

Московская компетентностная олимпиада: идеология и технологии.

Глухов Павел Павлович, научный сотрудник
лаборатории компетентностных практик образования
МГПУ

Попов Александр Анатольевич, главный научный
сотрудник ФИРО, заведующий лабораторией
компетентностных практик образования МГПУ,
доктор философских наук

На сегодняшний день в образовательных практиках достаточно остро стоит вопрос о системах оценки, соответствующих новым образовательным стандартам, предметом которых являются компетенции учеников. В свою очередь, компетенция рассматривается как возможность человека осуществлять определенные действия, включаться в существующие практики или разворачивать новые формы практики.

В этом смысле компетенция включает в себя как когнитивные и, возможно, физические характеристики – знания, способы, способности – так и волевую характеристику, связанную с готовностью к действию. Необходимо различать продуктивную и репродуктивную деятельность и, соответственно, продуктивные и репродуктивные компетенции.

Репродуктивная деятельность представляет собой деятельность по уже существующему, сколь угодно сложному, образцу; соответственно, репродуктивные компетенции связаны с освоением такого образца и готовностью его применять в определенных условиях; понимание условий применения образца также входит в компетенцию.

Продуктивная деятельность – это деятельность без образца, может представлять собой как деятельность по созданию нового образца, так и действия в заведомо уникальной ситуации (что нормально в искусстве, в управлении, в выстраивании человеческих отношений, тем более в ситуации экзистенциального выбора и самоопределения). Связанные с ней компетенции имеют более рефлексивный, антропологический и культурный характер и основаны на «самости», экзистенциальной основе любой субъектности.

Сегодня мы можем встретить избыточное количество разным образом построенных систем оценки репродуктивных компетенций, к которым можно отнести весь пакет традиционных методов оценки и контроля успеваемости учеников. Среди таких методов и традиционные, предметно-ориентированные олимпиады, где школьникам предлагается решить задание повышенной сложности. Принципиальным моментом в таких испытаниях и процедурах оценки является то, что требуемое решение является заведомо известным, а от ученика требуется воспроизвести пути получения известного решения.

Но совершенно иначе обстоят дела с другого рода испытаниями, которые направлены на оценку продуктивных компетенций. В такого рода испытаниях можно выделить две ключевые характеристики: их итоговое решение не известно никому, в т.ч. и разработчику заданий, а также, данные испытания построены в деятельностном залоге, и требуют построения совершенно иной формы организации мыслительной работы участников. Такое положение дел обусловлено не просто отсутствием устоявшихся и стандартизированных форм деятельностной, выходящей за границы ЗУНовской концепции системы оценки, но и совершенно недавним, закрепившимся за счёт стандартов третьего поколения, появлением

новых методов организации учебной деятельности школьников. К одному из таких относится проектный метод обучения. Несмотря на то, что проектирование – это достаточно известный и институализированный вид деятельности, но всё же скрывающий в себе некоторые противоречия при попытках реализовать или дублировать данный вид практики в образовательной действительности.

Базовое противоречие проектного метода сегодня заключается в том, что его пытаются реализовать в дидактической логике и в традиционной организационно-педагогической системе. Дидактическая логика постулирует, что содержанием обучения является так или иначе организованная трансляция знаний, иначе говоря, освоение учеником системы понятий, признанных как наиболее значимые для поколений, входящих в жизнь и осваивающих универсальные и объективные нормы мышления и деятельности, в первую очередь, зафиксированные в форме объективных знаний. В свою очередь, дидактика воспроизводит классические способы работы со знанием и погружает ученика в исследовательский вид деятельности. Проектный вид деятельности тоже является исследовательским, но принципиально и онтологически иным исследовательским, противопоставленным классическому исследованию. Разница заключается в том, что классическое исследование ставит своей целью независимое описание объекта (исключительно объективное описание), когда проектирование ставит своей целью описание объекта, который изменит ту сферу или деятельность, в которую он будет погружён или к которой он будет применён (изначально субъективное описание с последующей реализацией). Но в рамках данной статьи нас не интересует дискурс вокруг данного противоречия. Нас интересует сама сущность проектной деятельности и рамочные характеристики некоторой истинности проектной деятельности. При том, что проектирование всегда имеет дело с будущим, тем самым представляет особый интерес.

Можно представить себе образование, которое осуществляется в проектном режиме только в том случае и при тех обстоятельствах, когда осуществляется проектная деятельность и когда она имитируется. Следовательно, необходимо учитывать масштабы проектной деятельности, необходимо имитировать деятельность институтов, которые реализуют значимые проекты и т.д. В общем, необходимо соблюдать все атрибуты и параметры, которые свойственны



проектной деятельности и соответствующим институтам. Что может служить прототипами? Запад давно представляет яркие культурные прототипы институтов проектирования: фабрики мысли (Think Tanks), НАТО, NASA и т.д. Речь идёт о таких институтах, которые масштабны, которые работают с настоящими проблемами. Стоит подчеркнуть, что под проблемой, в парадигме проектного подхода, понимается дефицит знания в культуре человечества. Т.е. дефицит такого масштаба, который касается всего человечества, всего его культурного багажа и истории; дефицит, устранением которого не занимались никогда (может и занимались, но не устранили). Соответственно речь идёт о таком знании, которое необходимо и актуально во всей глубине этого слова. В другом

случае дефицит не был бы обнаружен или был бы гипотетическим, а мы говорим о реальных, требующих устранения. Что собственно и переводит дефицит в статус проблемы - это обусловленное требование и необходимость его устранения.

Возникает справедливый вопрос – а существуют ли на сегодняшний день форматы организации учебной деятельности, стремящиеся погрузить учеников в процесс полноценного освоения проектных видов деятельности? Более того, как должны выглядеть системы оценки, свидетельствующие о том, что ученики в той или иной степени освоили данные виды деятельности как практику и способны продуктивно использовать соответствующие способы организации мышления?

Ясно то, что такого рода процедуры оценки не устроены традиционным образом. Там не предоставляется отдельное место для решения какого-либо задания, где требуется применить изученную формулу и т.д. Формат оценки характеризуемых нами способностей должен погружать учеников в действительность кооперативно организованной работы, где школьники могли бы столкнуться с реальностью «здесь и сейчас», осуществить работу в ситуации неопределённости и предпринять адекватные и реализуемые сценарии. В качестве проекта по реализации такого нетрадиционного формата выступает Московская компетентностная олимпиада.

Компетентностная олимпиада — уникальный синтез состязаний олимпиадного типа и интенсивной школы, посвящённой аналитике и проектированию в масштабе региона. Два этих образовательных режима, одинаково деятельностных, призванных побудить учеников к практическим пробам, долгое время существовали порознь. Будучи объединены, они серьёзно усилили друг друга и создали образец интеллектуального и проектного спорта для подростков и юношей

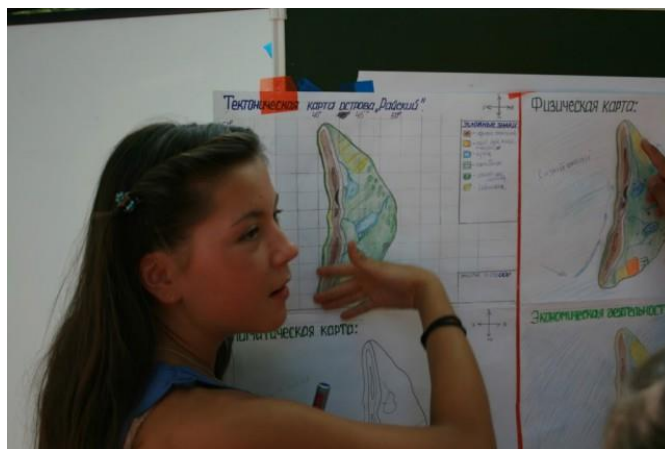


Теперь, обратим внимание на то, что сегодня называют проектированием в школе: обустройство сквера = урбанистический проект; облагораживание пляжа/ очищение пляжа = экологический проект; строительство сцены/ спортивного комплекса = социальный проект; оборудование звукозаписывающей студии = социальный проект и т.д. Дело в том, что существующий подход к обучению через проектирование включает учащихся в имитацию организационных процессов проектирования. Включение в такие процессы само по себе важно для юношей и подростков, но это не есть включение в процессы проектирования, т.к. не подходящий масштаб и реалии не соответствующие. Такими путями можно научить детей правильно и грамотно оформлять документацию, писать тексты, которые *сопровождают* проектную деятельность, а не являются проектной деятельностью сами по себе, по своей сущности. Максимум, чего можно достичь такими организационными формами - это научить детей воображать проблемы, понимать себя и свою работу как малую часть большей проблемы, можно научить осуществлять процедуры дробления проектной деятельности до конкретных видов работ, которые необходимо осуществить, например, поставить определённое количество лавочек в определённом

сквере, подсчитать сколько это будет стоить и какие документы необходимо оформить, кому положить их на подпись и сколько времени это займёт.

Очевидно, что в таких форматах не соблюдается масштаб и даже не имитируется масштаб, нет проблемы. Это обуславливается рядом моментов: школьники не могут решать больших проблем, они не профессиональны, нет компетенции, нет ответственности за решение и т.д. и т.п. и это понятно, но *не аргументирует названия метода обучения*, а это наша единственная претензия, если так угодно: называть точно и адекватно реалиям. Выход из данных трудностей был обозначен и в дидактике - это повторение (или подражание). Но мы говорим о деятельностной имитации институциональных норм – в этом и заключался пафос и революционность проектного метода, когда его ещё только описывал Дж. Дьюи.

Как понимать подходящий масштаб? Например, в ОАЭ (Объединённые Арабские Эмираты) в 2013г. сдан в эксплуатацию искусственный полуостров (проект Porto Dubai)¹. К материке планеты достраивают полуостров и это есть масштаб проектирования. Т.е. в процессе данного строительства, профессионалы передовой квалификации сталкиваются с такими сложностями и трудностями, которые не решались до настоящего момента никогда (во всяком случае, в сфере строительства), что превращает их в проблемы, т.к. данный полуостров строился не для декоративных целей, а для того, чтобы на нём могли жить люди, он не должен быть разрушен, он должен быть устойчив к катаклизмам на равне с естественно появившимися полуостровами нашей планеты. Итак, это конечно же проект, в его реализации участвуют целые кластеры профессионалов: экологи выстраивают там экосистему, занимаются насаждениями, обеспечивают условия для естественного существования малых форм жизни (!); физики и ландшафтные дизайнеры выстраивают оптимальные формы, рельефы пространства, рассчитывают параметры и свойства почвы для строительства целых кварталов; урбанисты проектируют элементы города, которые там будут возведены, а социологи проектируют наполнение элементов, учитывают законы логистики и т.д. Porto Dubai - это огромный комплексный проект в рамках которого, согласованы совершенно разные профессиональные группы, работа которых направлена на конструирование и сборку сложного объекта.



Таким образом, для того, чтобы дети могли входить в проектный режим работы и смогли осваивать проектные формы, нормы и образцы деятельности, необходимо их погружать в подобный масштаб деятельности проектирования, необходимо, чтобы они:

1. Были включены в кооперативные сети;
2. Предметом взаимодействия данных сетей является *один* проектируемый объект;

3. Дети должны *создавать*, устраняя дефицит знания. Важно подчеркнуть, что речь идёт не о дефиците информации, не дефиците умения, не дефиците данных или сведений, а именно о дефиците знания (для своего культурного уровня, а не в принципе для человечества).

¹ http://www.archipelag.ru/agenda/povestka/evolution/goroda_future/dubai/

Понятно, что сложно представить себе то, как целые кооперативные сети подростков решают реальные проблемы. Но мы не говорим о воспроизводстве институтов проектирования на подростковом возрасте, мы говорим об имитации деятельности проектных институтов проектирования в подростковом возрасте. При этом, процесс проектирования должен быть выстроен таким образом, чтобы он мог позволить подростку проявить собственную субъектную позицию и давать возможность реально действовать из данной позиции. В свою очередь, воспроизвести - значит с точностью повторить все свойства, параметры, условия и т.д. Имитировать - значит достичь максимально-похожего результата. А это, в свою очередь, значит достичь максимальной схожести параметров результата имитации с параметрами результата реального. Каковы данные параметры - это вопрос другого порядка, пока не охватываемого нами.

Итак, если мы хотим, чтобы школьники освоили проектную деятельность, то необходимо погружать их в процесс имитации проектной деятельности, где *воспроизводится соответствующий масштаб проблемы.*

Московская компетентностная олимпиада является проектом, который направлен на то, чтобы погрузить участников такой сложно организованной процесс мыследеятельностной работы, где школьникам предоставляется возможность испытать свои компетенции в решении реальных, открытых проблемных заданий, имеющих непосредственное отношение к укладу столичной жизни и процессам развития г. Москвы.

В этом смысле, в рамках компетентностной олимпиады не осуществляется оценка умений школьников развернуть какое-либо проектное описание, но оцениваются способности работать в сложных кооперациях, проявлять аналитические способности, которые позволяют адекватно и культурно исследовать такой сложный социокультурный объект как Москва, способность построить разные сценарии дальнейшего социально-гуманитарного развития и предложить комплекс программно-проектных решений по устранению выявленных дефицитов и проблем. Ключевой задачей в данных контекстах является погружение учеников в реальность настоящего, их столкновение с проблемным полем того пространства, в котором они живут, с которым связывают своё профессиональное будущее и судьбу. Так как Москва является крупным мегаполисом, включённым в мировые процессы, то через изучение столицы, её позиции в мировых системах разделения труда, через исследование её функций строится понимание адекватной картины современного мира.

В соответствии с вышесказанным, компетентностная олимпиада организована как симулятор деятельности какой-либо институциональной формы деятельности по решению комплекса социально-гуманитарных проблем (например, работа «Фабрики мысли»). Но акцент на социально-гуманитарных проблемах не означает отстранение прорабатываемого содержания от технических и естественно-научных направлений практик. Дело в том, что компетенция (в отличие от конкретного предметного навыка) – это характеристика способа мышления и способности человека реализовывать способ мышления в конкретных видах практик. И для того, чтобы оценить данный конструкт не обязательно погружать человека в комплекс конкретных эмпирических ситуаций натурального действия, но обязательно погружение с ситуации междисциплинарности, организованной комплексной проблемой. Об этом свидетельствует приведённый ранее пример «Porto Dubai», где решает комплекс разных, и технических, и гуманитарных задач единой кооперацией профессионалов, для которых первичен проект в мышлении, а уже потом в действии.

При оценке компетентностных результатов и достижений учеников (в отличие от предметных и практических, в частности технических, спортивных и творческих результатов и достижений) необходимо учитывать сложную структуру компетенции.

Компетенция включает в себя два основных параметра:

способность: владение способом деятельности, а в развитой форме — порождение способов в соответствии с конкретными ситуациями и задачами;

готовность: экзистенциальная характеристика, интегрирующая в себя волю, способность ставить и удерживать цель, психофизический базис, позволяющий начинать действовать и стремиться к достижению цели.

Можно выделить компоненты, сочетающие в себе способность и готовность и составляющие в целом то, что в образовательном сообществе принято называть одарённостью.

Эти базисные компоненты формируются в более ранних возрастах, чем юношеский, и в настоящее время не существует способа определить, являются ли они результатом образования либо случаются «по жизни», или представляют собой следствие сочетания искусственного (специально выстроенных образовательных ситуаций) и естественного (случившихся жизненных опытов).

□ Воображение. Способность представить себе то, чего раньше не было, но что равно необходимо для художника, инженера-разработчика, предпринимателя.

□ Определяющая рефлексия. Способность выделить задачу, различить известное и неизвестное, ограничить собственные возможности и выделить направления, по которым ограничения преодолевать необходимо.

□ Концентрация. Способность долго удерживать своё внимание и волю на решении одной задачи, в совокупности с определяющей рефлексией позволяет определять приоритеты решаемых задач, а в совокупности с воображением позволяет определить значимость решённых задач с точки зрения будущего.

В перспективе можно построить матрицу из сформированных компонент одарённости и таких юношеских компетенций, как:

□ Коммуникабельность. Способность: определять речевое намерение в устной и письменной коммуникации, строить тексты, соразмерные предмету высказывания, и понимать тексты. Готовность: желание высказываться, желание понимать.

□ Креативность. Способность: анализировать проблемные ситуации, моделировать схемы деятельности, строить заведомо не существующие или неизвестные схемы деятельности и действовать по этим схемам. Готовность: «Желание странного».

□ Ситуативная рефлексивность. Способность: видеть ситуацию в целом, собственное место и места, занятые иными участниками ситуации; выделять способ действия и границу его применимости; думать за других участников ситуации. Готовность: эмпатия, эмоциональная и интеллектуальная чувствительность, децентрация.

Проблема определения этих компетенций состоит в том, что они не всегда явлены в непосредственно наблюдаемой ситуации. Более того, у людей, одарённых ситуация может быть растянута в пространстве и времени, что не воспринимается ими как что-то неправильное.

Эмпирически, ученики, владеющие такими компетенциями хотя бы частично, не вполне соответствуют требованиям образовательного процесса школы, ориентированной на знания, умения, навыки.

Для косвенного определения таких компетенций необходимы интенсивные форматы, позволяющие за счёт концентрации на одной теме, плотности коммуникаций, замкнутости коммуникативного пространства прожить субъективно большую временную длительность, а за счёт постановки заданий, не допускающих тривиального решения, выйти за пределы повседневных стереотипов и стандарта «школьных» знаний в режимы проектного, аналитического, творческого мышления. Подобные эффекты организационно-деятельностных игр, интенсивных школ, психологических тренингов неоднократно и подробно описаны.

Соревновательный момент в подобной программе играет вспомогательную роль — стартовой энергетизации участника. После первых шагов участник энергетизируется собственной любознательностью, азартом, чувством авторства, чувством долга — имманентной основой интенциональности, вырастающей в готовность к действию и определение цели.

Вместо внешней оценки по стандартным критериям результатом компетентностного соревнования должно являться признание.

Можно выделить три круга признания:

□ признание в команде — оценка вклада в совместную деятельность, направленной на решение общей задачи; такая оценка должна быть не синкретичной, а параметризованной (скорее, по модели социометрии, чем на основе количественных шкал);

□ признание в сообществе — оценка значимости продукта работы группы, предъявленного в межгрупповой коммуникации, не только для авторов, но и для других членов сообщества (оценка может быть, как прямой — взаимная оценка значимости продукта участниками, так и косвенной, по методикам, подобным индексам цитирования и рейтингам популярности художественных произведений);

экспертное признание — оценка культурной значимости продукта групповой работы экспертами из профессиональных и культурных сообществ, имеющих собственный опыт продуктивной деятельности в данной сфере и владеющих культурными контекстами (параметры экспертной оценки должны определяться отдельно для каждой сферы деятельности).

Важно отметить, что выявленные по таким параметрам лидеры — это не те, кто «наиболее компетентны», а те, кому удалось наиболее полно выделить, «явить» свою компетенцию.

Кроме того, важным результатом может быть включение участников в качестве учеников, стажёров, «подмастерьев» в деятельность профессиональных сообществ, работающих не над игровыми, а над реальными проблемами.

Таким образом, компетентностная олимпиада – это не только оценочная процедура, но и образовательная. В этом плане, оценка носит формирующий характер. В рамках такой олимпиады осуществляется погружение учеников во взрослые и серьёзные виды мыслительной работы, через воспроизводство деятельности реальных институциональных форм. Принципиально важной задачей на Московской компетентностной олимпиаде

является столкновение школьников с реальными проблемами развития Москвы как социокультурного объекта мирового масштаба. И в свою очередь, для отражения объективности и подробности рассматриваемых проблематик привлекаются практикующие в той или иной области эксперты, которые осуществляют не только часть оценки компетенций школьников, но и несут собой образовательную функцию выступая в качестве наставников для участников олимпиады.