

## УНИВЕРСИТЕТСКИЕ ПРАКТИКИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

УДК 37.014

DOI: 10.17223/19988613/61/23

Е.А. Другова

### ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ РЕФОРМА В АВСТРАЛИИ ПО ПЕРЕХОДУ К ОБУЧЕНИЮ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНЦИЙ: УРОКИ ДЛЯ РОССИИ

*Результаты были получены в рамках выполнения гранта Российского научного фонда, проект № 19-18-00485 «Человеческое измерение трансформационных процессов в российских университетах: исторический опыт, тенденции и ответы на вызовы современности».*

В статье приведена оценка внедрения образовательной реформы по переходу к обучению на основе компетенций – ООК (competence-based training, CBT) в Австралии. Описана сущность обучения на основе компетенций в контексте австралийской системы образования; предложена краткая история реформы; приведено обоснование проведения данной реформы политикой. Затем проанализировано влияние ООК на преподавателей, на представителей бизнеса и промышленности. После этого предложен анализ основных проблем, касающихся ООК и привлекающих внимание исследователей. Далее сопоставлены цели и результаты реформы ООК и сделан ряд выводов, касающихся условий принятия и беспрепятственной реализации образовательной политики.

**Ключевые слова:** образовательная реформа; образовательная политика; обучение на основе компетенций; образовательная система Австралии; профессиональное образование.

**Сущность обучения на основе компетенций (ООК).** Обучение на основе компетенций (competence-based training, или CBT; в русском варианте – ООК) – технология развития знаний, умений, навыков и отношений учащегося для достижения им определенных компетенций, которые фокусируются через определенные, разные для различных отраслей, стандартизированные и наблюдаемые результаты [1. С. 2]. Такое обучение концентрируется на получаемых измеримых компетенциях, а не, как это обычно бывает, на содержании образовательного курса. Согласованные перечни компетенций соответствуют определенным наборам навыков и формально фиксируются в разных ступенях квалификации, например, от оператора цеха до квалифицированного технолога. В Австралии стандарты квалификации (Australian Qualifications Framework – AQF) определяются на национальном уровне заинтересованными сторонами, включающими, прежде всего, работодателей из разных отраслей и государственных чиновников. С середины 1990-х гг. эти наборы навыков были собраны в «Training Packages» – «учебные пакеты». После обучения по программе такого «пакета» полученная квалификация, которая может варьироваться от сертификата до диплома, признается всеми предприятиями во всех областях профессиональной деятельности. Обучение реализуется в специальных зарегистрированных учебных организациях (registered training organizations – RTOs), к которым могут относиться как университеты, так и колледжи, а также специально созданные обучающие организации, реализу-

ющие исключительно программы профессионального образования (Vocational Education and Training – VET). Например, университет Западного Сиднея (University of Western Sydney), помимо традиционных программ бакалавриата и магистратуры, также предлагает сертификаты и дипломы в области менеджмента и лидерства по программам VET. Возросший в результате реформы ООК уровень распространенности, глубины и широты получаемых обучающимися квалификаций, по замыслу идеологов образовательной реформы, предоставляет жителям Австралии более справедливые возможности для горизонтальных и вертикальных карьерных продвижений [2. С. 2–51; 3. С. 116–117].

За последние два десятилетия (1990–2000-е гг.) ООК утвердилась и рассматривается многими авторами как наиболее значимая и влиятельная характеристика австралийской системы образования, появившаяся после продолжительных реформ, которые полностью изменили ландшафт профессионального образования в Австралии [1, 4–6]. ООК была внедрена правительством для обеспечения соответствия квалификаций профессионального образования и обучения требованиям отраслей [7]. Схожие по целям и направленности реформы профессионального образования с упором на измеримость получаемых компетенций, сформулированных в тесном сотрудничестве с работодателями, произошли в тот же период времени и в некоторых других развитых странах, таких как США, Великобритания, Канада [6]. Компетентность в рамках этих реформ понимается схожим образом, как навык, непо-

средственно реализуемый в профессиональной деятельности в конкретной области или сфере, поэтому ее можно «оценивать, а также сравнивать, например, для разных объектов, или для определенного времени, или для определенных лиц» [4. С. 370]. ООК была принята, в целом, для того, чтобы «сделать цели образования более четкими, методы обучения более эффективными, а образовательные учреждения более ответственными» [6. С. 164].

**Краткая история реформы.** После Второй мировой войны сфера труда в Австралии оказалась под сильным влиянием теории научного менеджмента (тейлоризм) и идей образования, основанного на компетенциях. Условия мировой войны изолировали Австралию от ее традиционных источников производственных поставок в Великобританию и заставили промышленность и правительство совместно работать над импортозамещающими технологиями [8]. Однако было обнаружено, что промышленное производство страдает дефицитом качества, эффективности и производительности. Например, австралийские предприятия оказались не способны производить детали с достаточно точными допусками, чтобы те соответствовали военной технике, изготовленной в Соединенных Штатах или Англии [1]. Чтобы исправить эту проблему, правительство в 1940 г. создало Национальный орган по стандартизации для определения систем точных измерений и ввело статистический контроль качества (Statistical Quality Control – SQC). Контроль также был направлен на эффективность работы человека: было заключено, что профессиональное умение, разбитое на его составные части и реализованное в научно управляемой производственной линии работниками, обученными выполнению конкретных задач, будет реализовано более эффективно. Данная система сочетания методов промышленного производства и государственной отраслевой политики доказала свою успешность: в Австралии после окончания Второй мировой войны случился экономический бум [1, 9]. Были сформированы национальные квалификационные стандарты, в основу которых лег традиционный тейлористский анализ рабочих мест: самыми крупными группами выступали профессии, далее следовали технические специалисты, представители торговли и операционной деятельности. Учебные планы для этих квалификаций были разработаны представителями государственной службы и законодательных органов в сотрудничестве с образовательными институтами последипломного профессионального образования. Образовательные курсы для этих учебных планов стали материалом для экспериментирования, где главной идеей выступало обучение, основанное на результатах, что стало предтечей появления и распространения в дальнейшем образования, основанного на компетенциях (ООК), как главной формы профессионального обучения в государственном и частном секторах Австралии [1]. Последующие события подстегнули это движение: крах затяжного

экономического бума случился в Австралии в середине 1970-х гг. В 1973 г. недолгое реформистское лейбористское правительство Уитлама (1972–1975 гг.) предприняло попытку предотвращения экономической катастрофы; одной из мер стала рекомендация повысить конкурентоспособность производства. Нехватка квалифицированных кадров побудила усилить партнерство между государственным и частным секторами в поиске совместных решений для формирования требуемых рынком труда навыков [1].

Два важных национальных доклада о профессиональном образовании зафиксировали этот переход, и их следует рассматривать как основополагающие для последующего появления и распространения ООК. Первый доклад назывался «Обучение на рынке труда» и был написан под руководством профессора Дона Кокрейна из Университета Монаш [10]. Второй доклад «TAFE в Австралии: доклад о потребностях в техническом и дополнительном образовании» был написан под руководством Майера Кангана, назначенного правительством для работы над этой задачей [11]. Зафиксированные в данных докладах, к середине 1970-х гг. были созданы необходимые предпосылки для появления ООК в качестве национального подхода к обучению в сфере профессиональной подготовки и обучения на рабочем месте.

С конца 1970-х гг. в рамках нового подхода стали формироваться учебные программы. В большинстве случаев они были федеральными, иногда их разработчиками были институты в рамках австралийских штатов. Происходил поиск индивидуальных особенностей таких программ, их уникальности и отличности от других секторов образования [12]. Несколько заключительных инициатив в начале 1990-х гг. совместно послужили укреплению повестки реформы образования, которая закрепила быстрый прогресс, достигнутый в предыдущем десятилетии: государственное профессиональное образование было приведено в соответствие с квалификационными условиями обучения на рабочем месте.

**Обоснование внедрения обучения на основе компетенций (ООК).** Существовал целый комплекс причин, как явных, так и латентных, которые привели к полному принятию ООК в качестве новой и главной образовательной политики в области профессионального образования. Во-первых, ООК была внедрена в ответ на экономический кризис 1970-х гг., сопровождавшийся крахом таких важных для Австралии отраслей, как сельское хозяйство и горнодобывающая промышленность [4]. Спад экономики и нехватка квалифицированных кадров привели к поиску новых форм успешных партнерских отношений между работодателями и правительством [1]. Канган в своем докладе заявил, что «образовательные усилия должны быть связаны с практическими целями обеспечения необходимыми профессиями» [11. С. 70]. Поиски источников

повышения эффективности коренились в теории научного управления, фордизме, бихевиоризме и лежали в основе установления партнерства между промышленным производством и государственной отраслевой политикой [1]. Кроме того, появление и рост популярности теории человеческого капитала как реакции на экономический кризис стало важным фактором широкого распространения дискурса компетенций [Ibid.]. Этот подход «подчеркивает прямую, линейную и положительную корреляцию между образованием и технологиями, образованием и индивидуальной производительностью, образованием и национальной экономической продуктивностью» [4. С. 354], поэтому навыки, полученные в результате образования, предполагалось непосредственно транслировать в рабочий процесс. Таким образом, результаты обучения стали выражаться в языке навыков и компетенций, а ответом на потребности отраслей, направленным на повышение их эффективности, стало внедрение ООК.

Быстрые изменения в характере работы и реструктуризации рабочих мест в 1970-х и 1980-х гг. стали еще одной причиной появления и широкого распространения ООК. Появление и рост класса пара-профессионалов и недостаточная профессиональная классификация продемонстрировали дисбаланс в системе образования и ее сниженную способность обслуживать потребности отраслей. Под пара-профессионалами понимаются «профессии, иначе описываемые в литературе как субпрофессии, или профессии среднего уровня... требующие большего знания общих принципов деятельности, чем низовые простые профессии, и меньше, чем высококвалифицированные профессиональные группы» [11. С. 56]. В результате был сформирован новый подход к учебным программам, основанный на результатах, и появилась система профессионального обучения в том виде, в каком она существует в целом и сегодня. Интересно, что с тех пор федеральное правительство стало более активно участвовать в реформах профессионального образования и определении приоритетов национальной образовательной политики, используя рычаги давления в форме субсидий и распределения финансовых ресурсов [1]. Новые политика и практики на рабочем месте были описаны в значимых национальных докладах [10, 11] как движущие силы ООК. В докладе Кангана [11] также указывалось на необходимость переподготовки людей, лишенных работы в результате технологических изменений, и формирования спроса на более образованных работников. Канган предлагал для достижения этих целей новые усовершенствованные курсы профессионального обучения, основанные на ООК.

При внедрении ООК еще одна группа причин имела большой вес. Предполагалось, что профессиональное образование может быть не только двигателем экономического развития, но и иметь важные социальные эффекты: оно «даст возможность участникам, помимо овладения техническими компетенциями, занять более

достойное место в обществе и стать лучшими гражданами» [11]. Важно отметить, что ООК рассматривалась политиками и как эффективный способ снижения социального неравенства. Писалось, что ООК «предлагает работникам нового тысячелетия более справедливые возможности для горизонтальных и вертикальных карьерных продвижений, включая повышение жизненных шансов для таких групп, ущемленных в результате прежних норм функционирования промышленности, как женщины, мигранты и коренные австралийцы» [1. С. 2]. В отчете говорилось о «значительных трансформациях в сфере труда и занятости и отсутствии необходимых формальных квалификаций для восполнения образовавшихся дефицитов» [11. Р. 58]. Доклад предлагал повысить долю участия замужних женщин в профессиональной занятости, предложив специально для них ряд курсов для обновления имеющихся навыков. Кроме того, в докладе было заявлено о необходимости уделять особое внимание молодым мигрантам. Карьерное продвижение работников являлось еще одной целью, заявленной как цель внедрения ООК. Географическая мобильность, обучение на протяжении всей жизни и связи между профессиональным образованием и высшими учебными заведениями рассматривались в качестве основных факторов успешности реформы [11].

В рамках реформы ООК преподаватели рассматривались как лица, ответственные за разработку новых образовательных сред и расширение и обновление собственных технических знаний. «Акцент на предоставление образовательных услуг людям всех возрастов, учет индивидуальных потребностей обучающихся, владение новыми образовательными технологиями, обучение взрослых в режиме их самостоятельности, использование библиотечных ресурсных центров, неограниченный доступ к образовательным ресурсам, периодическое профессионально ориентированное повышение квалификации, консультационные услуги, помощь социальных работников, тьюторинг – все это должно стать неотъемлемой частью подготовки преподавателей», – говорилось в отчете [Ibid. Р. 24]. Помимо этого, в отчете утверждалось, что подготовка преподавателей должна активно включать методы самообучения взрослых, и для этой цели должен быть доступен вспомогательный персонал, такой как мобильные тьюторы.

**Результаты и эффекты внедрения ООК.** Анализ многочисленных источников показывает, что некоторые ключевые вопросы привлекают наибольшее внимание исследователей и имеют важное значение для понимания реализации реформы по внедрению ООК. Среди них решающее значение имеют четкое понимание концепции ООК и восприятие ее преподавателями, влияние ООК на учебный дизайн и содержание образования, образовательные технологии и подходы, оценку, а также соответствие внедрения ООК потребностям отрасли и бизнеса.

В ряде статей утверждается, что концепция ООК не была четко представлена и принята различными заинтересованными сторонами: преподавателями [13], бизнесом и промышленностью [5]. Кроме того, дискурс, используемый правительством в своих отчетах и программных документах, по-прежнему содержит первоначальные неточности [14]. Д. Малхаи приходит к выводу, что ООК не предлагает единственную и универсальную модель; вместо этого «его ключевые характеристики обычно имеют разные значения и принимают разные формы в разных образовательных контекстах» [15. Р. 262]. Было показано, что адекватная подготовка кадров для реализации ООК, включая подготовку преподавателей, хотя и воспринималась как существенный фактор успешности реализации реформы, но не была полностью реализована [5, 13]: восприятие ООК преподавателями было проблематичным, в том числе из-за неправильного понимания его модели. Кроме того, преподавателей волновала потеря ими автономии [6]. По мнению П. Уотерхауса, преподавателями была зафиксирована дилемма: стать ли им профессионалами-редукционистами, приверженными ООК, или же оставаться нерелевантными традиционалистами, отвергающими ООК [16].

Э. Смит в своей статье, посвященной анализу того, как ООК изменила роль преподавателей в Австралии [13], основывается на результатах, полученных в ходе глубинных интервью и наблюдений за работой преподавателей ООК в нескольких сферах. Результаты показали, во-первых, что из-за недостаточной подготовки персонала некоторые существенные признаки ООК были неправильно поняты и интерпретированы преподавателями, что привело к их первоначальному неприятию ООК. Во-вторых, тот факт, что внедрение ООК было проведено одновременно с некоторыми другими образовательными реформами, усилило чувство двусмысленности и неопределенности среди преподавателей и их негативное восприятие ООК. В-третьих, результаты показали, что принятие ООК было особенно болезненным для тех преподавателей, которые пытались реализовать весь набор функций ООК в обучении, в то время как другие использовали только некоторые из них. Тем не менее в целом исследования доказали, что почти все преподаватели в конце концов приняли ООК и смогли в его рамках продолжить поиск способов достижения наилучших образовательных результатов. Этот поиск вызвал появление различных версий ООК: как показало исследование, преподаватели организовывали содержание образования, использовали образовательные технологии и применяли оценку результатов по-разному. Кроме того, некоторые требования ООК, как оказалось, не могли быть применены к определенным группам обучающихся (например, обучение по индивидуальной траектории в рамках жестко заданного технологического курса, или самостоятельное обучение для плохо мотивированных групп учащихся). Все это привело к росту беспокойства среди препода-

вателей: они не были уверены, что все делают правильно, в соответствии с нормами ООК. Кроме того, преподаватели в рамках ООК должны были интенсифицировать свои профессиональные коммуникации, больше общаться друг с другом и делиться своим опытом, что потребовало от некоторых овладения новыми навыками. Интересно, что некоторые из опрошенных преподавателей и вовсе не особо изменили свою преподавательскую практику после перехода на ООК [13].

Отношения между студентами и преподавателями тоже изменились: студенты стали более независимыми, а отношения – более «горизонтальными», в то время как преподаватели во многих отношениях утратили свою позицию «источника мудрости» и способность устанавливать прочные личные связи со студентами и группами [Ibid.]. Обучение стало более ориентированным на работу и менее ориентированным на теорию; акцент на безопасности – значительным; контакты с промышленностью посредством оценки рабочего места и признания предыдущего опыта обучения и работы стали базовыми составляющими обучения. Самостоятельное обучение как важнейшая часть ООК было воспринято преподавателями как положительно, так и отрицательно. В целом, благодаря ООК произошел переход от модели обучения как «транзакции» (односторонняя передача от преподавателя студенту) к модели диалога и взаимодействия, хотя количество и характер изменений значительно различались в каждой исследованной ситуации.

И. Корнфорд [5] проанализировал результаты внедрения ООК, опираясь на результаты нескольких независимых исследований. В частности, его интересовал вопрос реального роста необходимых компетенций и квалификаций в промышленности в результате этой реформы. Основываясь на анализе ответов различных групп преподавателей, он отметил, что «наиболее поразительным выводом стал тот факт, что 63,9% опытных преподавателей считали, что внедрение ООК затруднило или серьезно воспрепятствовало овладению студентами знаний и достижению ими квалификаций, а еще 25% считали, что уровень производительности в результате никак не изменился» [5. Р. 140]. На основании анализа другого исследования Корнфорд [5] утверждал, что такие составляющие обучения, как мотивация студента, его способность полностью раскрыть свой потенциал, устойчивость успеваемости превратились в серьезную проблему для преподавателей после внедрения ООК.

Относительно бизнеса и промышленности автор писал о несоответствии разнообразия промышленных стандартов и их уникальности на некоторых предприятиях унифицированным и обобщенным компетенциям, предлагаемым ООК [5]. Кроме того, он предоставил результаты исследований, показывающих, что принятие ООК бизнесом и промышленностью происходило без энтузиазма, поскольку выяснилось, что «только 44% работодателей, у которых работают недавние выпускники, хоть что-то

слышали об ООК» [5. Р. 146] и «только 10% работодателей считали, что они хорошо или очень хорошо понимают суть ООК» [Ibid. Р. 147]. Интересно, что те, кто положительно воспринял ООК и назвал его полезным, как оказалось, активно получали доход от его внедрения (например, консультационные фирмы, специализирующиеся в области образования). Опрос малого бизнеса показал, что, несмотря на то, что 40% компаний заявили, что они знакомы с ООК, «90% респондентов указали, что они не понимают эту концепцию в целом, 67% не понимали процедуры оценки, а 78% не осознавали свои обязанности при проведении обучения в рамках ООК» [Ibid. Р. 148]. Автором сделан вывод, что ООК в целом было слабо воспринято бизнесом и промышленностью.

Р. Уинскилл [17] в своей статье проанализировала полезность ООК для обучения на рабочем месте на примере обучения медицинских работников. Она утверждала, что представления о компетенциях, принятые в 1986 г., «были разработаны как минимальное требование к профессионалам и не отражали должным образом то, что ожидается от медицинского работника на более продвинутом уровне практики» [17. Р. 116]. Опираясь на собственный опыт, она отмечала, что работа медицинских работников сама по себе происходит в быстро меняющейся среде и требует способности решать возникающие проблемы и находить выходы из нестандартных ситуаций. То же самое верно и для многих других профессий, утверждала Уинскилл, поэтому способность решать неожиданно возникающие проблемы так же важна, как и возможность иметь измеримые и предсказуемые результаты, на которые ориентирована ООК, писала она. Кроме того, автор утверждала, что ООК не учитывает ценности и убеждения человека, которые важны для продуктивного работника точно так же, как и качественное выполнение работы. Более того, «ООК не поощряет критическое мышление, не бросает вызов учащимся ставить под сомнение социальную реальность и изменять ее при необходимости» [Ibid. Р. 118]. В связи с этим польза ООК была поставлена автором под вопрос.

Связь с промышленностью и бизнесом является краеугольным камнем ООК, поскольку основные характеристики ООК определяются отраслевыми требованиями и требованиями бизнес-организаций и направлены на повышение их производительности и эффективности [15]. Тем не менее Фитцджеральд отмечал несколько ключевых проблем в этой области: концептуальную путаницу в отношении ООК, усложнение процесса разработки стандартов компетенций и его ресурсоемкости, неполный учет ключевых предприятий и их потребностей, индивидуальных особенностей каждого предприятия, слишком предписывающий и единообразный подход к стандартам и обучению [18]. Очевидно, эти критические вопросы требуют дальнейшего обсуждения и осмысления как на уровне теории, так и на практике.

В целом ООК предлагает более ориентированный на профессиональную занятость и менее ориентиро-

ванный на теорию образовательный контент с переходом от индивидуальных потребностей в обучении к потребностям отраслей. Самостоятельное обучение (self-guided learning) и признание предшествующего обучения (recognition of prior learning) учитывают имеющийся жизненный и профессиональный опыт учащегося [19] и являются существенными особенностями образовательного дизайна в рамках ООК. Тем не менее исследователи высказывают беспокойство по поводу неясности предписываемых способов организации образовательного материала, его донесения и оценки в рамках ООК [17]. Применимость ООК ставится под сомнение многими авторами; несоответствие между предлагаемыми стандартами и реальной практикой обсуждается в различных областях: от менеджмента [20] до коммерческой кулинарии [21] и ухода за больными [17]. Высказывается также и обеспокоенность релевантностью стандартов ООК реальным практикам в бизнесе и промышленности [5]. Иногда образовательный контент не соответствует действительности, поскольку он слишком консервативен, однако иногда совершенно наоборот: изучаемые материалы «слишком прогрессивны», отсутствуют в реальности существующих отраслей и профессий, а методы, используемые в профессиях, порой оказываются даже противоречащими тому, что преподается в образовательных курсах по программам ООК [20]. Решения по структуре и составу учебных программ в рамках ООК передаются работодателям, и некоторые исследователи подвергают сомнению такое положение дел, критикуя неясные эффективность и подотчетность таких программ [6]. Поднимается вопрос об «истинных владельцах» учебной программы и роли реальных профессиональных знаний и навыков людей [16]. Указывается на недостатки конкретных предписаний при разработке курсов [22]. Таким образом, вопросы образовательного дизайна, учебного плана и содержания ООК стали темами, серьезно обсуждаемыми многими исследователями как весьма проблематичные.

Образовательный процесс в рамках ООК подразумевает переход от транзакции к взаимодействию в преподавании и обучении, более открытые и горизонтальные отношения между учениками и преподавателями, что в целом было встречено оптимистично. В то же время Уинскилл [17] утверждает отсутствие критического мышления, проблемного обучения и проактивного подхода к реальности в рамках ООК, показывая, что они необходимы для современных профессий. Ходж [20] утверждает, что в рамках ООК не хватает командной работы и обучения на уровне групп, а не отдельных лиц, что жизненно важно в сфере управления. Показано, что предпочтение прагматических, а не теоретических знаний в ООК приводит к неблагоприятным последствиям, когда учащиеся не могут «участвовать в дебатах, формирующих их поле деятельности, и это приводит к унитарным и беспроblemным концепциям профессиональной деятельности, которая не может

быть ими критически переосмыслена» [7. С. 207]. Дебаты о способах преподавания в ООК тесно связаны с темами оценки учащихся (assessment) и оценки ООК в целом (evaluation).

Обучение, основанное на компетенциях (ООК), как и обучение, основанное на результатах (performance-based education), по своей сути ограничивает оценку учащихся в рамках процесса обучения: считается, что «истинное овладение компетентностью может произойти (в большинстве случаев) только на рабочем месте» [19. С. 10] и там и происходит главная оценка. Упрощенный, «суммирующий» характер стандартов оценки ООК также широко критикуется [22]. Некоторыми авторами предлагается рассмотреть и другие образовательные эффекты, не попадающие в поле зрения подхода ООК, например, трансформирующие эффекты обучения [20]. Опыт других стран доказывает необходимость переноса фокуса оценки ООК с рутинных задач «на развитие широкого набора общих навыков у способных к быстрой адаптации профессионалов» [23. С. 81].

Оценка внедрения ООК, в целом, была проблематичной: Корнфорд утверждал, что политики не предпринимали серьезных попыток измерить влияние ООК на рост уровня квалификаций и оценить этапы ее практической реализации из-за идеологического и политического характера реформы, усиливающей контроль государства над сферой образования [22]. Реформу по внедрению ООК обвиняют в ориентире на удовлетворение потребностей государственной политики, а не на обучение конкретных лиц [14]. Кроме того, как показывает ряд исследований, порой «обучение приводит человека к приобретению навыков и знаний, которые не соответствуют реальным навыкам рабочего места» [20. С. 512]. Новый компетентностный подход имеет недостатки, которые, как утверждается, препятствуют эффективному его практическому осуществлению [5, 15, 22]. Так, например, узкое, редуцированное, слишком материальное представление об образовательных результатах видится в значительной степени неуместным в некоторых средах, например, в самообучающихся организациях [20].

**Соответствие целей и результатов внедрения ООК.** Анализируя степень достижения основной цели внедрения ООК для преодоления экономического кризиса и повышения глобальной конкурентоспособности Австралии, Корнфорд пишет, что, несмотря на все надежды, «относительные показатели Австралии фактически снизились в период между 1994 и 1997 годами» [5. С. 136]. Хотя позже экономическая ситуация стала намного лучше, точная роль внедрения ООК в ней неясна из-за описанных выше пробелов в области оценки новой образовательной политики. Тот факт, что многие респонденты, как оказалось, не знают или не используют ООК, показывает, что успешные партнерские отношения между работодателями, правительством и профессиональными сообществами не были установлены в полной мере [18]. Аналогичным обра-

зом в некоторых случаях ставится под сомнение эффективность реагирования на потребности промышленности [17]. Слишком универсальный подход к описанию компетенций был показан конфликтным по отношению к развитию профессий [20]. Цель переподготовки лиц, лишившихся работы в результате технологических изменений, в целом была достигнута. В то же время попытка уменьшить неравенство в отношении работающих женщин не удалась, и эта проблема даже обострилась [4]. Преподаватели, как и планировалось, действительно обновили свои технические знания, но в то же время претерпели значительные изменения в профессии, отношениях со студентами, свободе и самовосприятии [13, 23, 24]. Таким образом, реализация образовательной политики по внедрению ООК в большой мере достигла поставленных целей, но также столкнулась с непредвиденными трудностями и сложностями.

**Примечания по реализации образовательной политики: уроки для России.** Чем же анализ замысла и реализации реформы в сфере профессионального образования в Австралии, затрагивающей и среднее специальное и частично высшее образование, может быть полезен для понимания трансформационных процессов в сфере образования в России? Для начала стоит указать, что сектор СПО активно трансформируется во всем мире, и Россия в том числе включена в эти процессы: интенсивное изменение инфраструктуры рынка труда и номенклатуры профессий, процессы глобализации и международной кооперации востребуют переосмысления этого сектора образования и его взаимосвязи с другими секторами. Вместе с тем имеются своя страновая специфика развития данного направления в образовании, свои локальные проблемные места. Так, в бюллетене о развитии системы образования Аналитического центра при правительстве РФ, посвященном системе СПО, описываются такие насущные проблемы, как «недостаточная привлекательность профессий рабочих и специалистов среднего звена для населения» [25. С. 3], «истощенность ресурсного потенциала и неустойчивости взаимоотношений между участниками рынка труда» [Там же], «несформированность общероссийской системы оценки качества образования, закрытость результатов деятельности организаций СПО, непрозрачность мониторинга этой деятельности... слабость обратной связи, необходимой для повышения эффективности и доступности образовательных услуг» [Там же], что, в целом, ведет к фрагментарности действий и их слабой скоординированности, дефициту актуальной информации. Отдельно в докладе упомянуты проблемы российских школ, такие как «ресурсное сжатие, инфраструктурные сдвиги, сужение кадрового потенциала» [Там же. С. 4]. Делается вывод о необходимости масштабного реформирования сектора. В настоящее время на сектор СПО непосредственно влияют Стратегия развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций

в Российской Федерации на период до 2020 года, приоритетный проект «Подготовка высококвалифицированных специалистов и рабочих кадров», новые ФГО-Сы СПО, система межрегиональных центров компетенций, движение «Молодые профессионалы (Ворлдскилл Россия)». Задача адаптации профессионально-технического образования к потребностям конкретных отраслей и регионов, максимального приближения обучения к производству решается в рамках национального проекта «Образование» через материальную поддержку учебных заведений с привлечением средств работодателей. Системным эффектом этих усилий стали разработка и внедрение во всех краях, областях и республиках страны собственных программ развития системы профессионального образования, появление новых элементов образовательной инфраструктуры: ресурсных центров, в том числе межрегиональных и отраслевых [26]. В настоящее время обсуждается новый масштабный виток реформы СПО, разрабатывается проект стратегии развития профобразования в России [27]. Поскольку общемировая повестка таких трансформаций основывается на принципах технологического прогрессивизма (Блэкмор), акцента на постановке дефицитных навыков и компетенций, тесного взаимодействия с работодателями, то учет международного опыта реформирования системы профессионального образования будет, безусловно, полезен.

Проведенный анализ внедрения ООК в Австралии как масштабной реформы, изменившей ландшафт профессионального образования и оказывающей системные эффекты на протяжении трех десятков лет, говорит о том, что имеются некоторые критические факторы положительного восприятия и реализации новой образовательной реформы. Среди них можно назвать основные:

1. Критически важно четкое определение основных понятий, идей, философии образовательной реформы, чтобы обеспечить единство интерпретации и избежать негативных эффектов от разночтений.

2. Имеет большое значение подготовка людей, которые будут вовлечены в изменения, в продвижение и реализацию новой политики: как педагогов, вовлеченных в образовательный процесс, так и администраторов и регуляторов – представителей государственной власти. Эти ключевые субъекты, будучи агентами изменений, должны четко усвоить суть происходящей реформы, разделять ее ценности, видеть ее перспективы и уметь показать их другим субъектам, а также быть способными трансформировать собственную деятель-

ность, что потребует отдельной предварительной подготовки.

3. Необходим тщательный учет как можно большего количества и разнообразия вариантов конкретных ситуаций применения новых норм политики, например, на различных предприятиях, в различных сферах занятости, сферах бизнеса и т.д. Кроме того, должна быть заложена определенная гибкость реализуемой политики для возможности адаптации к потребностям и специфике новых неучтенных ситуаций, некий «люфт преобразований», позволяющий нестандартным или неучтенным ситуациям быть вписанными в реализуемую реформу без ущерба для вовлеченных сторон.

4. Важны четкое определение ожидаемых результатов новой политики, своевременная их оценка и корректировка реализуемых мер в случае необходимости. Механизмы оценки и самокоррекции должны быть «вшиты» в реформу на этапе ее проектирования.

5. Отдельно стоит отметить, что универсальные решения («one size fits all»), которые одинаково удовлетворили бы всех стейкхолдеров, как показывает опыт Австралии, найти практически нереально, поэтому лучшее, что можно сделать, – осуществить баланс интересов заинтересованных сторон, понимая при этом, что некоторый уровень неудовлетворенности, сопротивления и противоречий неизбежен и в том числе является предметом проработки для субъектов, реализующих реформу.

6. Как показал опыт Австралии, некоторые важные темы должны быть учтены при формировании новых образовательных политик, а именно: развитие, смена, появление и исчезновение профессий; усиление требований к «мягким навыкам» обучающихся, их способности к критическому мышлению и переосмыслению своих сфер деятельности; вопросы возникающего / исчезающего / трансформирующегося в результате образовательной реформы социального неравенства любого вида.

Опыт Австралии в настоящее время признан весьма успешным во всем мире и активно перенимается странами ЕС [25], поэтому важно его критическое восприятие и оценка всех сторон внедрения образовательной реформы. Выработанные замечания и рекомендации, приведенные выше, конечно, не охватывают все задачи, стоящие при запуске и реализации образовательной реформы, однако, как показывает австралийский опыт, имеют серьезное значение для ее восприятия, положительной интерпретации, поддержки включенными сторонами. Его учет видится важным для дальнейшей успешной работы запущенных процессов и внедрения новых институциональных механизмов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Clemans A., Rushbrook P. Competency-based training and its impact on workplace learning in Australia / M. Malloch (ed.) // The SAGE Handbook of Workplace Learning. London : SAGE, 2013. P. 279–292.
2. Tovey D., Lawlor R. Training in Australia (3rd edn). Frenchs Forest : Pearson Education, 2008.
3. Goozee G. The Development of TAFE in Australia: A Historical Perspective. Adelaide : NCVER, 1993.
4. Blackmore J. The gendering of skill and vocationalism in twentieth-century Australian education // Journal of Education Policy. 1992. № 7 (4). P. 351–377.
5. Cornford I. Competency-based training: Evidence of a failed policy in training reform // Australian Journal of Education. 2000. № 44 (2). P. 35–54.
6. Jackson N. 'These things just happen': Talk, text, and curriculum reform / M. Marie Campbell, A. Manicom (eds) // Knowledge, experience, and ruling: Studies in the social organization of knowledge. Toronto, Buffalo : University of Toronto Press, 1995. P. 164–180.

7. Wheelahan L. The limits of competency-based training and the implications for work / J. Field, Jim Gallacher, Robert Dr. Ingram (eds) // *Researching transitions in lifelong learning*. London ; New York : Routledge, 2009. P. 201–212.
8. Spaul A.D. Education in the Second World War. St Lucia : Queensland University Press, 1987.
9. Mellor D.P. The Role of Science and Industry. Canberra : Australian War Memorial, 1958.
10. Cochrane D. Australian Labour Market Training: Report of the Committee of Inquiry into Labour Market Training. Canberra : Australian Government Printing Service, 1974.
11. Kangan M. TAFE in Australia: Report on Needs in Technical and Further Education // Australian Committee on Technical and Further Education. URL: <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A38436> (access date: 20.06.2019).
12. Stevenson J. Curriculum and Teaching in TAFE // *The Changing Context of Vocational Education: Selected Papers. Conferences 1987–1993*. National Qld : Griffith University, 1990.
13. Smith E. How competency-based training has changed the role of teachers in the vocational education and training sector in Australia // *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 1999. № 27 (1). P. 61–75.
14. Garrick B. The crisis discourse of a wicked policy problem: Vocational skills training in Australia // *Australian Educational Researcher*. 2011. № 38. P. 401–416.
15. Mulcahy D. Turning the contradictions of competence: Competency-based training and beyond // *Journal of Vocational Education and Training*. 2000. № 52 (2). P. 259–280.
16. Waterhouse P. Multiple tales for training // *Education Links*. 1996. № 53. P. 4–8.
17. Winskill R. Is competency-based training/education useful for workplace training? // *Contemporary Nurse*. 2000. № 9 (2). P. 115–119.
18. FitzGerald V. Successful reform. Report to the Australian National Training Authority from the Allen Consulting Group Pty Ltd. Melbourne : Allen Consulting Group, 1994.
19. Haines M. Competency-based training // *Incite*. 1994. № 15 (8). P. 10–11.
20. Hodge S. Learning to manage: Transformative outcomes of competency-based training // *Journal of Adult Learning*. 2011. № 51 (3). P. 498–517.
21. Roux-Salembien D., McDowell D., Cornford I. Teachers' perceptions of the introduction of competency-based training in NSW TAFE Commercial Cookery // *Learning & work: The challenges, conference papers*. Brisbane: Griffith University, Centre for Learning and Work Research. 1996. Vol. 3. P. 95–105.
22. Cornford I. Competency-based training: an assessment of its strengths and weaknesses by New South Wales vocational teacher // *Australian and New Zealand Journal of Vocational Education Research*. 1997. № 5 (1). P. 53–76.
23. Boahin P., Hofman A. Perceived effects of competency-based training on the acquisition of professional skills // *International Journal of Educational Development*. 2014. № 36. P. 81–89.
24. Smith E. How competency-based training has changed teaching and learning // *Training Agenda*. 1997. № 5 (4). P. 20–21.
25. Реформа среднего профессионального образования (отечественный и зарубежный опыт) // *Бюллетень о сфере образования*. 2017. № 11. URL: <http://ac.gov.ru/files/publication/a/12464.pdf> (дата обращения: 20.06.2019).
26. Дудин В.Н. Подготовка рабочих кадров. Направление главного прорыва // *Информационно-аналитический журнал «Аккредитация в образовании»*. 2014. URL: [http://akvobr.ru/napravlenie\\_progyva.html](http://akvobr.ru/napravlenie_progyva.html) (дата обращения: 20.06.2019).
27. В России будут реформировать систему среднего профобразования // *Известия*. 2018. 14 февраля. URL: <https://iz.ru/708484/roman-kretcul/v-rossii-budut-reformirovat-sistemu-srednego-profobrazovaniia> (дата обращения: 20.06.2019).

*Elena A. Drugova*. Tomsk State University (Tomsk, Russia); Tyumen State University. Tyumen, Russia). E-mail: [e.a.drugova@gmail.com](mailto:e.a.drugova@gmail.com)

#### COMPETENCE-BASED TRAINING REFORM IN AUSTRALIA: LESSONS FOR RUSSIA

**Keywords:** educational reform; educational policy; competency-based training; educational system of Australia; vocational education.

The article provides an evaluation of the implementation of educational reform on competence-based training (CBT) in Australia's vocational education. The study is based on official documents, national reports, analytical articles, and empirical studies. The article characterizes the main features of the CBT, describes a brief history of the reform, summarizes the rationale for the implementation of the reform. The influence of CBT on teachers, business and industry is analyzed. Main problems of the CBT introduction are highlighted. The goals and results of the CBT reform are compared, and recommendations are made for the transformation of professional education in Russia.

Many authors define CBT as a workplace learning technology focusing on the assessment of industry-specific standardized and observable skill outcomes. Competency is understood as work-related skill in specific fields of knowledge so it can be assessed and compared across time and individuals. CBT was adopted, in general, to "make educational goals more explicit, instructional methods more effective, and educational institutions more accountable" (Jackson, 1995, p. 164). Since the early 90s, CBT has been viewed by many authors as the most significant and influential characteristic of Australian training system appeared after the long-lasting education reforms. The main reasons for these reforms were: 1) economic crisis in Australia in the 1980s; 2) the desire to provide higher social chances for Australians; 3) the transformation of the professions; 4) the desire to reduce social inequality, especially in relation to women, migrants, Australia's indigenous people. Analysis of the implementation of CBT showed that the reform deprived teachers of a large share of autonomy and power, reduced the ability to build personal relationships with students, demanded the development of new skills. At the same time, the essence of the reform and its key concepts were not completely clear to the teachers, which was one of the factors of their anxiety and uncertainty. Business and industry as key stakeholders of CBT also did not fully understand it and their obligations. The curricula and the content of education became more pragmatic and less critical, which was rejected by some teachers. Decisions on the educational program were transferred to employers. Teaching itself has become more horizontal, relying on student self-organization, but new approaches to teaching were found not appropriate for all the possible educational environments and not for the entire student population. The evaluation of the reform was not properly implemented, which prevented the assessment of its real contribution to Australia's economic growth. A comparison of the goals and results of the CBT introduction shows that, despite the generally successful reform implementation, several unforeseen difficulties have arisen. Because Russia is currently also developing a large-scale reform of vocational education, based, in general, on the same background as other developed countries, it is proposed to consider the conclusions drawn from the analysis of the Australian experience.

#### REFERENCES

1. Clemans, A. & Rushbrook, P. Competency-based training and its impact on workplace learning in Australia. In: Malloch, M. (ed.) *The SAGE Handbook of Workplace Learning*. London: SAGE, pp. 279–292.
2. Tovey, D. & Lawlor, R. (2008) *Training in Australia*. 3rd ed. Frenchs Forest: Pearson Education.
3. Goozee, G. (1993) *The Development of TAFE in Australia: A Historical Perspective*. Adelaide: NCVER.



4. Blackmore, J. (1992) The gendering of skill and vocationalism in twentieth-century Australian education. *Journal of Education Policy*. 7(4). pp. 351–377. DOI: 10.1080/0268093920070402
5. Cornford, I. (2000) Competency-based training: Evidence of a failed policy in training reform. *Australian Journal of Education*. 44(2). pp. 35–54. DOI: 10.1177/000494410004400204
6. Jackson, N. (1995) These things just happen: Talk, text, and curriculum reform. In: Campbell, M. & Manicom, A. (eds). *Knowledge, experience, and ruling: Studies in the social organization of knowledge*. Toronto, Buffalo: University of Toronto Press. pp. 164–180.
7. Wheelahan, L. (2009) The limits of competency-based training and the implications for work. In: Field, J., Gallacher, J. & Ingram, R.Dr. (eds) *Researching transitions in lifelong learning*. London, New York: Routledge. pp. 201–212.
8. Spaul, A.D. (1987) *Education in the Second World War*. St Lucia: Queensland University Press.
9. Mellor, D.P. (1958) *The Role of Science and Industry*. Canberra: Australian War Memorial.
10. Cochrane, D. (1974) *Australian Labour Market Training: Report of the Committee of Inquiry into Labour Market Training*. Canberra: Australian Government Printing Service.
11. Kangan, M. (n.d.) *TAFE in Australia: Report on Needs in Technical and Further Education*. Australian Committee on Technical and Further Education. [Online] Available from: <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A38436> (Accessed: 20th June 2019).
12. Stevenson, J. (1990) The Changing Context of Vocational Education: Selected Papers. Conferences 1987–1993. National Qld: Griffith University.
13. Smith, E. (1999) How competency-based training has changed the role of teachers in the vocational education and training sector in Australia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 27(1). pp. 61–75. DOI: 10.1080/1359866990270106
14. Garrick, B. (2011) The crisis discourse of a wicked policy problem: Vocational skills training in Australia. *Australian Educational Researcher*. 38. pp. 401–416. DOI: 10.1007/s13384-011-0033-9
15. Mulcahy, D. (2000) Turning the contradictions of competence: Competency-based training and beyond. *Journal of Vocational Education and Training*. 52(2). pp. 259–280. DOI: 10.1080/13636820000200120
16. Waterhouse, P. (1996) Multiple tales for training. *Education Links*. 53. pp. 4–8.
17. Winskill, R. (2000) Is competency-based training/education useful for workplace training? *Contemporary Nurse*. 9(2). pp. 115–119. DOI: 10.1136/postgradmedj-2012-130881
18. FitzGerald, V. (1994) *Successful reform. Report to the Australian National Training Authority from the Allen Consulting Group Pty Ltd*. Melbourne: Allen Consulting Group.
19. Haines, M. (1994) Competency-based training. *Incite*. 15(8). pp. 10–11.
20. Hodge, S. (2011) Learning to manage: Transformative outcomes of competency-based training. *Journal of Adult Learning*. 51(3). pp. 498–517.
21. Roux-Salembien, D., McDowell, D. & Cornford, I. (1996) Teachers' perceptions of the introduction of competency-based training in NSW TAFE Commercial Cookery. *Learning & Work: The Challenges*. Conference papers. Vol. 3. Brisbane: Griffith University, Centre for Learning and Work Research. pp. 95–105.
22. Cornford, I. (1997) Competency-based training: an assessment of its strengths and weaknesses by New South Wales vocational teacher. *Australian and New Zealand Journal of Vocational Education Research*. 5(1). pp. 53–76.
23. Boahin, P., & Hofman, A. (2014) Perceived effects of competency-based training on the acquisition of professional skills. *International Journal of Educational Development*. 36. pp. 81–89.
24. Smith, E. (1997) How competency-based training has changed teaching and learning. *Training Agenda*. 5(4). pp. 20–21. DOI: 10.1080/1359866990270106
25. The Russian Federation Government. (2017) Reforma srednego professional'nogo obrazovaniya (otchestvennyy i zarubezhnyy opyt) [Reform of secondary vocational education (Russian and foreign experience)]. *Byulleten' o sfere obrazovaniya*. 11. [Online] Available from: <http://ac.gov.ru/files/publication/a/12464.pdf> (Accessed: 20th June 2019).
26. Dudin, V.N. (2014) *Podgotovka rabochikh kadrov. Napravlenie glavnogo proryva* [Training workers. The direction of the main breakthrough]. [Online] Available from: [http://akvobr.ru/napravlenie\\_proryva.html](http://akvobr.ru/napravlenie_proryva.html) (Accessed: 20th June 2019).
27. *Izvestiya*. (2018) V Rossii budut reformirovat' sistemu srednego profobrazovaniya [Russian system of secondary vocational education is to be reformed]. 14th February. [Online] Available from: <https://iz.ru/708484/roman-kretcul/v-rossii-budut-reformirovat-sistemu-srednego-profobrazovaniia> (Accessed: 20th June 2019).