оговаривают, что они не включает «личностные характеристики в состав компетентностей. Прежде всего потому, что их тренируемость вызывает как минимум сомнение» [8, с. 45]. Но эта оговорка оказывается слабым заслоном от непроизвольного отождествления личностных качеств и характеристик, довольно устойчивых и стабильных, и компетенций, которые являются более переменчивыми и податливыми воспитательному вмешательству. Именно данная подмена ответственна за завышенные ожидания от воспитательного потенциала компетентного образования в целом и концепции универсальных компетенций в частности.

Однако, ожидания насчет их воспитательного потенциала вполне оправданы, если связаны не с глубокими трансформационными изменениями личности (натуры) студента, а с формированием у него определенных ценностных ориентаций и мировоззренческих установок. Но и в этом случае возникает ряд проблем.

В силу того, что компетенции как диспозиции нельзя наблюдать напрямую, лишь через действия, которые актуализируют их, возникает вопрос: как проверить (измерить и оценить), что студент не просто знает о ценностных и мировоззренческих установках, продвигаемых универсальными компетенциями (прежде всего, социальными), но и искренне разделяет их? Образование никогда не реализуется в вакууме: ценностные и мировоззренческие установки всегда произвольно или непроизвольно проникали в него.

Ответственные педагоги старались не пускать этот процесс на самотек [26; 27]. Так что наибольшие опасения и возражения вызывает не сам факт наличия ценностно-мировоззренческой стороны образования, естественной и необходимой, а институционализация (и, как следствие, — бюрократизация и стандартизация) и принудительность насаждения этих установок.

Новым (и проблематичным) в педагогической практике является то, что данные компетенции начинают преподносить в качестве не средства, а конечной цели. Тем более что содержащиеся в них установки могут войти в противоречие с узкокорпоративными интересами рынка труда (к которому готовит вуз) или с другими сферами жизни, показав себя излишне идеалистическими и маловыполнимыми. В любом случае, у вуза нет права отказывать выпускнику в выдаче диплома на основании отсутствия или недостаточной сформированности у того соответствующих социальных ценностей и мировоззренческих установок.

Есть и другой аспект проблемы воспитательного потенциала универсальных компетенций: принимая во внимание, что в ценностях имманентно содержится идеологический посыл тех групп, предпочтения которых они выражают [28], высшее образование может быть легко включено в контекст идеологической обработки (как это было в советское время). Вместе с тем, когнитивные компетенции (прежде всего такие как, например, УК-1 (Системное и критическое мышление)) имеют подрывной потенциал по отношению к индоктринации.

Более того, в связи с объявленным в мае 2023 г. изменением (на данный момент ограниченным рамками пилотного проекта) уровней высшего образования⁷, планируется

⁷ Указ Президента РФ от 12 мая 2023 г. N 343 «О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования». URL: <https://www.garant.ru/hotlaw/federal/1623647/> (дата обращения: 25.10.2023).

переход на ФГОС-4⁸, где универсальные компетенции предназначаются для уровня базового высшего образования и отражают усиление ценностно-мировоззренческого компонента образования, которое затронет и когнитивные компетенции, вопреки их изначальной ценностной нейтральности.

Показательно ожидаемое переформулирование универсальных компетенций: от УК-1 (Системное и критическое мышление) к УК-1 (Ценности и мировоззрение, научная методология и системное мышление), от УК-2 (Разработка и реализация проектов) к УК-2 (Историческое сознание и патриотизм), от УК-3 (Командная работа и лидерство) к УК-3 (Правовое и политическое сознание, гражданская позиция).⁹

Заключение

В заключении обобщим вышесказанное. Благодаря введению soft skills (универсальных компетенций), компетентностное образование отходит от своих ранних вариантов, которые сводили компетенции к начальным уровням социализации подростков или узкопрофессиональным навыкам, а обучение — к их отработке, тренингу.

Среди других заслуг концепции soft skills (универсальных компетенций) можно перечислить следующие: (1) предоставление возможности развивать компетенции высокого уровня и метакомпетенции не только детям элиты, но и всем студентам; (2) перенос процесса усвоения этих компетенций из привычных сред (семьи, работы) в школы и вузы; (3) возможность избежать противопоставления обучения и воспитания, образования и социализации, обновления и сохранения.

Но возвращение (благодаря универсальным компетенциям) в высшее образование воспитательного компонента имеет неоднозначное значение: вероятен соблазн использования педагогики в качестве своеобразного инструмента социальной инженерии, что чревато подрывом субъектности студента. Хотя универсальные компетенции направлены как раз на повышение уровня субъектности (агентности) студента.

Построение российского фреймворка универсальных компетенций в логике модульно-гнездового каркаса (который, благодаря своей открытости и гибкости, оказывается более эффективным, нежели списочный подход, для разработки долгосрочной образовательной политики в динамичном мире) дает возможность найти баланс между двумя разнонаправленными интенциями, составляющими сущностное противоречие компетентностного образования: сконструировать статичный определенный профиль выпускника и сообразовываться с изменчивостью и непредсказуемостью современного мира.

В то же время эта отзывчивость требованиям динамичного мира чревата зависимостью от повестки дня. Выявленная нами диспропорция между тремя блоками компетенций в российском фреймворке универсальных компетенций отражает стремление привести образовательную политику в соответствие с этой повесткой. Отсюда — большая представленность социального блока сравнительно с когнитивным, хотя именно последний воплощает сущностную специфику высшего образования. Более того, это стремление начинает вовлекать в свою орбиту и другие — когнитивные и личностные — компетенции, которые, как ожидается, будут подвергаться перестройке в связи с необходимостью придания им ценностно-мировоззренческого (воспитательного) функционала и его интенсификации.

⁸ Проекты ФГОС ВО – 4. URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/31> (дата обращения: 25.10.2023).

⁹ Макет, утвержденный Письмом Минобрнауки России № МН-5/169012 от 02.05.2023 г. URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/31> (дата обращения: 25.10.2023).

Зависимость системы высшего образования¹⁰ от экономической и политической повестки дня провоцирует частые и довольно резкие смены образовательного вектора. Это мешает прокладыванию более-менее устойчивого образовательного курса с ясной перспективой и целями. Возникает риск увеличения разрыва между реальным учебным процессом вуза и спускаемыми сверху образовательными стандартами, а также обилие «мартышкиного труда» в методической работе. Все это препятствует продвижению и функционированию концепции универсальных компетенций в образовательных контекстах и не дает ей развернуться в полную силу.

В целом, можно констатировать, что, благодаря своим диалектически взаимосвязанным достоинствам и недостаткам, российская концепция и фреймворк универсальных компетенций имеют, при всей своей неоднозначности, довольно прогрессивное и инновационное значение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Gilyazova, O.S. Specific features of universal competences of higher education in Russia in the context of competence-based education: conceptual analysis / O. S. Gilyazova, I.I. Zamoshchansky // *Perspektivy nauki i obrazovaniya — Perspectives of Science and Education*. — 2022. — Vol. 56. — No 2. — Pp. 77–94. DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2022.2.5>.
2. Kuzminov, Ya. Generic and Specific Skills as Components of Human Capital: New Challenges for Education Theory and Practice / Ya. Kuzminov, P. Sorokin, I. Froumin // *Foresight and STI Governance*. — 2019. — Vol. 13. — No 2. — Pp. 19–41. DOI: <https://doi.org/10.17323/2500-2597.2019.2.19.41>.
3. Aydarova, E. Knowledge for the elites, competencies for the masses: political theatre of educational reforms in the Russian Federation / E. Aydarova // *Comparative Education*. — 2020. — No 57. — Pp. 51–66. DOI: <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1845060>.
4. Каюмов, О.Р. О границах применимости компетентного подхода в высшем образовании / О.Р. Каюмов // *Высшее образование в России*. — 2016. — № 4(200). — С. 150–155. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25867214>.
5. Корчагин, Е.А. Компетентный подход и традиционное представление о высшем образовании / Е.А. Корчагин, Р.С. Сафин // *Высшее образование в России*. — 2016. — № 11(206). — С. 47–54. <https://elibrary.ru/item.asp?id=27330100>.
6. Роботова, А.С. Неоднозначные процессы в педагогике высшего образования / А.С. Роботова // *Высшее образование в России*. — 2014. — № 3. — С. 47–54. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21356213> (дата обращения 25.10.2023).
7. Резапкина, Г.В. «Технология» без идеологии — деньги на ветер / Г.В. Резапкина // *Мир образования — образование в мире*. — 2017. — № 4(68). — С. 158–162. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32475340>.

¹⁰ Против которой (иногда доходящей до откровенной конъюнктурности) выступал еще В. Гумбольдт, отстаивающий необходимость определенной автономии университета от нужд и влияния рынка, общества и государства.

8. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности: монография / под ред. М.С. Добряковой, И.Д. Фрумина. — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. — 472 с. DOI: <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2177-9>.
9. Tomyuk, O. Issues of modeling smart personality — human image of the digital age / O. Tomyuk, M. Dyachkova, A. Shutaleva // Economic Consultant. — 2020. — Vol. 31. — No 3. — Pp. 115–124. DOI: <https://doi.org/10.46224/ecoc.2020.3.8>.
10. Zhanbayev, R.A. Demoethical Model of Sustainable Development of Society: A Roadmap towards Digital Transformation / R.A. Zhanbayev, M. Irfan, A.V. Shutaleva, D.G. Maksimov, R. Abdykadyrkyzy, Ş. Filiz // Sustainability. — 2023. — No 15. — P. 12478. DOI: <https://doi.org/10.3390/su151612478>.
11. Авдеева Е.А. Человекоориентированный смысловой дискурс в теории и практике образования / Е.А. Авдеева, М.В. Кочетков // Философия образования. — 2022. — Т. 22. — № 1. — С. 87–102. DOI: <https://doi.org/10.15372/PHE20220106>.
12. Лаврухина, И.М. Возможности и перспективы формирования ренессансного человека в современной системе образования / И.М. Лаврухина, И.В. Глушко // Экономические и гуманитарные исследования регионов. — 2022. — № 4. — С. 104–115. <https://elibrary.ru/item.asp?id=49495777>.
13. Мальцева, В. Что не так с концепцией готовности к трудоустройству в высшей школе? / В. Мальцева // Журнал экономической социологии. — 2021. — Т. 22. — № 2. — С. 109–138. DOI: <https://doi.org/10.17323/1726-3247-2021-2-109-138>.
14. Gilyazova, O.S. Propósitos humanísticos y utilitarios de la educación superior en el contexto del enfoque de competencia: presentación del problema [Гуманитарные и утилитарные цели высшего образования в контексте компетентного подхода: постановка проблемы] / O.S. Gilyazova, I.I. Zamoshchansky, A.N. Zamoshchanskaya // Aruntos Universitarios. [Университетские Заметки] — 2022. — Vol. 12. — No 4. — Pp. 197–219. DOI: <https://doi.org/10.17162/au.v12i4.1242>.
15. Усольцев, А.П. Инфляция компетентного подхода в отечественной педагогической науке и практике / А.П. Усольцев // Образование и наука. — 2017. — Т. 19. — № 1. — С. 9–23. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-1-9-25>.
16. Цигулева О.В. Гуманитарные характеристики человеческого капитала в контексте компетентного подхода к образованию / О.В. Цигулева, Н.Н. Абакумова, С.И. Поздеева // Язык и культура. — 2022. — № 57. — С. 292–307. DOI: <https://doi.org/10.17223/19996195/57/15>.
17. Osberg, D. Beyond curriculum: Groundwork for a non-instrumental theory of education / D. Osberg, G. Biesta // Educational Philosophy and Theory. — 2020. — No 53. — Pp. 57–70. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1750362>.
18. Тонковидова, А.В. Универсальные компетенции: онтологическое основание и культурологические аспекты / А.В. Тонковидова, Е.А. Найдено // Культурная жизнь Юга России. — 2020. — № 2(77). — С. 124–127. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43929932>.
19. Hager, P. Nature and Development of Generic Attributes / P. Hager (ed.) // Graduate Attributes, Learning and Employability. Springer, 2006. — Pp. 17–48. DOI: https://doi.org/10.1007/1-4020-5342-8_2.

20. Jääskelä, P. Models for the development of generic skills in Finnish higher education / P. Jääskelä, S. Nykänen, P. Tynjälä // Journal of Further and Higher Education. — 2018. — Vol. 42. — No 1. — Pp. 130–142. DOI: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2016.1206858>.
21. Barnett, R. Learning for an unknown future / R. Barnett // Higher Education Research & Development. — 2012. — Vol. 31. — No 1. — Pp. 65–77. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.642841>
22. Тылик, А.Ю. Школа и будущее: два аргумента против адаптационных моделей общего образования / А.Ю. Тылик // Кант. — 2023. — № 1(46). — С. 224–230. DOI: <https://doi.org/10.24923/2222-243X.2023-46.40> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50488350> (дата обращения 25.10.2023).
23. Моисеев, В.В. Теоретические и методологические проблемы формирования человеческого капитала в условиях санкций / В.В. Моисеев, Ю.С. Колесникова, О.А. Смоленская // Человеческий капитал. — 2022. — № 4(160). — С. 141–151. DOI: <https://doi.org/10.25629/НС.2020.04.10>.
24. Васильева, В.Д. Социально-гуманитарные дисциплины инженерной подготовки в аспекте ФГОС ВО 3++ / В.Д. Васильева // Высшее образование в России. — 2019. — Т. 28. — № 4. — С. 111–119. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-4-111-119>.
25. Clanchy, J. Generic Skills in the Context of Higher Education / J. Clanchy, B. Ballard // Higher Education Research and Development. — 1995. — Vol. 14. — No 2. — Pp. 155–166. DOI: <https://doi.org/10.1080/0729436950140202>.
26. Михальченкова, Н.А. Ценности образования и образование ценностей. К вопросу о потенциале обучения и воспитания / Н.А. Михальченкова, Ю.М. Большакова, В.В. Кожевникова // Мир науки. Педагогика и психология. — 2022. — Т. 10. — № 5. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/13PDMN522.pdf> (дата обращения: 25.10.2023).
27. Shutaleva, A.V. Development of Humanitarian Values in Competence-Oriented Educational Model / A.V. Shutaleva, E.V. Ivanova, E. Putilova, E.V. Melnikova, O.V. Kuznetsova, Yu.V. Tsiplakova // The International Scientific and Practical Conference “Current Issues of Linguistics and Didactics: The Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences” (CILDIАН-2018). — 2018. — No 50. — P. 01170. DOI: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20185001170>.
28. Expósito, C.D. La quimera de una educación sin valores [Иллюзия образования без ценностей] / C.D. Expósito // Apuntes Universitarios. [Университетские Заметки] — 2020. — Vol. 10. — No 4. — Pp. 175–188. DOI: <https://doi.org/10.17162/au.v10i4.502>.

Gilyazova Olga Sergeevna

Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Yekaterinburg, Russia
E-mail: olga_gilyazova@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6978-1162>
SCOPUS: <https://www.scopus.com/authid/detail.url?authorId=57218368399>

Zamoshchanskaya Anna Nikolaevna

Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Yekaterinburg, Russia
E-mail: a.n.kolobaeva@urfu.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2952-8680>

Zamoshchansky Ivan Igorevich

Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Yekaterinburg, Russia
E-mail: i.i.zamoshchansky@urfu.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2089-4745>
SCOPUS: <https://www.scopus.com/authid/detail.url?authorId=57191841955>

The conception and framework of universal competencies in Russian higher education: understanding their significance and features

Abstract. The purpose of the article is to raise the issue of the significance, advantages and disadvantages of universal competencies and the conceptual validity of their set / framework for competence-based education (including Russian higher education). The factors that actualize universal competencies in the conditions of the modern digital world and the knowledge economy are identified. The significance of this actualization for education is comprehended: expanding the boundaries of the competence-based approach; increasing the availability of competencies that have been the province of the few; transferring of the process of mastering these competencies from familiar environments (family, work) to schools and universities; avoiding the opposition of training and upbringing, education and socialization.

The main problematic points of this conception are considered: the vagueness and incompleteness of their conceptualization; the complexity of their measurement and assessment; the risk of mixing personality qualities and competencies, which is fraught with an overestimation of their upbringing potential; the ambiguity of changing their status in education: from means to ends; the possibility of their inclusion in the context of indoctrination. The authors reveal the ambivalent nature of the Russian framework, reflected in its disproportionate structure: its ability to respond promptly to the challenges of a dynamic world turns into its dependence on the economic and political agenda.

The scientific novelty consists in the fact that the issue is investigated through the prism of the fundamental contradiction of competence-based education — between the focus on a predictable guaranteed successful result and the effort to take into account the unpredictability of the modern world. It is determined the conceptual validity of the Russian framework of universal competencies embodying an attempt to overcome such contradiction. As a result, it is demonstrated that the dialectically interrelated advantages and problematic aspects of the conception and framework of universal competencies give them an ambiguous but progressive significance for Russian higher education.

Keywords: upbringing; higher education; 21st century competencies; competency-based education; competency-based approach; constructivist approach; higher education; pedagogy; universal competencies; soft skills