

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ КАК ПРОБЛЕМА МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

Козлова Н.В., Головатенко Н.И.

В практике высшего профессионального образования существует явное расхождение между выпускником как результатом образовательного процесса и ожиданиями производства и общества. Это расхождение имело место и в дорыночных условиях, но ситуация профессионального самоопределения была менее острой. По мнению многих авторов¹, пробел профессионального образования состоит в том, что, формируя у выпускника систему предметных знаний и умений, высшие учебные заведения не создают условий для развития у специалиста методологического мышления. Методологическое мышление представляет собой инструмент, посредством которого вырабатывается концепция собственной профессиональной деятельности, которая в своем развитии осмысливает, фиксирует определенный уровень методологического знания, создавая поле для взаимной рефлексии. Методологическое знание включает в себя онтологию и способы употребления знания в деятельности. Представление об уровне собственного методологического знания, осознание себя компетентным в рамках знания, связано не с существующим устройством, а с будущим, конструируемым на основе этого знания. Таким образом, компетентность не есть отражение собственной практической деятельности, она скорее проект, принципиальная схема, включающая в себя допустимые способы мышления и деятельности и задающая направления профессионального становления. Существуют, по крайней мере, три формы методологического знания (типологизация Бермуса А.Г.²), задающие рамки педагогической онтопрактики: классическая, неклассическая и постнеклассическая.

Таким образом, очевидно, что современное образование должно быть ориентировано не столько на распространение знаний, сколько на овладение компетентностями, позволяющими конструировать инновационную реальность. Цель данной статьи — показать на проекте компетентностного подхода каким образом постнеклассическая методология становится основой коммуникации разных образовательных моделей.

На сегодняшний день существует несколько типологий образовательных систем высшей школы. Основанием для той или иной типологии является соответствующее понимание базовой функции образовательного института. Определяя базовую функцию посредника, осуществляющего практику по трансляции культурных образцов новым поколениям, Смирнов С.А. выделяет три способа трансляции, которые выступают основаниями трех образовательных моделей³. В его классификации модели фундируются типом взаимодействия между профессионалом, носителем культурного образца, и студентами:

— Традиционная европейская модель, цель которой подготовка человека знающего, содержание — учебные знания и предметы. Развитие образования в этой модели является отражением развития системы наук, новая научная дисциплина — новый научный предмет, учебное знание транслируется по

«конвейеру» [8] носителями знания (преподавателями). Через конвейер пропускается студент, на выходе получаем знающего исполнителя. Российское высшее образование в своей основе построено по этому образцу.

— Проектная модель. Прагматическая американская предполагает практико-ориентированное проектное образование, вариативность учебных программ. Образование ориентировано на проигрывание множества различных практических ситуаций, в ходе которого готовятся специалисты, способные сами создавать новые структуры деятельности. Акцент смещается на становление методологического проектно-программного, метапредметного мышления, эксплицируется деятельностный, контекстный характер знания. Кроме лекций в этой модели принципиальное место занимают формы обучения, такие как тренажеры, мастерские, проектные разработки. Через них студент включается уже в собственно профессиональную деятельность вместе с работающими там профессионалами.

— Третья образовательная модель формируется в наше время в информационном обществе, когда человек становится персональным лидером в своем образовании. Происходит процесс написания собственного сценария в сетевом образовательном пространстве, который в сочетании с рефлексией по большей части является процессом переписывания сценария. В становлении человека образующегося меняется профессиональная и культурная идентичность. В сетевой форме образования ситуации самопроектирования, самоопределения, самоорганизации являются включенными в сам процесс познания. В условиях индивидуального построения образовательной траектории возрастает возможность порождения «ризомного» сознания (*несводимого к единым аксиологическим измерениям, релятивизм лабиринта* — Н. Козлова). Гуманистические ориентиры процесса познания приобретают особое значение.

Приведем другую типологию образования того же автора. С.А. Смирнов считает, что на текущем этапе становления образования в разных образовательных ситуациях существуют три образовательные парадигмы: консервативно-просветительская с ориентацией на объектное знание, либерально-рационалистическая, имеющая практическую деятельностную ориентацию обучения и гуманистически-личностная⁴. Последняя ориентирована на гуманитарную образованность студента, способность антропологического самоопределения с помощью любых профессиональных практик, отвечающих за воспроизводство в культуре. Обращаем внимание на ключевой признак этой типологии — трансформацию методологических ориентиров в рамках каждой парадигм (объектное знание, относительность объекта к средствам и операциям деятельности, соотнесение деятельности с гуманистическими идеалами). Уместно привести ещё одну типологию образовательных формаций.

П.Г. Щедровицкий в историческом развитии образовательных систем выделяет четыре педагогические формации⁵. Первая, катехизическая (наставническая), вторая — эпистемологическая (знаковая), третья — инструментально-технологическая. Нынешняя, методологическая (инновационная), объединяет весь инструментарий, накопленный в предыдущих формациях.

Приведенные типологии позволяют аппроксимировать градиенты становления образования — методологизацию и гуманизацию, содержания этих категорий развиваются и обогащаются новыми смыслами в процессе «онтологической рефлексии»⁶. Современное образование так устроено, что в нем воспроизводятся все исторически сложившиеся образовательные формы,

независимо от того эффективны они или нет. Их существование взаимообусловлено культурой и формами социальности, в недрах которых складываются новые представления об образовательных целях.

Возникает вопрос, возможна ли концепция, позволяющая связать в единую систему все эти образовательные модели, которая исторически развивается, порождая в процессе своего развития новые смыслы категорий *цель* и *содержание образования*? Мы считаем, что такую концепцию можно обрести, рассматривая компетентностный подход в системе высшего профессионального образования с позиций постнеклассической методологии.

Сегодня идеи синергетики как научной картины мира и как совокупность конкретных моделей самоорганизации определяют стратегию науки и технологического развития⁷. К саморазвивающимся системам относится INTERNET. Однако технические средства по темпам роста опережают рост их методического и профессионального обеспечения. И, прежде всего, отстает методологическая и гуманитарная составляющая в этом обеспечении. Познательное и технологическое освоение открытых саморазвивающихся систем имеет прямое отношение к социальным объектам, рассмотренным с учетом их исторического развития. Таким сложным саморазвивающимся «человекомерным» объектом является образование⁸.

С позиций постнеклассической методологии образование предстает открытой саморазвивающейся системой, включающей в качестве компонента самого человека. Эта система в своем историческом развитии порождает новые смыслы категорий: *цель образования*, *содержание образования*, методологические подходы образовательного процесса. В своем развитии система образования формирует аттракторы, которые в качестве программ-целей ведут систему к новому состоянию. Устойчивые состояния саморазвивающихся систем можно рассматривать как саморегулирующиеся системы⁹. Образовательная цель предстает как процесс саморегуляции, обеспечивающий воспроизводство системы. В рамках системного исследования усложнение системы в ходе развития, связанное с порождением новых образовательных целей, переходом от одного типа саморегуляции к другому, дополняется идеей направлений развития образования, которые мы акцептировали как методологизация и гуманизация. Важнейшим моментом процесса развития является «погружение в основание»¹⁰, обогащение смыслов основополагающих образовательных категорий.

Стратегической программой-целью на каждом этапе развития образования является выработка и воспроизводство определенного идеала человека¹¹. Идеализация любого объекта изменяется при описании различных исторических типов научной рациональности. В рамках каждого типа научной рациональности существует корреляция между типом системных объектов и соответствующими характеристиками субъекта, который может осваивать объект¹², тип системного объекта конституирован стилем мышления познающего субъекта. В рамках постнеклассического мышления образовательный идеал предстает открытой саморазвивающейся системой, исполняет роль «рефлексивного зеркала»¹³ для осуществления человеком практики автопоэзиса, «продельвая которую человек осуществляет новое производство субъективности»¹⁴ в образовательной среде.

Образовательный идеал — теоретический конструкт, включающий ограниченное число признаков¹⁵. При описании идеала образования в постнеклассической образовательной парадигме требуется расширить набор признаков, существенно характеризующих человека образующегося.

Образовательные парадигмы предполагают различную глубину рефлексии человека образующегося по отношению к собственной познавательной деятельности. Методология классической парадигмы абстрагируется от деятельностной природы субъекта, неклассическая методология эксплицирует эту природу, постнеклассическая обуславливает её социокультурным контекстом. Таким образом, постнеклассический образовательный идеал должен иметь не только профессиональные знания (уровень классической парадигмы), не только ориентироваться на методологию неклассического познания (относительность истинного знания, экспликация средств и операций познавательной деятельности). Существенной характеристикой познающего субъекта в рамках постнеклассической методологии выступает способность к рефлексии над ценностными основаниями профессиональной деятельности, способность соотносить профессиональные цели и ценности с социальными целями и ценностями, представленными гуманистическими идеалами. Традиционное понимание конструкторов, включая идеи гуманизма, человека как единой замкнутой целостности неудовлетворительно. Все системы устанавливаются в ситуациях диалога, коммуникации, причем каждый раз заново.

Выбор компетентностного подхода в описании сегодняшнего идеала профессионального образования обусловлен прежде всего тем, что понятие компетентности имеет постнеклассическую основу, выступает становящейся категорией в междисциплинарном диалоге носителей разных дисциплинарных знаний: философов, психологов, педагогов, инженеров и т. д. Кроме того, этот подход уже является центральной идеей модернизации образования¹⁶. Мы не считаем выбор категории компетентность в качестве концептуально-теоретического и процессуально-деятельностного основания идеала профессионального образования единственным, но он представляется нам возможным, осмысленным, задающим перспективу дальнейшего исследования. Одной из основных характеристик компетентностного подхода является его ориентация на междисциплинарность типа и организации знаний, деятельности, образовательной среды. Компетентность необъектоцентрична по своей сути¹⁷. Она соотносится не с «объектом ведения»¹⁸, а с ситуацией, проблемой, является рефлексивным образованием «ментального пространства»¹⁹ человека об использовании определенного уровня методологического знания, конституирует надрефлексивную позицию.

Реализация комплексных междисциплинарных программ усиливает процессы взаимодействия картин реальности, формирующихся в различных дисциплинах. В каждой ситуации междисциплинарного взаимодействия трансляция методов из одной области знания в другую предполагает обнаружение общего типа системных объектов, единую научную картину мира. Возрастает роль методологического мышления как условия коммуникации разных дисциплинарных знаний. Компетентностный подход ассимилирует «контекстную рефлексию»²⁰, которая преодолевает трактовку рефлексии как автономной деятельности по преобразованию исходной рефлексивной деятельности²¹. Контекстная рефлексия связывает рефлексивную деятельность с внешним контекстом: способами и средствами рефлексивных описаний, целями и позициями исследователя, социальным контекстом и т.д. Мы выделяем два уровня компетентности в соответствии с двумя уровнями рефлексии по отношению к деятельности: неклассический и постнеклассический.

Методологическое мышление неклассического уровня (*ему соответствует онтологический уровень методологического знания в типологизации В. Ключко*) характеризуется рефлексией человека образующегося над соответствием характеристик познаваемого объекта и особенностей используемых средств, операций деятельности. Мышление конструирует образ объекта, исходя из исторически сложившихся способов его освоения, и осознает взаимозависимость образа объекта и операциональной схемы деятельности. Компетентность неклассического уровня требует построить рефлексию в соответствии с «законами второй природы»²², т. е. рамками дисциплинарной онтологии. Компетентность неклассического уровня обнаруживает ситуацию, когда исследователь не только осуществляет рефлексию, но и специально реконструирует «средствивальный аппарат»²³ рефлексии, реконструирует не задним числом, а в ходе самой рефлексии. Таким образом, неклассическое мышление эксплицирует свою методологическую ориентацию. Методологическая компетентность выступает как предпосылочное знание, условие распознавания аналогичных ситуаций деятельности.

Собственно гуманитарная компетентность осмысливается человеком в рамках постнеклассической методологии. Постнеклассическое мышление обнаруживает большую глубину рефлексии человека образующегося, эксплицируя взаимообусловленность методологического мышления становящимися мировоззренческими идеями культуры современности, что предполагает аксиологический уровень методологического знания – *В. Ключко*. Гуманитарная компетентность выступает как методологическая компетентность нового более сложного уровня организации, как смена одного инварианта другим, как процесс развития от одного типа саморегуляции к другому.

Всякий раз, когда познающий субъект обнаруживает систему, он должен выйти за её пределы, в систему более высокого уровня организации, таким образом, он обнаруживает свою компетентность по отношению к ситуации деятельности²⁴. Возникает необходимость осмысления все более сложных системных организаций. Человек, поднимаясь в образовательном процессе на новый уровень компетентности, обнаруживает и осмысливает тенденции своего профессионального становления. Причем новый уровень компетентности не исключает возможности применения методологического знания более низкого уровня. Компетентность любого уровня имеет границы применимости. Каждый новый уровень не отменяет предыдущего, но обогащает новыми смыслами, вступая с ним в рефлексивную связь.

Гуманитарность – это уровень компетентности, который проявляет человек, обладающий постнеклассическим мышлением, умеющий реконструировать социокультурный контекст рефлексии. С. Смирнов определяет гуманитарность как «степень самоопределения человека в культуре»²⁵, причем это самоопределение может происходить с помощью любой профессиональной деятельности. В каждой профессиональной деятельности будет столько гуманитарности, сколько в ней компетентности – оснащения «средствами и пониманием того, чем она является»²⁶, осознания ответственности за воспроизводство в культуре, обогащение смыслов ее категорий. На первый план выходят мировоззренческие аспекты деятельности с саморазвивающимися системами.

Стратегия деятельности с саморазвивающимися системами порождает новые «методологические рамки»²⁷ восприятия мира. До перехода к постнеклассической рациональности «скрытый идеал образования»²⁸ –

суверенная индивидуальность, сформированная собственной историей изменений в процессе жизни. Человек создает абстракции изолированных объектов, включая своё изолированное «Я». Постнеклассическое мышление сдвигает наш концептуальный фокус от изолированных объектов к взаимоотношениям. Изменение конфигурации пространства трансформирует мировоззренческие установки, открывает возможность для понимания и диалога различных культур, который подразумевает рефлексивное отношение к их базовым ценностям. Вырабатываются новые базисные ценности и способы воспроизводимости культуры, обогащается смысл самого понятия *гуманитарность*. В процессе исторического развития изменяется смысл понятия, но сама гуманитарность продолжает определять уровень профессиональной компетентности.

В плане содержания компетентностный подход требует особой организации сферы образования. Надо отметить, что в функции трансляции готового знания образование существенно потеснено средствами массовой информации, Интернетом, консалтингом²⁹. Если мы видим функцию системы образования в воспроизводстве человеческих ресурсов, то речь идет о методе передачи знаний в их неклассической эпистемологической природе – как средств деятельности и способов мышления.

Методологическая ориентация мышления определяет открытость образования и культуры, конституируя способность к бесконечному развитию их содержания. Новая технология мышления создаёт свою социокультурную оболочку, историю, конкретные образцы организации жизни, которые обеспечивают эту технологию³⁰. Для осуществления практик автопоэзиса необходимо наличие открытого образовательного пространства, в котором существует возможность выстраивать индивидуальную образовательную траекторию³¹. Мышление в таком пространстве событийно, участие в таких событиях позволяет индивидуально формировать все более сложные компетентности, создавать уникальные образцы мышления и деятельности. Новое образовательное пространство должно быть организовано как структурированный проект полноценных жизненных условий, предоставляющих возможности для становления человека, гибкой трансформации присущих ему компетентностей под нужды практики и выстраивания собственной антропологии. Полноценных в том смысле, что в этом образовательном пространстве гуманитарная компетентность могла воспроизводиться во всей своей полноте. Представление об открытых саморазвивающихся системах объединяет все заданные условия, в которых может реализовываться компетентностный подход, в сетевую модель образования³², которая способна обеспечивать культурную событийность субъектного образовательного пространства. «В такой форме образования события субъектности, ситуации самоопределения, самопроектирования и самоорганизации становятся не случайными, а педагогически проектируемым эффектом гуманитарного образования»³³. Смена образовательного контекста, когда меняется ведущий тип мышления и допустимые способы деятельности, не предполагает немедленного демонтажа образовательных структур предыдущего. Эти структуры попадают в другие функциональные связи, что меняет их смысловую природу, процесс развития образования продолжается на новой основе.

Итак, исследовательская позиция постнеклассической методологии, существующая в рамках исторической онтологии, заставляет отказаться от притязаний на скорую перестройку образовательной системы, ориентирует на

долговременную перспективу с учетом механизма обратной связи. Вместе с тем, компетентностный подход, осмысленный в рамках постнеклассической рациональности, внутренне разрушает саму институциональную структуру современного образования. Высшее профессиональное образование, где онтологии конструируются, находят своих носителей и преобразуют их онтологический мир, является условием и фактором становления методологического мышления. Методологическое мышление делает человека собственником своих компетенций. Сегодня, когда способы совместной деятельности для различных локальных проектов определяются онтологией, обладание собственными компетентностями — это ключевой момент, привносимый методологическим мышлением в высшее профессиональное образование, оказывается важнейшим способом человеческого самоопределения. Установка образования на развитие мышления и деятельности, развитие человека «по сопричастности к системам и процессам развития мышления и деятельности»³⁴ меняет способ организации образовательного пространства. Полюс проблематизации смещается с формирования конкретного человека к способам организации образовательных систем. Новый образовательный контекст ставит организации предыдущего в другие функциональные связи, меняет их природу. В новом сетевом образовательном пространстве человек образует себя, выстраивает собственное восхождение к гуманитарности, и на фоне гуманитарности становится профессионально компетентным.

1 См.: *Бермус А. Г.* Возможна ли другая методология образования // Вестник высшей школы. 2005, №4; *Марача В. Г.* Образование на рубеже веков: методологические соображения // Образование XXI века: достижения и перспективы. Рига, 2002; *Щедровицкий П. Г.* Онтологии и картины мира. Методологическая дискуссия. Адрес документа в Интернете: http://www.archipelag.ru/authors/shedrovicky_petr/?library=1300.

2 См.: *Бермус А. Г.* Возможна ли другая методология образования.

3 См.: *Смирнов С. А.* Человек перехода: Сборник научных работ. Новосибирск, 2005.

4 См. там же.

5 См.: *Щедровицкий П. Г.* Очерки по философии образования. М., 1993.

6 См.: *Щедровицкий П. Г.* Институты. Функции. Пространства. (Украина, Трускавец), 26.08.2001. Адрес документа в Интернете:

<http://www.shkp.ru/lib/archive/methodologies/2001/ust>.

7 См.: *Степин В. С.* Саморазвивающиеся системы и постнеклассическая рациональность // Вопр. философии. 2003, № 8.

8 См.: *Степин В. С.* Философия науки. Общие проблемы. М., 2006.

9 См.: *Степин В. С.* Саморазвивающиеся системы и постнеклассическая рациональность.

10 См. там же.

11 См.: *Козлова Н. В.* Акмеология в системе высшего профессионального образования. Межвузовский сборник научных трудов. Вып. 1. / Под редакцией А. Д. Копытова, Н. В. Силкиной. — Новосибирск-Томск, 2006; *Марача В. Г.* Указ. работа.

12 См.: *Степин В. С.* Саморазвивающиеся системы и постнеклассическая рациональность.

13 См.: *Смирнов С. А.* Указ. работа.

14 См. там же.

15 См. указ. работы *В. С. Степина*.

16 См.: *Зеер Э. Ф.* Саморегулируемое учение как психолого-дидактическая технология формирования компетенции у обучаемых // Психологическая наука и образование, 2004, №3; *Зимняя И. А.* Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование — сегодня, 2003, №5; *Козлова Н. В.* Указ. работа.

- 17 См.: *Бермус А. Г.* Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // Интернет-журнал «Эйдос», сентябрь, 2005. Адрес документа в Интернете: www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm
- 18 См.: *Марача В. Г.* Указ. работа.
- 19 См.: *Клочко В. Е.* Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности, Томск, 2005.
- 20 См.: *Розин В. М.* Рефлексия как культурно-исторический и психологический феномен // Кентавр, 2000, № 24. Адрес документа в Интернете: <http://www.circle.ru/kentavr/>. *Розов М. А.* К методологии рефлектирующих систем // Проблемы рефлексии. Новосибирск, 1987.
- 21 См.: *Розин В. М.* Психология: теория и практика. М., 1997.
- 22 См.: *Розов М. А.* К методологии рефлектирующих систем.
- 23 См.: *Щедровицкий П. Г.* Роль методологического мышления в становлении современных «сквозных» («пронизывающих») компетенций и капитализации человеческих ресурсов // Выступление на конференции по развитию (Красноярск), 27.04.2003. Адрес документа в Интернете: <http://www.shkp.ru/lib/publications/65>
- 24 См.: *Клочко В. Е.* Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности, Томск, 2005.
- 25 См.: *Смирнов С. А.* Указ. работа.
- 26 См.: *Розин В. М.* Рефлексия как культурно-исторический и психологический феномен.
- 27 См.: *Щедровицкий П. Г.* Онтологии и картины мира. Методологическая дискуссия; *Щедровицкий П. Г.* Роль методологического мышления в становлении современных «сквозных» («пронизывающих») компетенций и капитализации человеческих ресурсов.
- 28 См.: *Клочко В. Е.* Указ. работа.
- 29 См.: *Марача В. Г.* Указ. работа.
- 30 См.: *Щедровицкий П. Г.* Онтологии и картины мира. Методологическая дискуссия.
- 31 См.: *Марача В. Г.* Указ. работа; *Смирнов С. А.* Указ. работа; *Щедровицкий П. Г.* Онтологии и картины мира. Методологическая дискуссия.
- 32 См. там же.
- 33 См.: *Смирнов С. А.* Указ. работа.
- 34 См.: *Щедровицкий П. Г.* Очерки по философии образования.