
А. П. Валицкая

**«ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ»
И КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ:
К ПРОБЛЕМЕ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА**

Философско-психологические основания компетентностного подхода и вопрос об экспертизе качества подготовки профессионала — основная проблема статьи. Коль скоро система образования рассматривается как механизм производства человеческого ресурса в «экономике знаний», как социально-психологический инструмент приспособления человека к рынку профессий в ситуации социальной неопределенности, этот подход служит формализации качественных изменений в количественном выражении и работает в условиях вымывания гуманитарного содержания образовательных программ, в ущерб необходимой сегодня мировоззренческой подготовки молодежи. Автор анализирует генезис компетентностного подхода в психолого-экономической концепции евро-американского прагматизма, его продуктивность в условиях современной социокультурной ситуации в России и мире, предлагает структурно-содержательную модель образовательной программы для педагогического университета.

Ключевые слова: мотивация, компетенция, прагматизм, адаптация, идея человека, ценностные ориентиры, модель образовательной программы.

A. Valitskaya

**«HUMAN CAPITAL» AND COMPETENCE APPROACH IN EDUCATION:
TO THE PROBLEM OF QUALITY ASSESSMENT**

The philosophical and psychological foundations of the competence approach and the issue of expertise in the quality of professional training are the main problem of the article. Since the education system is viewed as a mechanism for the production of a human resource in the «knowledge economy», as a social and psychological tool for adapting a person to the profession market in a situation of social uncertainty, this approach serves to formalize qualitative changes in quantitative terms and works in the conditions of the leaching of the humanitarian content of educational programs, to the detriment of the world outlook training of youth today. The author analyzes the genesis of the competence approach in the psychological and economic concept of Euro-American pragmatism, its productivity in the current socio-cultural situation in Russia and the world, and offers a structurally-substantial model of the educational program for a pedagogical university.

Keywords: motivation, competence, pragmatism, adaptation, human idea, value orientations, model of the educational program.

Зачем нужен в образовании компетентностный подход?

Компетентностный подход — основной инструмент современных педагогических

концепций и проектов — все еще остается дискуссионным и, судя по изобилию публикаций на эту тему, нуждается в уточнении понятийного арсенала, определении

способов и границ применения. Эта методология определяется по-разному: то как исследовательская программа, то как парадигма понимания целей и содержания образования, то как теоретический концепт позитивистской прагматично-экономической программы социального развития, то как технология оценки качества профессионального образования. При этом количественный предел и качественный состав заданных стандартом компетенций для каждой из множества программ профессиональной подготовки весьма произволен, а формы и критерии оценки соответствия результатов заданным компетенциям не установлены.

Весьма объемный корпус евро-американских и русских текстов, активно обсуждающих проблему компетентного подхода, непрерывно нарастает и свидетельствует, с одной стороны, *о глобальном процессе изменения ценностных ориентиров образовательных систем*, а с другой — *о вторичности ученического понимания смысла и целей компетентного подхода* российскими управленцами, экономистами и педагогами.

Каковы причины успеха компетентностных моделей образования?

Сегодня капитализм победно шествует по планете, опровергая тезис К. Маркса о закономерной и последовательной смене экономических формаций, равно как и ожидания Советской России о близости «сияющих вершин коммунизма» после фазы «развитого социализма». Распад СССР — эпохальное событие, которое историки именуют то революцией, то контрреволюцией, — убедил человечество в возможности «попятного» движения, подтверждая экономическое и, следовательно, политическое и военное превосходство капиталистической системы. Самое существование этой формации обеспечивается «человеческим ресурсом», «человеческим капиталом», а более всего — его оборачиваемостью

и эффективностью, предполагает всемерное «наращивание производственной мощности личности» [1].

Философское основание этой экономической формации — прагматизм. «Мы не можем считать истину целью познания, — говорит один из весьма влиятельных адептов этого направления. — Задача познания — достигать согласия между людьми относительно того, что им следует делать; достигать консенсуса относительно тех целей, к которым следует стремиться, и тех средств, которыми следует пользоваться для достижения этих целей... Для прагматистов нет резких водоразделов между естественными науками и науками общественными, между общественными науками и политикой, философией, литературой. Все сферы культуры — это составляющие единого усилия сделать жизнь лучше. Нет и существенной разницы между теорией и практикой, потому что, с точки зрения прагматиста, любая так называемая "теория", если она не сводится к игре словами, всегда и есть практика» [12, с. 30].

Человек, с позиции прагматизма, — это «кусочек пространственно-временного континуума», как и любое другое существо; Р. Рорти говорит, что они (прагматисты) «исходят из дарвинова описания человеческих существ как неких животных, которые стараются как можно лучше приспособиться к окружающей среде, совладать с нею, стараются создать такие инструменты, которые позволяли бы испытывать как можно больше удовольствия... Никому нет дела, верно или неверно в суждении отражена реальность, важно, чтобы оно наиболее эффективно выполняло определенную задачу» [12, с. 28]. Эта идея, скажем справедливости ради, существовала и в отечественной философии («эмпириомонизм» А. А. Богданова, последователя Авенариуса и Маха, которых так вдохновенно критиковал В. И. Ленин в работе «Материализм и эмпириокритицизм»).

«Человеческий капитал» как экономическая задача образования.

Сегодня оказалось, что основная задача современного образования — «наращивание *адаптивного потенциала* личности (курсив мой. — А. В.) за счет расширения репертуара компетентностей и навыков, в том числе навыка креативности» [1, с. 61]. И тогда знание — товар, покупатель — тот, кто его заказывает (корпорация, государство, завод или семья), а образование — сфера обслуживания, функционирующая в режиме «экономики знания». Все это экономические термины, их смысловое содержание функционально редуцирует личность к ее профессиональной деятельности, параметры которой определены заданными стандартом, «компетентностями», то есть спектром способностей выполнять профессиональные задачи, чтобы соответствовать социальной роли производителя и потребителя товаров и услуг.

Таким образом, компетентностный подход в образовании, как полагают его вольные или невольные сторонники, служит целям *адаптации* выпускника к ситуациям неопределенности, которые ожидают его за порогом школы и вуза. Это социально-психологический инструмент *приспособления* человека к рынку профессий в ситуации социальной неопределенности. При этом реестр компетенций анонимно задан за пределами системы, он и «работает» (если работает, когда профессионал окажется востребованным) тоже вне системы, непосредственно в практике профессиональной деятельности выпускника. Однако «на выходе» из системы (комплекса образовательных программ) проверяется соответствие заданному стандарту перечню знаний, навыков, личностно-профессиональных качеств. Вот здесь-то и возникает основной узел трудностей для вуза: как проверить это соответствие, каковы критерии и инструменты оценки качества подготовки, если реестр желаемых компетентностей

не уместается в образовательных программах, ограниченных по времени?

Чтобы ответить на эти вопросы, обратимся к истокам идеи, чтобы понять, почему она увлекла мировое сообщество и как трансформировалась в процедурах модернизации российского образования.

К истории компетентностного подхода в Америке и Европе. Известный американский психолог Д. Макклелланд, автор бестселлера «Мотивация человека», предложил инструмент, который оказался эффективным и востребованным бизнесом. В статье 1973 года с многозначительным названием «Тестирование: компетенции против интеллекта» он определил для работодателя критерии пригодности соискателя к определенным производственным функциям. Не коэффициент интеллекта, который был так важен в знаниевой парадигме, но компетентность как способность эффективно работать требуется теперь от выпускника образовательных систем любого уровня. Подчеркнем: не *ориентироваться* в социокультурной, политико-экономической или информационно-коммуникационной сфере, но *адаптироваться* (приспосабливаться) к той или иной сфере производства, безоговорочно принимать условия игры и способствовать успеху «команды». Конечно, креативность — способность генерировать идеи, концепции, модели, предлагать инновационные технологии — востребована, но только в параметрах ее полезности для успеха конкретного производства.

Самую возможность социально-экономической и психологической адаптации Макклелланд определял как *мотивацию*, причину социального действия, понимая ее связь с потребностями, и называл три основных мотива поведенческих актов современного человека: *потребность достижения* (жажда успеха личного или коллективного); *потребность в аффилиации*

(социальная потребность быть с людьми, в семье, принадлежать малой или большой социальной группе, профессиональному сообществу); *потребность власти* (лидерство, доминирование); успеху способствуют еще и такие личностные качества, как *сочувствие, самодисциплина, инициативность*.

Интересно, что свою теорию мотивации Макклелланд применяет не только в анализе психологии личности и для продвижения общественных групп, корпораций, но даже для характеристики менталитета народов и цивилизаций. Так, коллективная потребность прогресса (достижений) определяет и темпы экономического роста, и характер исторической эпохи; более того, доминанта той или иной мотивации обуславливает расцвет и гибель государств. «Особенно волнующим в этом открытии является то, что перемены в коллективной мотивации достижений *предшествуют* взлету и падению цивилизаций... а если уровень потребности во власти превышает уровень потребности в аффилиции, значит, страна движется к войне» [8, с. 463]. По сути дела, речь идет о том феномене, который в русской транскрипции именуется общественным сознанием, аксиосферой культуры. Примечательно, что американский психолог видит причину той или иной мотивационной доминанты общественного сознания в образовании и воспитании детей, обнаруживая ее присутствие в текстах детских сказок, в художественной литературе, национальных народных песнях.

В этой концепции человек представлен как *биосоциальное существо*, желающее успеха, признания и доминирования, тогда как его духовной природе — ценностям свободы, любви, веры, совести, вечному поиску истины и красоты — не нашлось места: эти качества не существуют в позитивистской концепции человека-ремесленника и потому принципиально не востре-

бованы в компетентностном подходе, коль скоро не могут быть посчитаны, переведены в баллы.

Итак, изначально компетентность — это *мотивированная способность* к действию, то есть способность быть успешным, социально признанным, лидером. Именно эти потребности в скрытом или явном виде мотивируют выбор профессии и образовательной программы, которая даст инструменты реализации доминантных мотивов: знания, умения, навыки, личностные качества. В итоговой аттестации не следует прямо спрашивать человека о мотивах выбора профессии или места работы, полагает психолог. Надо «изучить его мысли и фантазии, посмотреть, насколько сильно проявляется в них тема достижений, желание получить социальное одобрение или властвовать». Чтобы понять, что и почему действительно заботит человека, «надо попросить его рассказывать истории, в которых могут быть закодированы мотивации» [8, с. 463].

Мотивационная концепция Д. Макклелланда, которая демонстрирует доминанты демократических (американских) ценностей, появилась в 1970-х годах. Она была принята как компетентностная модель для национальной системы Великобритании в 1986 году. Анализируя причину «британского недуга», — выявленная статистикой неадекватность ожиданий и ценностных предпочтений большинства англичан, — Дж. Равен видит в этом опасность социальной нестабильности и поэтому одобряет идею компетентностного подхода в образовании, адаптирующего человека к наличной ситуации, и предлагает 37 «компонентов компетентности» [11].

В середине 1990-х годов Совет ЕС по образованию молодежи и культуре предложил в контексте Болонского движения *пять групп ключевых компетенций*: 1) политические и социальные, то есть способность принимать ответственность за соб-

ственные и коллективные решения; 2) толерантность по отношению к разным культурам и религиям, межкультурные компетенции, обеспечиваемые общекультурной подготовкой (знание ценностей мировой и национальных культур); 3) сопряженность личных и общественных интересов (целевая установка «пользы»); 4) коммуникативная компетентность (владение навыками речи, письма, родным и иностранными языками, компьютерными технологиями, а также способностью избирательно, критически (*sic!*) относиться к информации Интернета и СМИ); 5) персональная готовность к обучению, повышению квалификации, а при необходимости к мобильной смене профессии и места работы. Задача современного образования определена здесь как формирование «способности взаимодействовать с другими в различных диапазонах жизни и работы; способности действовать автономно и принимать ответственность за управление собственной жизнью в широком общественном контексте» [7].

Пожалуй, такой спектр компетентностей, где явно преобладают идеи общекультурной и мировоззренческой подготовки, ориентирует систему образования на формирование «синтезирующей» личности, отражает понимание необходимости смены знаниевой парадигмы на гуманитарную, личностно-ориентированную, ценностную модель, предполагающую свободный выбор образовательной программы. К сожалению, эта тенденция, недостаточно понятая в России, подменяется формальными требованиями, не обеспеченными структурно-содержательным составом образовательных программ.

Компетентностный подход в России. В июне 1994 года Россия и Евросоюз заключили двустороннее соглашение о партнерстве и сотрудничестве (вступило в силу в 1997 году), которое предусматривало че-

тыре пространства развития («дорожные карты»): экономическое; внутренней безопасности и правосудия; внешней безопасности; науки и образования. Дальнейшие события (особенно после принятия в Евросоюз стран бывшего Варшавского договора) показали, что паритетное продвижение по всем обозначенным направлениям весьма затруднено, и только в сфере образования Россия выполняет свои обязательства: компетентностный подход принят как стратегическая установка модернизации, как технология перевода качества в количество, трактуя образование в контексте «экономики знания» и сферы услуг.

Эти установки, к сожалению, не обсуждались российской педагогической общественностью, не было и грамотного анализа пригодности у нас, когда рынок профессий не функционирует, компетентностного подхода. В 90-е годы еще казалось, что возможен выбор гуманитарной парадигмы, ориентированной традициями и ценностями отечественной культуры и образования, появился целый ряд инновационных моделей, однако в «нулевые» уже стало понятно, что выбор рыночной модели неизбежен. Отечественная система образования оказалась не готовой к такого рода идеологической деконструкции, восприняла ее как радикальный слом, как установленные «сверху» новые правила игры, неприятные, но обязательные.

При всей дискуссионности прагматично-экономической методологии компетентностного подхода, он работает в современной образовательной политике России вот уже более 15 лет, а Министерство образования и науки отнюдь не озабочено независимой экспертизой его результатов. По-прежнему идут споры о том, как обеспечить знаниевое наполнение заданных стандартом компетенций, но особенно важен рейтинговый для учебного заведения вопрос о том, как по-

лучить достоверный количественный (в баллах) ответ о наличии в сознании школьника или студента предполагаемых компетентностей.

С самого начала и до сих пор в отечественной педагогической литературе, коль скоро эта технология заимствованная, существует проблема адекватного перевода терминов: компетенции — это «способности, умения», или «правомочность, круг полномочий», а может быть, всего лишь «достаток, хорошее материальное положение»? [5]. В англоязычных текстах смысл термина также понят по-разному: «компетенции — любые индивидуальные характеристики, которые можно измерить и достоверно посчитать, это *стандарты рабочего поведения*» (Л. Спенсер, С. Спенсер); «все связанные с работой *свойства личности, знания, навыки и ценности*, которые понуждают человека хорошо выполнять свою работу» (Г. Робертс). Как *способности и умения* трактуются компетенции в материалах симпозиума «Ключевые компетенции для Европы»: современный человек должен уметь извлекать пользу из опыта, упорядочивать знания, решать проблемы, самообучаться, искать нужную информацию, думать, находить формы сотрудничества, планировать работу и приниматься за дело и т. д. (см. подробнее [14]). Все так, однако по-прежнему неясно, как обучить этим качествам и как оценить их наличие.

Один из последних документов, подготовленных московскими экономистами, разъясняет содержание компетентностного подхода следующим образом: речь идет о «четырёхмерном образовании», которое даёт знания, умения, личностные качества + способность к самообучению [15]; наличие этих компетенций обеспечит человеку профессиональный и жизненный успех, полагают авторы, именно они и подлежат оценке при итоговой аттестации.

Освоение компетентностного подхода в высшей педагогической школе. Актуальность этой работы в сфере педагогического образования очевидна: основной субъект инновационных процессов — выпускник педагогического вуза, в университете — преподаватель, в средней школе — учитель. Как его подготовить к новым технологиям, к новым условиям жизни и работы?

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена предпринял серьёзные попытки адаптировать евро-американскую модель к отечественным условиям, интегрировать психологические, социологические и экономические подходы к определению понятий «компетентность», «компетенция», «компетентностный подход», предлагая социогуманитарное видение проблемы, и строить содержание образования не столько от внешних задач рыночной экономики (тем более что таковая в России середины 1990-х годов вовсе отсутствовала), но выстроить реестр профессиональных компетенций от субъекта, от его ориентационных познавательных потребностей. Эту проблематику обозначил и предлагал подходы к ее решению целый ряд авторских групп [2, 3, 6, 9, 10].

Руководитель одного из таких проектов профессор В. Г. Зарубин так определяет понятие компетенции: это «лично интегрированный результат, имеющий деятельностно-поведенческие признаки, практическую, опытную, мотивационно-ценностную и когнитивно обеспеченную готовность действовать в сфере своей компетенции» [4]. Собственно здесь речь идет о «синтезирующих людях» (Е. О. Уилсон) XXI века, которые способны получать, анализировать, критически интерпретировать нужную информацию в нужное время, делать ответственный, адекватный и мудрый выбор способа действий в культуре, обществе, в профессии.

Иными словами, здесь предлагается в качестве цели не адаптация к имеющимся условиям рынка, но адекватная *ориентация* в социокультурной и политико-экономической ситуации, а также набор инструментов (знаний, навыков) для принятия решения.

Выбор интегрированных программ, их содержание, способы освоения и оценки результата зависят от мотивации абитуриента, которая имеется «на входе», и тогда нужно определить:

- каким этот человек видит современный мир и себя в нем;
- что такое успех и в чем он выражается;
- каковы цель, сложность и важность избранной профессии.

Соответственно «на выходе» выпускника нужно спросить:

- как он оценивает собственные возможности, способность и готовность изменять, совершенствовать ситуацию, адаптироваться к ней или использовать ее в своих целях;
- какими профессионально необходимыми знаниями он владеет и как он будет их использовать;
- каких знаний и навыков ему не хватает, как и когда он хочет их получить.

Как обучить студента технологиям интеграции знания и его практического использования?

Ответ ясен: нужны соответствующие синтезирующие и практико-ориентированные образовательные программы, а точнее, комплексы интегрированных программ, рассчитанных по уровням компетентностной подготовки: *базовой* (мировоззренческий цикл, общекультурная, нравственно-эстетическая и коммуникативная подготовка), *специальной* (профессиональные знания и технологии) и *экспертной* (креативные способности, технологии анализа и проектирования). Два первых уровня — бакалавриат, третий — магистратура.

Соответственно определяются методы и критерии оценки качества. Для базового мировоззренческого уровня наиболее эффективны эссе («рассказы» и «истории», как предлагал Макклелланд), которые продемонстрируют общекультурную и языковую (русский, иностранный) компетентности, владение логикой, умение видеть цели работы и ее ценностные ориентиры, мотивацию выбора профессии. Спектр специальных компетенций определяется наличием соответствующих знаний по предмету, эрудицией в своей предметной области, владением практическими навыками (традиционный экзаменационный опросник, тестирование, работа с информационными технологиями и т. п.). Экспертный (магистратура) уровень предполагает, кроме итоговой диссертационной работы, имеющей практическую направленность, семестровые оценки экспертиз социогуманитарных проектов и образовательных программ, понимание современной геополитической ситуации и роли в ней избранной профессии.

Внутри образовательных программ каждого из трех уровней должны существовать соответствующие модули (мировоззренческий, специальный и практический), представленные учебными курсами, содержательно корреспондирующими между собой внутри модуля и между ними по принципу преемственности, последовательности, практической направленности и, что особенно важно, с учетом особенностей образовательного уровня и личностной готовности (мотивации, интереса) студента.

Конечно, концепция и модель модернизации содержания педагогического образования в русле компетентного подхода могут быть реализованы только при условиях:

- методологического консенсуса профессорско-преподавательского коллектива педагогического университета;

– наличия политической воли руководителей вуза;

– ослабления (?) бюрократического давления со стороны Министерства образования и науки.

Заключение: философско-антропологические размышления о прагматизме, прагматиках и «конце истории».

Методология компетентностного подхода имеет целью формирование Homo faber (человек-ремесленник), причем рекомендации психологов (от мотивации), экономистов (от производства), социологов (от социально-политической ситуации) различаются доминантным строем реестра, количеством желаемых способностей и личностных качеств этой адаптивной конструкции. Это не что иное, как современный проект человека, который пополняет ряд уже имеющихся моделей: от просвещенческого «естественного» и «совершенного» до советского «гармоничного», «всесторонне развитого». Эта модель, так же как все предшествующие, утопична, поскольку строится в зависимости от представлений о перспективах общественного развития, о будущем человечества, о «целях» истории и ее движущих силах.

Теория образования «работает» с фундаментальными для гуманитаристики понятиями «человек», «сознание», «личность», и эти феномены духа в принципе не могут быть материализованы, измерены, просчитаны, подвергнуты качественной оценке. «Непонимание того, что экономи-

ческое поведение обусловлено сознанием и культурой, приводит к распространенной ошибке: объяснять идеальные по природе явления материальными причинами», — напоминает японский философ [13, с. 140]. Сфера образования, где совершается «второе рождение» человека, становление интеллекта и воли, самосознания и социокультурной идентификации, становление ценностных ориентиров, мотивирующих поступок, подвергается сегодня серьезной опасности в агрессивной атмосфере прагматично-экономической идеологии.

«Конец истории печален. Борьба за признание, готовность рисковать жизнью ради чисто абстрактной цели, идеологическая борьба, требующая отваги, воображения и идеализма, — вместо всего этого — экономический расчет, бесконечные технические проблемы, забота об экологии и удовлетворении изощренных запросов потребителя. В постисторический период нет ни искусства, ни философии; есть лишь тщательно оберегаемый музей человеческой истории... Быть может, именно эта перспектива многовековой скуки вынудит историю взять еще один, новый старт?» [13, с. 155].

Такое завершение истории, надо полагать, возможно, если образование не будет способствовать рождению нового поколения людей, адекватно и ответственно ориентирующихся в современном мире, понимающих свое место в истории страны и человечества, достойно и целесообразно действующих в современной социокультурной и политико-экономической ситуации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов А. Г. Гонки за будущим: ...и вот наступило завтра // Поволжский педагогический поиск: научный журнал. Ульяновск, 2017. № 2. С. 60–66.
2. Валицкая А. П. Гуманитарные технологии и компетентностный подход в контексте инноваций // Вестник Герценовского университета. 2007. № 6 (44).
3. Валицкая А. П. Модернизация, образовательный дискурс и управляющая концепция // Вестник Герценовского университета. 2010. № 12 (86).
4. Зарубин В. Г. Компетентностный подход в подготовке кадров в области гуманитарных технологий / под ред. В. Г. Зарубина, Л. А. Громовой. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007.

-
5. Комарова А. В. Понятия «компетентность» и «компетенции» как смыслообразующие единицы компетентностного подхода // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена: научный журнал. СПб., 2010. № 123. С. 195–200.
 6. Комплект контрольно-измерительных материалов для оценки компетентностей обучающихся. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008.
 7. Ключевые компетенции для Европы. Берн, 1994 // <http://letopisi.ru.org>
 8. Макклелланд Д. Мотивация человека. СПб.: Питер, 2007.
 9. Методология гуманитарного исследования в социальной сфере: учебно-методический комплекс / под общ. ред. А. П. Валицкой. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007.
 10. Проектирование современных образовательных программ по направлению педагогическое образование. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008.
 11. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М.: Когито-Центр, 2002. 396 с.
 12. Рорти Р. Релятивизм: найденное и сделанное // Философский прагматизм Ричарда Рорти и российский контекст. М.: Традиция, 1997. 286 с.
 13. Фукуяма Ф. Конец истории? // Вопросы философии / пер. с яп. А. А. Яковлева. М., 1990. № 3. С. 134–155.
 14. Хуторский А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.
 15. «Четырехмерное образование»: компетенции, которые нужны для успеха. М.: Центр образовательных разработок Московской школы управления СКОЛКОВО, 2015.

REFERENCES

1. Asmolov A. G. Gonki za buduschim: ...i vot nastupilo zavtra // Povolzhskiy pedagogicheskiy poisk: nauchnyy zhurnal. Ulyanovsk, 2017. N 2. S. 60–66.
2. Valitskaya A. P. Gumanitarnyye tehnologii i kompetentnostnyy podhod v kontekste innovatsiy // Vestnik Gertsenovskogo universiteta. 2007. N 6 (44).
3. Valitskaya A. P. Modernizatsiya, obrazovatelnyy diskurs i upravlyayuschaya kontseptsiya // Vestnik Gertsenovskogo universiteta. 2010. N 12 (86).
4. Zarubin V. G. Kompetentnostnyy podhod v podgotovke kadrov v oblasti humanitarnykh tehnologiy / pod red. V. G. Zarubina, L. A. Gromovoy. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2007.
5. Komarova A. V. Ponyatiya «kompetentnost» i «kompetentsii» kak smysloobrazuyushchie edinitsey kompetentnostnogo podhoda // Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena: nauchnyy zhurnal. SPb., 2010. N 123. S. 195–200.
6. Komplekt kontrolno-izmeritelnykh materialov dlya otsenki kompetentnostey obuchayushchisya. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2008.
7. Klyuchevyye kompetentsii dlya Evropy. Bern, 1994 // <http://letopisi.ru.org>
8. Makkllelland D. Motivatsiya cheloveka. SPb.: Piter, 2007.
9. Metodologiya humanitarnogo issledovaniya v sotsialnoy sfere: uchebno-metodicheskiy kompleks / pod obsch. red. A. P. Valitskoy. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2007.
10. Proektirovaniye sovremennykh obrazovatelnykh programm po napravleniyu pedagogicheskoe obrazovanie. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2008.
11. Raven Dzh. Kompetentnost v sovremennom obschestve: vyyavleniye, razvitiye i realizatsiya. M.: Kogito-Tsentr, 2002. 396 s.
12. Rorti R. Relyativizm: naydennoye i sdellanoye // Filosofskiy pragmatizm Richarda Rorti i rossiyskiy kontekst. M.: Traditsiya, 1997. 286 s.
13. Fukuyama F. Konets istorii? // Voprosy filosofii / per. s yap. A. A. Yakovleva. M., 1990. N 3. S. 134–155.
14. Hutorskiy A. V. Didakticheskaya evristika. Teoriya i tehnologiya kreativnogo obucheniya. M.: Izd-vo MGU, 2003. 416 s.
15. «Chetyrehmernoye obrazovanie»: kompetentsii, kotorye nuzhny dlya uspeha. M.: Tsentr obrazovatelnykh razrabotok Moskovskoy shkoly upravleniya SKOLKOVO, 2015.