

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Новосибирский государственный технический университет»

На правах рукописи

Глухов Павел Павлович

**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ХАРАКТЕР СОВРЕМЕННЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК: СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКОЕ
ИССЛЕДОВАНИЕ**

Диссертация на соискание учёной степени
кандидата философских наук

Специальность 09.00.11 Социальная философия

Научный руководитель:
Попов Александр Анатольевич,
доктор философских наук, доцент

Новосибирск - 2017

Оглавление

Введение	3
Глава 1. Образовательные практики в социокультурной системе современного общества	16
1.1. Образовательные практики как предмет социально-философского исследования.....	16
1.2. Образовательные практики в системе общественного воспроизводства.	44
1.3. Институциональные трансформации современных систем образовательных практик.....	59
Глава 2. Компетентностный характер образовательных практик в социокультурной системе современного общества	79
2.1. Социокультурный контекст появления компетентностного характера современных образовательных практик	79
2.2. Компетентностный характер образовательных практик в системе производства социального капитала	106
2.3. Условия формирования компетенции как результата образовательной практики	136
Заключение	158
Список литературы	160

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность В последнее десятилетие всё большую популярность обретает компетентностный подход. Он имеет фактически тотальную распространённость в бизнес-среде и образовательных практиках. Это легко проследить через реализацию Болонского процесса и реформаторскую деятельность в отечественной и европейской образовательной политике. Сегодня принято говорить, что результатом той или иной образовательной практики являются компетенции, а в профессиональной деятельности требуются люди, владеющие конкретным кругом вопросов и проблем. Также наблюдается дискуссия о том, какие компетенции будут востребованы в будущем. Компетенция становится не просто типом описания результата образования, а постепенно превращается в критерий оценки качества человеческого потенциала и социального капитала.

В области антропопрактик вопрос компетенции является центральным, через который проходит большинство дискурсов о человеке, о том какой он должен быть и в чем его предназначение. Концепция знания-умения-навыки (ЗУН) активно критикуется подавляющим большинством прогрессоров, которые окрестили её как пережиток индустриальной эпохи, не позволяющий развернуться всему богатству передовых образовательных практик во всей их широте.

На сегодняшний день придумано огромное множество разных методов оценки компетенций, разных моделей компетенций, целые батареи тестов и кейсов. Но по большому счёту, состояние дискурса о компетентностном подходе нельзя квалифицировать как завершённое и достигнувшее приемлемых типов обобщения. Компетентностная парадигма состоит из нагромождения разных трактовок и интерпретаций. По существу, компетентностный подход стали применять в практике ещё до того, как он успел сложиться как подход. Данные обстоятельства иллюстрируются хотя

бы тем, что на сегодняшний день научное сообщество не договорилось о принятом различии понятий «компетенция» и «компетентность».

Во многом данное положение является следствием того, что компетенция не закрепились в культуре и дискурсах как понятие, а существует именно как термин. За понятием всегда стоит институализированное содержание, которое солидаризирует разных субъектов и, что самое главное, транслирует схему реализации этого содержания. В рассматриваемой нами ситуации функция компетенции как термина заключается в том, чтобы отличить «старые» образовательные результаты от «новых», продемонстрировать инновационность и прогрессивность своей деятельности. То есть характеризует образовательные практики исключительно номинальным образом, не прибегая к принципиальным преобразованиям самого содержания образовательного процесса.

Сегодня, описанная ситуация приводит не только к дисбалансу на эмпирическом уровне реализации конкретных образовательных программ. Без ответа остался вопрос о том, какой антропологический проект реализует современный институт образования. Предыдущая парадигма предполагала, что целью образования является универсальная «гармонично развитая личность», которая вбирает в себя основы комплекса главных научных дисциплин, постигает основы социальных и культурных норм. Но с усложнением структуры самого знания, увеличением объёмов потребляемой информации и изменением представлений о том, что считать основными знаниями, а что второстепенными, антропологическая модель «гармоничного человека» естественным образом стала проблематизироваться. Институт частной собственности и рост корпораций формировал новых субъектов и заказчиков образовательных услуг. Государство утратило монополию на право самостоятельно определять цели и задачи образования.

Немаловажную роль сыграл процесс глобализации, который, в известном смысле слова, сделал границы государств более прозрачными. Теперь социальная реальность стала выходить за рамки государства или народа. Натуральную демонстрацию такого изменения осуществила Европа, инициировав Болонский процесс, в который включилась и Россия.

Появление новых субъектов образовательного заказа ярко демонстрирует нам дифференциацию результата системы образования как социального института, а именно, естественное выделение типов социальных субъектов (через язык компетенций), востребованных разными общественными группами, в целях воспроизводства собственных институтов.

Проблемная ситуация, на разрешение которой направлено настоящее диссертационное исследование, заключается в противоречии между:

- широкой распространённостью компетентностного подхода в современных образовательных практиках и отсутствием ясных и общепринятых философских оснований данного подхода, что иллюстрируется наличием разночтений в определении базовых понятий, употребляемых в рамках данной парадигмы;

- образовательной политикой и практикой реализации образовательных программ в современной России, где компетентностный подход занимает центральное место в реформировании системы образования, но не выступает как фактор принципиального переустройства содержания и процесса образования, обеспечивающих полноценное достижение компетентностных образовательных результатов, имеющих востребованность как в социальной реальности в целом, так и на рынках труда в частности.

Степень научной разработанности проблемы

Несмотря на то, что в подобной формулировке проблема не исследовалась, изучение различных аспектов вопросов, связанных с

компетентностным характером современных образовательных практик представлено в трудах как отечественных, так и зарубежных учёных.

Базовыми здесь являются вопросы, связанные с пониманием образования как процесса и системы, выполняющих социокультурную функцию. Одна из значимых исследовательских линий в данном направлении связана с определением социальных требований к образовательному процессу и институциональных условий организации образовательной деятельности (А.И. Герцен, С.И. Гессен, В.В. Мацкевич, А.Г. Асмолов, И. Д. Фрумин, А.И. Адамский, А.Н. Тубельский). Особое место занимают работы, посвящённые исследованию общего образования в контексте национальной культуры (М. М. Бахтин, В. М. Межуев, В. Д. Шадриков, В. М. Жураковский, Л. П. Кураков)

Немаловажными выступают направления исследований образовательных систем как институтов взросления (Б.Д. Эльконин, А.А. Попов, И.Д. Фрумин, К.Н. Поливанова). К данным исследованиям также можно отнести психологическую линию, посвящённую построению моделей возрастного развития (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин), которые, в свою очередь, находят применение в педагогической практике и выступают основаниями для непосредственного проектирования образовательного процесса и учебных систем (В.В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, Л. В. Занков и др.)

Вопросы трансляции культуры и её воспроизводства на платформе образовательных институтов как традиционного, так и нетрадиционного в разной степени затрагиваются в исследовательских линиях философии образования. Западная традиция философии образования имеет давнюю историю (В. Виндельбан, Дж. Вьюк, Р. Штайнер, А. Брент, Б. Вильсон, Ф. Кумбс, Ч. Зильберман, И. Иллич, О. Тоффлер, Р. Шарп, Т. Хюсен, П. Шульц, П. Бурдые, Дж. Герген и др.).

В России философия образования может быть прослежена с ключевых размышлений Л.Н. Толстого, А.И. Герцена, Н.Г. Чернышевского, Н.А. Добролюбова, С.И. Гессеном. Сегодня востребованность философской рефлексии образования находит своё отражение в работах таких учёных как А.С. Арсеньев, Л.П. Буева, М.С. Каган, В.М. Розин, Н.С. Розов, С.А. Смирнов, А.А. Попов, О.И. Генисаретский, П.Г. Щедровицкий и др.

Особое место занимают исследования, посвящённые изучению процессов трансформации образования в современных условиях социокультурных изменений (Д. Белл, О. Тоффлер, Ф. Фукуяма, М. Фуллан, М. Нуссбаум). На настоящий момент, данные процессы особо ярко выражены в ситуации перехода образовательных систем всего мира на реализацию образования в компетентностном подходе. Таким образом, представляют ценность работы, посвящённые анализу сущности данной парадигмы (Дж. Равен, М. Фуллан, М. Нуссбаум, Р. Барнетт, В. Вестер). В отечественной традиции данному вопросу посвящены исследования А.В. Хуторского, Г.К. Селевко, Г.А. Цукерман, Б.Д. Эльконина, П.Г. Щедровицкого, Л.Ф. Ивановой, О.Е. Лебедева, Н.С. Веселовской, Т.Б. Табардановой, Н.В. Кузьминой, А.А. Попова, Н.В. Мясищева, Н.Ф. Талызиной, В.Д. Шадрикова, Р.К. Шакурова, Б.И. Хасана, Е.В. Брызгалиной.

В рамках данной парадигмы компетенция, как результат образовательных практик, стала восприниматься как характеристика человека, что актуализировало вопрос о целостном антропологическом образе, который заложен в качестве рассматриваемого результата.

В данном контексте особое значение приобретает исследовательская линия, которая связана с антропологическими основаниями образовательной деятельности и обобщает антропологические модели как результат образовательных практик (Ю. М. Лотман, А. М. Пятигорский, М. К. Мамардашвили, О. И. Генисаретский).

Обращение к проблематике социокультурных институтов становления человека и исследования характеристик современного антропологического образа связано с работами таких зарубежных философов как Э. Гидденс, К. Леви-Стросс, Ю. Хабермас, Э. Фромм П. Бурдьё, М. Фуко, Ж. Делёз.

Также, компетентностная парадигма выдвинула на первый план прагматические ценности, которым и следуют образовательные практики, имеющие компетентностный характер. Стоит отметить, что в данном ракурсе образовательные практики уже рассматривались (Дж. Дьюи, У. Килпатрик, И. Иллич), но только сейчас образование стало массово рассматриваться как практикоориентированное; как вводящее человека в практики. В связи с этим обретают актуальность исследования, посвящённые философскому осмыслению и сущностному анализу того, что есть практика. И здесь можно выделить две линии: исследование классического представления о практике как продуктивном процессе преобразования, заключённого в деятельность, либо редуцированного к труду (К. Маркс, В.М. Межуев, Э. Ильенков, Г.С. Батищев, А. Н. Леонтьев, Г. П. Щедровицкий, В.Я. Дубровский) и неклассические представления о практике, как правило свойственные традиции постструктурализма, описанные в рамках концепции «теории практик» (М. Хайдеггер, Л. Витгенштейн, М. Фуко, Ж. Делёз, П. Бурдьё, Г. Райл, М. Полани, Б. Латур, А. Макинтайр).

Следует отметить, что такой прагматический поворот в образовании стал фиксироваться относительно недавно, и несмотря на то, что понятие и сущность практики (в т.ч. логики её освоения и присвоения) являются достаточно проработанными и имеющими особую популярность в социологических теориях, целостному социально-философскому осмыслению соотношения образовательных практик и практик как таковых не посвящено отдельных исследований.

Объект исследования: образовательные практики в условиях современного общества

Предмет исследования: специфические особенности компетентностного характера современных образовательных практик

Цель и задачи исследования: Целью представленной работы является выявление специфических особенностей компетентностного характера современных образовательных практик

Постановка данной цели требует решения следующих задач:

1. Охарактеризовать образовательные практики как предмет социально-философского исследования
2. Выявить основные функции образовательных практик в процессе общественного воспроизводства
3. Охарактеризовать основные условия институциональных трансформаций, в которых находятся современные системы образовательных практик
4. Охарактеризовать социокультурный контекст появления компетентностного характера современных образовательных практик
5. Выявить функции компетентностного характера образовательных практик в системе производства социального капитала
6. Определить условия формирования компетенции как результата образовательной практики

Теоретико-методологические основания.

Применение элементов теории практик (П. Бурдьё) и в особенности концепции практики А. Макинтайра позволяет раскрыть важнейшие характеристики, с одной стороны, образования как практики, с другой стороны, образовательного результата как имеющего значимость для социальных практик.

Применение содержательно-генетической логики анализа развивающейся деятельности как социокультурной системы (Э. В. Ильенков, Г. П. Щедровицкий), позволяет более подробно реконструировать

сущностные особенности компетентностного характера современных образовательных практик в контексте их социальной значимости.

Понятие «антропологический проект» и концепция практической антропологии позволяют более основательно охарактеризовать место и функции образовательных практик в социокультурной системе современного общества.

Хронологические рамки

Исследование определяется периодом массового внедрения в России компетентностного подхода в образовании (начало XXI века)

Научная новизна:

1. Определены основные компоненты образовательных практик как предмета социально-философского исследования.

2. В ходе выявления основных функций образовательных практик в процессе общественного воспроизводства удалось выделить «культурно-историческую», «идеологическую», «экономическую», «дисциплинарную», «пространственно-географическую» и непосредственно «практическую» функции.

3. Основные условия институциональных трансформаций, в которых находятся современные системы образовательных практик можно охарактеризовать через развитие открытого образовательного пространства. В свою очередь, становление открытого образовательного пространства позволило выйти образовательным практикам за границы традиционных образовательных институтов.

4. Ключевым социокультурным основанием востребованности образовательных практик, имеющих компетентностный характер, является выход на первый план прагматических ценностей по отношению к образовательному процессу и образовательному результату. Соответственно, ценным становится не знание как таковое, а практическое знание; овладение не теоретическим, а практическим мышлением. В свою очередь, это

определённым образом сказывается на социальной реальности, где определяющим фактором в присвоении социального статуса может явиться принадлежность к той или иной практике, определяемая через такую характеристику как компетенция.

5. В ходе выявления функции компетентностного характера образовательных практик в системе производства социального капитала удалось установить, ключевым признаком качества социального капитала является его способность адаптироваться к ситуации неопределённости. Компетенция выступает как новая качественная характеристика социального капитала.

6. Базовым условием формирования компетенции как результата образовательной практики является невозможность определить сущность человека заранее.

Положения выносимые на защиту:

1. Социально-философская рефлексия образовательных практик характеризует их как способ практического существования антропологического проекта, который, в свою очередь, вырежется в качестве образовательного результата.

2. Чёткое представление о том, какой тип функции выполняет та или иная образовательная практика даёт исследовательскую возможность выстраивать прогноз, относительно того, какой тип социального порядка воспроизводится в той или иной социокультурной целостности.

3. Выход образовательных практик в открытое пространство, за пределы традиционных образовательных институтов привел к дифференциации типов образовательных практик, которые, с позиции осваивающего их субъекта могут быть представлены как: фоновые образовательные практики, порождающие образовательные практики, социализирующие образовательные практики, статусные образовательные практики и капитализирующие образовательные практики.

4. Переход образовательных практик к новой (компетентностной) парадигме обусловлен трансформацией представлений об образовательном результате, который сегодня представляется в формате компетенции, как требования к самому человеку и способу его бытия. Закрепление данных требований представляется через оформление нового антропологического проекта, характерного для современной социокультурной ситуации и выраженного на фоне определённых практик как условия его реализации.

5. Компетентностный характер образовательных практик направлен на обеспечение производства социального капитала, эффективного в условиях неопределённости.

6. Ключевым условием формирования компетенции является соответствие процесса её образования концепции внутреннего критерия блага той практики, на употребление в которой она направлена. При этом проблема компетентностного характера образовательной практики заключается не столько в условиях освоения способов деятельности, сколько в условиях формирования и становления онтологии человека, определяющей дальнейший способ его бытия.

Теоретическая значимость:

Теоретическое значение представляемой диссертации заключается в том, что полученные в ходе исследования результаты способствуют выявлению факторов воспроизводства современного общества, что позволяет фиксировать принципы и законы существования современных социальных систем, а также осуществлять обоснованное прогнозирование их дальнейшего развития. Полученные результаты являются оформленной социально-философской рефлексией образовательных практик, имеющих компетентностный характер, что может быть использовано другими исследователями в области философии образования. Также, в рамках исследования представлена разработка понятия «компетенция» с позиции социальной философии, что даёт возможность расширить теоретико-

методологические основания других исследований социальной направленности.

Практическая значимость:

Практическая значимость работы заключается в том, что ее материалы и выводы могут быть использованы специалистами в области социальной философии, социальной антропологии, философии образования, социологии, культурологии и других областей современного гуманитарного знания в качестве методологических оснований анализа конкретных социальных явлений, оценке проблем систем образования и образовательной политики. В сфере высшей школы, данные исследования могут быть использованы для подготовки учебных и учебно-методических пособий, разработке курсов по проблемам социальной философии, социальной антропологии, педагогики. Также материалы настоящего исследования могут быть использованы при проектировании и реализации образовательных программ в компетентностном подходе.

Апробация работы: Основные результаты, содержание и выводы исследования обсуждались соискателем на международных, всероссийских и иных научных конференциях, в том числе на Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Одаренные дети: система поддержки, сопровождения и мониторинга дальнейшего развития». Тема: «Компетентностные практики работы с одаренными детьми в рамках стратегии развития человеческого потенциала», г. Москва, 16 апреля 2015 года; V Международной научно-практической конференции «Социальные коммуникации и эволюция обществ». Тема доклада: «Практическое мышление как компетентностный образовательный результат». г. Новосибирск, 8-9 октября 2015 года (очное участие); Межрегиональной конференции «Открытое образование и региональное развитие». Тема доклада: ««Конструирование содержания открытых образовательных программ в компетентностном подходе». г. Ханты-Мансийск, 24-25 октября

2016 года; Всероссийской научно-практической конференции по проблемам работы с одаренными детьми «Реализация Концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов: компетентностные практики образования как основа формирования и постановки рекордных целей», г. Москва, 12-14 ноября 2016 года; Межрегиональной научно-практической конференции с международным участием «Экспертное сопровождение образовательных инноваций». Тема доклада: «Компетентностные практики образования как инструмент регионального развития» (Содокладчик Попов А.А.). г. Москва, 4 декабря 2015 г.; XXI Научно-практической конференции «Амбиции развивающего обучения: возможности, реальность и партнеры». Тема доклада: «Практическое мышление как основание для расширения возможностей РО» (Содокладчик Попов А.А.), г. Москва, 18-20 декабря 2015 г.; «Московский международный салон образования», г. Москва, 13-16 апреля 2016 года. Выступление с докладом на тему: «Новое олимпиадное движение в стране по формированию и оценке компетентностных достижений учеников».

Также основные результаты, содержание и выводы исследования были использованы в рамках соисполнения проекта "Внедрение инновационной системы научно-методического обеспечения повышения квалификации педагогических кадров организаций дополнительного образования, направленной на развитие мотивации одарённых детей к творчеству и познанию" в рамках исполнения государственного контракта № 09.028.11.0080 от 12 ноября 2014 г. (Министерство образования и науки Российской Федерации); при разработке Методических рекомендаций по проектированию дополнительных общеразвивающих программ (включая разноуровневые программы) направленных региональным органам исполнительной власти, осуществляющим управление системой образования Письмом Министерства образования и науки РФ от 18 ноября 2015 г. № 09-3242.; в рамках соисполнения проекта по разработке критериев и выявлению

авангардных практик математического образования в рамках государственной работы Федерального института развития образования МОН РФ по реализации Концепции развития математического образования в Российской Федерации.

Структура работы: Диссертация состоит из введения, двух глав, шести параграфов, заключения, списка использованных источников и литературы.

Глава 1. Образовательные практики в социокультурной системе современного общества

1.1. Образовательные практики как предмет социально- философского исследования

Образование занимает одно из центральных мест в обществе. С одной стороны, образовательные институты и технологии, используемые на их платформе, выступают в качестве движущих сил развития общества. В исторической ретроспективе мы всегда можем увидеть то, как содержание образования обновляется в связи с грядущими или грянувшими социокультурными изменениями. Такого рода обновление осуществляется с целью обеспечения массовой готовности подрастающих поколений, как макросоциальных групп к изменяющимся условиям жизни и деятельности. Также, мы всегда можем увидеть то, как задачи педагогической практики соотносятся с тем или иным типом задач, возникающих не из универсальных оснований, а из социального, государственного, корпоративного, идеологического или какого-либо иного типа заказа. Задачи образовательной системы всегда обусловлены социальным контекстом, а критерий эффективности образовательного результата всегда лежит в социальной реальности.

Здесь выступает как особенно интересная задача, приписываемая образованию – это подготовка и возвращение человека как полноценного члена общества. Как правило, реакция на данную задачу выражена в функции социализации, которая закрепляется за образовательными институтами. В этом смысле, особого внимания заслуживает вопрос о том антропологическом образе, который представляется как результат системы образования. Ведь если представлять систему образования условно как педагогическое производство, которое работает на благо потребностей общества, то продуктом данного производства выступает именно реализация того или иного антропологического концепта, который, с одной стороны,

признаётся как эффективный и уместный в сложившейся социальной реальности, а с другой стороны, может быть произведён имеющимися педагогическими технологиями в достаточной степени, чтобы удовлетворять общественный заказ.

Но здесь возникает принципиальная сложность, которая заключается в особенностях непосредственной реализации образовательного процесса. Иван Иллич обозначал данную сложность как сакрализацию учебного процесса, которая не позволяет увидеть саму суть его реализации. Неоднократно фиксировались разрывы между декларируемыми установками в системах образования и непосредственной практикой их реализации. Данная лакуна может выступать пространством для осуществления социально-философской рефлексии. В этом отношении, образование, как явление в целом, представляет вторичный интерес. На первый план для нас выходят прецеденты непосредственной реализации тех или иных концептов на практике, которых естественно или искусственно придерживаются субъекты сферы образования. Далее, в представленной работе мы в меньшей степени будем рассматривать образование как таковое, а прежде всего, в качестве единицы анализа будем придерживаться *образовательной практики* в стремлении указать на истинное положение дел, так как декларируемая норма (положенная, например, в стандартах) оформляет одни принципы, а непосредственная реализация, может демонстрировать диаметрально противоположные. Таким образом, в данном фокусе употребление понятия образовательная практика есть указание на то, как образование осуществляется в реальности. В этом смысле, нас более всего интересует понимание того как обстоят дела с реализацией образования на самом деле, тем самым пытаюсь соответствовать положению Л. Витгенштейна: «Ни в чём не оправдывайся, ничего не скрывай, смотри и говори, как обстоит дело в

действительности»¹. Но прежде чем выяснить, что следует понимать под образовательной практикой в социально-философском контексте, нам следует установить, что вкладывается в понятие практики как таковой.

На настоящий момент в социальных и философских науках нет консолидированного представления о том, что называть практикой. Как правило, возникает подмена понятий – практику часто объясняют через понятие деятельности. Часто встречается употребление понятия «практическая деятельность», ведь от др.-греч. πράξις — деятельность. Как правило, практику связывают с процессом непосредственного материального преобразования, часто противопоставляя её понятию «теория». Однако, в рамках современных социологических теорий понятие практики вышло на один из ведущих планов, и в подобных исследованиях оно сознательно не отождествляется с деятельностью. Далее мы осуществим принципиальное различие практики и деятельности, но обо всём по порядку.

Прежде всего хочется прибегнуть к анализу повседневно –бытового² употребления слова «практика» и задаться вопросом: в каких случаях мы что-либо относим к категории практического? Один из самых распространённых случаев – это присвоение какой-либо вещи статус практичности («практичная куртка», «практичная ручка», «практичный подарок», «практичная разделочная доска», «практичный автомобиль» и т.д.). Как правило, мы называем что-либо практичным с целью указать на удобство, функциональность предмета и на возможность применять его в ситуациях разного рода; на не бесполезность. Практичными вещами удобно и комфортно пользоваться, они не вызывают непонимания. В данном контексте, практичность сводится к возможности эффективно пользоваться и

¹ Людвиг Витгенштейн, «Культура и ценность», в кн.: Философские работы. М.: Гнозис, 1994, с. 427

² Использование такого приёма не безосновательно, так как помогает вычленить важные смысловые слова рассматриваемого нами понятия. Такой тип анализа встречается в социологии и даже выделяется как отдельное направление, посвящённое анализам разговора. См. например, Maxwell Atkinson and John Heritage, eds., Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis. Cambridge University Press, 1984.

применять. Соответственно, не практичную вещь применять либо сложно, либо она предназначена для какого-либо узкого спектра задач.

Более интересно обстоят дела с употреблением словосочетания «практикующий специалист». Данное выражение прежде всего связано с апелляцией к опыту специалиста и предположением о том, что он обладает достаточным количеством частных случаев и их рефлексивной оформленностью, что это позволяет ему действовать в ситуации неопределённости в рамках своей компетенции. Здесь уместно упомянуть такое словоупотребление как «практик», а точнее, ситуации, в которых люди целенаправленно указывают на свою принадлежность к «миру практики» как к миру, где преобладает эмпирическое знание³. Данная категория людей публично идентифицирует себя как практиков с той целью, чтобы опровергнуть какие-либо теоретические положения, указывая на то, что «в практике всё иначе, нежели чем в теории». Дискуссия такого характера закрепились в культуре как спор «физиков» и «лириков». Самая известная попытка подчеркнуть данную разницу была осуществлена в 1900-х годах. Одним из таких исследований явилась работа Отто Липмана и Хельмута Богена «Наивная физика», вышедшая в Лейпциге в 1923 году. Её пафос заключался в том, что теоретическая физика не соответствует реальной. По утверждению авторов, разумное действие — это действие, соответствующее объективной ситуации, ее цели: адекватное их структуре. Здесь интересно то, что, причисляя себя к «практикам» люди стремятся обозначить себя как носителей реального знания. И здесь уместно сослаться на работы Майкла Полани и Гилберта Райла, в которых осуществляется исследование практического знания — знания не о том «что», а знания о том «как», которое, в свою очередь, имеет самостоятельный статус.

³ Но стоит обратить внимание, что нас пока не интересует эмпирическое познание как философско-гносеологическая категория. В данный момент нам важно прояснить то, какой повседневно-бытовой контекст стоит за словом «практика».

В этом смысле, словоупотребление «практикующий специалист» указывает на то, что данный человек знает, как совершить череду эффективных действий в рамках своей компетенции. Г. Райл указывает: «мастерство хирурга заключается не в его языке, высказывающем медицинские истины, но в его руках, совершающих точные движения скальпелем»⁴. У практикующего специалиста есть возможность апеллировать к собственному опыту, как осмысленному и систематизированному комплексу прецедентов и ситуаций. В таких случаях мы ещё говорим «богатый опыт», указывая на многообразие уникальных ситуаций, с которыми пришлось столкнуться в практике (более подробно о понятии «опыт» и его роли в практике в третьем параграфе второй главы настоящего исследования).

Акцентируя внимание на случае и прецеденте как источниках практического знания невозможно не обратить внимание на феномен прецедентного права, где часто происходит апелляция к многообразию ситуаций в судебной практике при принятии решений. Такая правовая система характерна для Англии, Соединенных Штатов Америки, а также ряда других стран с английским правом. В рамках данного права судебным прецедентом называют такое решение суда по конкретному делу, которое может выступить в качестве основания для судьи при рассмотрении аналогичных или похожих дел. И здесь уже особый статус имеет мастерство, например, адвоката, который должен суметь убедить суд присяжных на основании уже рассматриваемого случая; сможет доказать вообще то, что данный случай может выступить основанием.

На этом моменте важно подчеркнуть, что для понятия практики особенно характерна значимость случая и конкретной ситуации как критерия проверки тех или иных универсальных положений. Именно в данном контексте практика выступает как критерий истинности, так как

⁴ Гилберт Райл, Понятие сознания. М.: Идея-Пресс, 1999, с. 57.

принципиально значимым и решающим оказывается то, каким образом что-либо будет реализовано.

Отдельно хочется обратить внимание на вопрос о том, почему мы говорим именно «практикующий специалист», а не «деятельный специалист», или «практичная вещь», а не «деятельная вещь»? Несмотря на то, что часто встречается отождествление практики и деятельности, «практикующий» и «деятельный» имеют опять же разные повседневные бытовые смыслы. Как правило, когда мы говорим «деятельный», мы указываем на свойственную человеку активность, на некую предрасположенность к проявлению себя в деле («деятельный человек»). Либо указываем на то, что данный человек многое делает для какой-либо сферы и эти действия мы имеем возможность наблюдать («деятель культуры», «известный деятель науки», «политический деятель»).

Обозначенный контекст позволяет нам ввести первое понятие образовательной практики, которая может пониматься как наблюдаемая действительность реализации концептов становления человека. В качестве таких концептов могут рассматриваться государственные стандарты образования, в которых изложено идеальное представление о том, становление какого антропологического образа должны обеспечивать образовательные практики.

Распространённое, укоренённое в массовом сознании понятие практики, несмотря на широту своих границ всё же указывает на ряд существенных характеристик. Несмотря на то, что такое понимание практики можно подвергать разночтениям, всё же оно уже указывает на некоторые отличия от деятельности. Для дальнейшего прояснения сущности практики обратимся уже к ряду исследовательских изысканий и философских трактовок, в которых целенаправленно рассматривается интересующее нас понятие.

В исследованиях, посвящённых феномену практики можно выделить два основных направления: исследование классического представления о

практике как продуктивном процессе преобразования, заключённого в деятельность, либо редуцированного к труду (К. Маркс, В.М. Межуев, Э. Ильенков, Г.С. Батищев, А. Н. Леонтьев, Г. П. Щедровицкий, В.Я. Дубровский и др.) и неклассические представления о практике, как правило свойственные традиции постструктурализма, описанные в рамках концепции «теории практик» (М. Хайдеггер, Л. Витгенштейн, М. Фуко, Ж. Делёз, П. Бурдьё, Г. Райл, М. Полани, Б. Латур, А. Макинтайр и др.). Рассмотрим каждое из выделенных направлений более последовательно.

Авторы «Немецкой идеологии», стремясь подчеркнуть отличие своей материалистической теории от всех предшествующих, именовали себя «*практическими* материалистами»: *praktischen Materialisten*. Это можно считать базовой аксиомой марксистских течений. Суть данного тезиса заключается в том, что в основе всякого социального прогресса и эволюции лежат труд, деятельность и материальное преобразование бытия (получение материальных благ). Сегодня данные положения распространяются, конечно, не только на марксистские учения, а по существу, на любое другое прагматическое учение, где в основе лежит практическая истина.

Однако К. Маркс стал первым в среде материалистов, кто построил схему, выдвигающую на первый план Дело и Труд, а примат Тела отодвигающую на задний план. Одним из центральных понятий для Маркса была предметная действительность, где ключевую роль играла чувственно-человеческая деятельность и практика. Отличительной чертой концепции, которую предлагал немецкий философ являлось представление самой деятельности как субъекта, то есть возведение деятельности в передовой онтологический статус. Здесь же любой объект или предмет, произведённый человеком, является опредмеченным трудом, а условия труда, куда относятся и сами люди (их тела), есть предпосылки процесса труда. Такие положения являются чрезвычайно важными для индустриальной логики, так как позволяет рассмотреть деятельность как первостепенное условие всякого

развития, а человек есть лишь условие, средство или второплановый субъект деятельности. По мере усложнения систем разделения труда, рассматриваемые нами положения, обретают новый уровень актуальности, так как конкретный человек становится не способен удержать всю схему производственного процесса.

В.М. Межуев. Являясь сторонником деятельностного подхода, интерпретировал историческую теорию Маркса как «феноменологию труда». У Маркса труд является главным героем «Капитала», становится на место гегелевского Духа, являясь субъектом исторического процесса.

В определённом смысле слова можно сказать, что по Марксу производственный процесс (Труд) становится компетентней человека – профессионала частей этого процесса. Описываемая ситуация очень хорошо видна на примерах. При производстве какого-либо крупного и технически сложного объекта (подводной лодки, атомной электростанции, лайнера, небоскрёба и т.д.) в процесс оказываются вовлечены сотни, а то и тысячи людей. Современная ситуация уже радикальным образом отличается от той, которую описывал Адам Смит, характеризуя мануфактурное производство на примере булавки, где десять рабочих делали исключительно булавку: один разматывает проволоку, второй её выпрямляет, третий заостряет конец, четвёртый надевает головку и так далее. А распоряжение отдаёт один человек. Сегодня сборка одного объекта распределена между целыми кластерами коллективов и организаций, которые могут никогда не поговорить друг с другом и не увидеть друг друга. В конечном счёте, им не обязательно понимать то знание, которым обладают другие коллективы – одни разрабатывают программное обеспечение для автомобиля, а другие шьют сидения – всё это может осуществляться в разных компаниях на разных континентах. Их удерживает деятельность по производству автомобиля, тем самым являясь субъектом и удерживающей свои собственные цели.

Маркс открыл, что реальный мир дан человеку практически, в формах его собственной деятельности. Вернее сказать, объективная реальность не дана, а взята – добыта у Природы человеческим трудом. Ленин в свое определение материи вместо «практики» включил «ощущения», как поступал за столетия до Маркса любой эмпирик и сенсуалист.

Межуев совершенно правомерно потребовал включить в определение материи «деятельную сторону», понять материю не в форме созерцания, а практически, «субъективно». Историческая парадоксальность заключается в том, что эта проблема прежде никем из марксистов не ставилась. Вадим Михайлович в полемической статье «Есть ли материя на Марсе?»⁵ выдвинул тезис о том, что говорить о чём-либо материальном стоит только в связи с человеческой деятельностью. Там, где есть человек – там возникает деятельность и процесс материального преобразования, что уточняет и обостряет социальный контекст проблематики взаимодействия Труда и Человека.

Выдвинутые Марксом положения лягут в основу совершенно разных теорий, относящихся как к экономике, психологии, социологии, педагогики и другим областям, выдвигая на первый план деятельность и её онтологическое значение. В частности, тезис о том, что Труд есть субъект деятельности в дальнейшем поддержал Э. Ильенков: «Труд и есть «субъект», коему принадлежит «мышление» в качестве «предиката»»⁶. Идею того, что мышление есть не сокрытый и свёрнутый в человеке процесс серьёзно развил Г.П. Щедровицкий, построив системо-мыследеятельностный подход. Щедровицкий утверждал, что мышление случайно реализовано на людях именно в нашем мире «В каком-то другом мире оно могло бы быть

⁵ См.: www.caute.tk/ilyenkov/mater/vmm.html

⁶ Ильенков Э.В. Диалектическая логика. М., 1974, с. 54.

реализовано на пингвинах, а в третьем вообще на «железяках» как у С. Лема⁷»⁸.

В системно-мыследеятельностном подходе (СМД-методология), который строится как философская концепция, вводятся такие понятия как «коллективно-распределённая деятельность» и «мыследеятельность». Это отсылает к уже рассмотренному выше примеру о сложных объектах, требующих больших систем разделения труда. В СМД-подходе интерес представляет отделение процесса мыследеятельности и коллективно-распределённой деятельности, где мышление представляется субстанционально, существующее вне зависимости от человека. При этом, человек в рамках данных концепций рассматривается как актер, на тело и сознание которого завязаны эти разные деятельности. Здесь можно выделить несколько предметов для социально-философского осмысления: мыследеятельность, задающую уже по-своему специфические типы социальных взаимоотношений и коммуникаций (также в данном подходе рассматривается «мыслекоммуникация»); непосредственно саму деятельность, как образующую и удерживающую разные социальные целостности, во многом профессиональные, а также её коллективно-распределённый характер. Коллективно-распределённый характер отсылает нас к известной работе социального философа, историка и архитектора-проектировщика Л. Мамфорда «Миф машины»⁹, где он употребляет понятие «человекомшины», указывая именно на коллективную распределённость деятельности как на её эволюционную характеристику.

Для нас здесь принципиальную важность представляют два момента. Выдвижение деятельности на первый план, представление её как субъекта и

⁷ По всей видимости, Г.П. Щедровицкий ссылаясь на произведение С. Лема «Голем XIV», где компьютер обладал более совершенным мышлением и знанием чем люди, создавшие его.

⁸ Лекция Г.П. Щедровицкого [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=iT1qBv1-zrA> (дата обращения 10.05.2017г.)

⁹ Мамфорд Л. Миф машины. Техника и развитие человечества. Пер. с англ. / Перевод Т. Азаркович, Б. Скуратов (1 глава). М.: Логос, 2001. – 408 с.

главной действующей силы, приводящейся в движение за счёт людей. В этом смысле рассмотрение деятельности как субстанции, имеющей онтологическое значение не только для человека, а для человечества, исторического процесса, прогресса и развития как таковых. Точка зрения о том, что именно в деятельности могут содержаться свои цели, с которыми человек может соотноситься или нет – является весьма революционной, в частности, для образовательных практик. Такие практики, выстроенные в деятельностном подходе, экстраполируют рассматриваемую нами философскую позицию в самую суть образовательного процесса. Самый яркий представитель этого подхода, оказавший колоссальное влияние на процессы переосмысления образовательной практики является Л.С. Выготский, который построил культурно-историческую концепцию, лежащую ныне в основе многих успешных образовательных практик. В рамках данной концепции, учебное содержание рассматривается как система культурных орудий (средств мышления, способов действия), присвоение которых и составляет стержень образовательного процесса. Подходы Выготского на настоящий момент существенно углублены и дополнены с точки зрения теории деятельности (А. Леонтьев, П. Гальперин, Д. Эльконин, В. Давыдов и др.).

Второй момент, связан с коллективной распределённостью деятельности как тем фактором, который указывает социальную обусловленность реализации деятельности как таковой. По существу, с точки зрения деятельностного подхода, все культурные достижения лежат в плоскости деятельности. Как мы указывали ранее, деятельность таким образом представляет онтологическую значимость для человека по отношению к которой, ему необходимо строить своё самоопределение, и в рамках которой, прорабатывать траектории реализации собственной судьбы. Можно сказать, что «социальные стратегии», о которых говорил П. Бурдьё в своих работах, могут быть реализованы в плоскости деятельности. Сумму данных стратегий

и целей мы можем обобщённо увидеть лишь, исследуя бытие деятельности, где они и складываются в единый ансамбль. Образовательные практики, выстроенные в данном подходе, безусловно должны иметь ярко выраженную специфику, где деятельность есть опора и платформа для самоопределения.

В рамках данных концепций возникает лишь один проблемный вопрос – какова суть взаимосвязи разных деятельностей друг с другом? Если деятельность есть субъект, то в чём заключается сущность взаимодействия таких разных субъектов друг с другом и по поводу чего строится их взаимодействие? Данные вопросы остаются открытыми, хотя, несомненно, они представляют определённую значимость для социальной философии, так как опираясь на тезис о коллективной распределённости – это становится вопросами взаимодействия человекомашин (по Мамфорду), обобщённых разными типами и видами деятельностей, так как цели людей лежат не в их сознании, а именно в целях деятельностей.

Стоит обратить внимание, что при исследованиях «феноменологии труда» и её развитии понятие практики было сведено к деятельности. Представителями обозначенной точки зрения принципиальных различий между практикой и деятельностью не строилось. По существу, для них это было одно и то же. По всей видимости, так и оформилось (естественным образом) понятие практической деятельности. Достоверно невозможно проследить историческое стирание границ между деятельностью и практикой, однако подтвердить нашу гипотезу может такое научное направление как праксиология. Там, понятие практики является ведущим для направления, но в самих теориях процессы практического осуществления и деятельности то подменяют друг друга, то дополняют¹⁰. Строгих границ между интересующими нас понятиями не выстраивается, что позволяет нам отождествить их в рамках анализа деятельностного подхода.

¹⁰ см. например, Котарбинский Т. Трактат о хорошей работе //М.: Экономика. – 1975. – Т. 717.

Неклассическая парадигма отличается своим многообразием. Прежде всего, это связано с отсутствием стремления авторов, реализующих исследования в данной парадигме, выделять типы и виды практик, строить их иерархии и т.д. Но на данный момент «теория практик» позволяет по-новому взглянуть на устройство социальной реальности, избирая объектом исследования повседневность, которая сконструирована разными видами практик.

В рамках данного исследования особую важность представляют три категории практик, через призму которых, мы сможем более конкретно охарактеризовать образовательные практики.

Более всего исследуются фоновые практики. К ним относятся те практики, которые составляют нашу повседневную жизнь, и в прямом смысле этого слова, выступают фоном для интерпретации какого-либо высказывания или поведения человека. Например, громкое зачитывание Шекспира одним и тем же человеком в контексте театрального выступления, и во время совершения покупки в гипермаркете – две совершенно разные ситуации, порождающие разные социальные смыслы. В данном контексте образовательные практики могут пониматься в двух смыслах: как разворачивающиеся на фоне каких-либо других практик и как выступающие фоном для каких-либо иных социальных процессов.

Второй род практик – раскрывающие (Х. Дрейфус, М. Хайдеггер). Практики конституируют и воспроизводят идентичности или «раскрывают» основные способы социального существования, возможные в данной культуре и в данный момент истории. В этом смысле они понимаются как ансамбли воспроизводящихся умений и навыков, которые в тоже время позволяют человеку быть представленным в каком-либо социальном качестве («отец», «инженер», «учитель», «клиент»). Данный контекст позволяет говорить об образовательных практиках как позволяющих состояться человеку как «студенту», «выпускнику» и т.д., либо как о

практике обретения социального статуса или социального качества. Немаловажным моментом в рамках данного понимания практики является наличие пространства, в рамках которого и осуществляется представленность.

Третий род практик – возвышенные практики, концепция которых была предложена А. Макинтайром¹¹ (в качестве предтеч данной концепции можно рассматривать схожее понимание практики у Аристотеля и И. Канта).

Взаимосвязь понимания практики Макинтайром с Аристотелем и Кантом можно выстроить через этический нравственный и моральный аспекты, как именно те, которые содержатся в самой сущности практического осуществления.

В «Никомаховой этике» Аристотель обращает внимание на то, что:

– в отличие от поэзии практика не является продуктивной в традиционном смысле слова, а осуществляется в так называемом нетранзитивном действии;

– практика рассматривается как осуществление самой жизни;

– свободная человеческая сущность больше проявляется в том, что описывается Аристотелем как человеческая практика, чем в производственном процессе с «производственными результатами», посредством практики человек осуществляет свое бытие;

– практика, в отличие от умения, искусства, ремесла не является индивидуальной способностью; идея практики возникает только в контексте рефлексии уникального социокультурного объекта – полиса и полисной культуры.

Кант рассматривает практическое действие (в соотнесении с практическим разумом) как действие, прежде всего, этическое. Принципиально для Канта, как впоследствии и для Фихте, определение человеком собственного действия как поступка, который не подразумевает

¹¹ Макинтайр А. После добродетели // М.: Академический проект. – 2000. – С. 291-292.

схемы, но несёт в себе свой принцип как максимум, императив, способный выступить всеобщим законом. Установление индивидуальностью этого всеобщего закона как закона для себя и есть, согласно Фихте, основное содержание самоопределения.

Для Макинтайра практика является связной и сложной формой кооперативной человеческой деятельности, с помощью которой блага, внутренние для данной формы деятельности, запускаются в ход в процессе попыток установить те стандарты превосходящих другие достижения, которые являются присущими данной форме деятельности (и являются частично определяющими её). При этом, Макинтайр выделяет наличие культурно-исторического контекста, как неотъемлемого характера практики. В рамках данной концепции, практическое осуществление производится не ради получения внешних благ (лежащих вне внутренних границ самой практики), а ради приобретения и совершенствования внутренних (лежащих внутри самой практики) благ, которые могут быть представлены, например, в эталонах мастерства. В этом смысле, укладывать кирпичи – не практика, а заниматься архитектурой и быть архитектором – практика.

При этом, Макинтайр уделяет особое внимание примеру, связанному с обучением как процессом вхождения в практику или освоения практик. Пример представлен как попытка научить ребёнка играть в шахматы. Ставится вопрос о том, как при реализации процесса обучения ребёнка игре в шахматы организовать условия таким образом, чтобы ребёнок стал субъектом блага, «упакованного» в границы шахматной практики, а не ради блага внешнего, которое представляет собой какую-либо награду за то, что посвящено определённое количество времени игре в шахматы. В этом смысле, образовательной практикой можно считать лишь ту, которая непосредственно синхронизирована с какой-либо реальной практикой, обеспечивает вхождение в неё и способствует присвоению внутренних практических благ. Противоположный случай, т.е. характеристика

образовательного процесса не как обеспечивающего вхождение в практическую действительность – это организация игры (имитации) в данную практику, что порождает двойные стандарты. По Макинтайру – это условие, что я играю в шахматы, а ты даёшь мне конфету. Цель – не освоение шахмат, а конфета.

Концепция А. Макинтайра снимает противоречие между понятиями «деятельность» и «практика». В рамках данной концепции, *деятельность может обрести статус практики*. Так, интересными представляются два фокуса, относительно образовательных практик: (1) структуры педагогического мастерства (а не педагогических технологий), в которых фиксируются практикуемые идеи и способы приумножения внутреннего блага; (2) человек и его способ бытия, как воплощение практикуемой идеи и приумноженного блага.

Таким образом, опираясь на рассмотренные подходы к определению сущности того, что есть практика мы можем выделить ряд обобщающих положений о том, что понимать под практикой, а также под практическим мышлением.

Истина есть движущая сила практического мышления.

Разворачивание практического мышление осуществляется в горизонте Истины, что в свою очередь определяет его (практического мышления) онтологию и онтологичность для индивида. В этом смысле, погружаясь в ту или иную практику, индивид, становясь (или вступая на путь становления) субъектом данной практики, инициирует одновременно практику себя¹². В практиках себя, люди не только отрефлектированно устанавливают для себя правила и нормы собственной социальной реализации, но и стремятся преобразовать самих себя, изменить свою собственную микрокультуру и

¹² «Практики себя – это некоторые процедуры, существующие, безусловно, в любой цивилизации, предлагаемые или предписываемые индивидам для закрепления их самоидентичности, её поддержания или изменения; и возможные благодаря отношениям владения собой или познания себя» / Хоружий С.С. Фонарь Диогена. Критическая ретроспектива европейской антропологии. М., 2010.

уникальное бытие, сделать свою жизнь собственным произведением¹³. Можно сказать, что практика, интериоризированная в т.ч. как практика себя, направлена на то, чтобы открыть индивиду доступ к истине¹⁴. Данное положение отражает суть одной из первичных характеристик практического мышления.

Интериоризированная практика, соответственно, деформирует как самого индивида, так и его сознание. Между практикой и мышлением образуется органическая связь. Т.к. практика имеет непосредственное влияние на способ и логику мышления индивида, при последующем практиковании себя, индивид оказывает влияние на саму практику, тем самым *осуществляя себя*. Таким образом, практика, открывая доступ к Истине, оформляется индивидом как онтология, определяя в дальнейшем базовые парадигмы восприятия действительности и картину мира в целом. Данное положение отражает суть второй первичной характеристики практического мышления.

Открывая путь к Истине, практика представляется как первичная в отношении индивида. Её цели, смысл и реализация осуществляются исторически сами по себе. В этом плане, изначально, человек выступает как возможное тело реализации той или иной практики. Данное положение и допускает возможность реализации двух предыдущих положений, тем самым являясь базовым. В свою очередь, настоящее базовое положение обеспечивает возможность формирования практического мышления.

Кроссдисциплинарность есть опорное свойство практики и практического мышления.

Категория практики и всего практического возникает там, где образуется междисциплинарный и мультипрофильный «сплав». В этом смысле, осуществляя какой-либо *вид практической деятельности*, индивид

¹³ См. Мишель Фуко, Технологии себя [Электронный ресурс. Режим доступа: http://www.intelros.ru/pdf/logos_02_2008/04.pdf]

¹⁴ См. там же

может полагать, что действительно осуществляет практикование только в том случае, если он удерживает в своём мышлении связь и взаимовлияние собственной деятельности на другие виды практической деятельности, разворачивающиеся в иных сферах и предметностях. Не удерживая данной связи, индивид не выходит за границы акта деятельности (и его воспроизводства), тем самым, не выходя далее категории деятельности. Данное положение определяет *базовое* различие категорий деятельности и практики.

Платформой для формирования практического мышления чаще всего выступает так называемая дисциплинарная база, которая при этом представляется и как канал «проникновения» индивида и его мышления в ткань практики. Дисциплинарной базы достаточно для того, чтобы развернуть акт деятельности и обеспечить его дальнейшее воспроизводство. Так становятся «специалистами в области...», но этого недостаточно для того, чтобы стать субъектом практики. В конечном счёте, практика требует целостного и полного освоения мышлением, а в дальнейшем и способом осуществления¹⁵.

Переход от профильного осуществления деятельности к кроссдисциплинарному практикованию знаменует переход от дидактической логики познания – логики последовательно-линейного усложнения к политетической логике познания - схватывающей разнородные содержания

¹⁵ Например, если спортсмен занимается боксом, то мы можем утверждать, что он занимается определённым видом боевых искусств. Если же спортсмен занимается смешанными единоборствами, то мы можем сказать, что он занимается боевыми искусствами - всеми видами одновременно, тем самым практикуя боевые искусства во всей полноте исходно.

Исходное погружение в такую избыточную полноту практики обладает большим потенциалом для овладения практическим мышлением, но тем самым представляя практику как абстрактное, а не конкретное (в схеме восхождения от абстрактного к конкретному). В этом смысле, боксёр на соревнованиях по смешанным единоборствам практикует бокс в соответствующем пространстве, являясь (в идеальном случае) асом-боксером, мастерски исполняя конкретные техники, имея преимущество в определённых ситуациях над спортсменами с другой дисциплинарной базой.

В нашем случае, смешанные единоборства – это конкретная практика боевых искусств, т.к. является «сплавом» всего существующего многообразия боевых дисциплин.

посредством их метасвязей¹⁶. Такое положение характеризует практику как сложно организованный объект. Отсюда и следует тезис о том, что *практика (и практичное) требует перестройки самого практикующего субъекта, его адаптации к уровню сложности объекта*¹⁷.

Динамическая ситуация¹⁸ есть движущая сила практики и индивидуального развития практика.

3.1. Практика находится в прямой взаимозависимости от динамической ситуации, которая разворачивается параллельно практике, в определённой степени определяя её (её цели, способы осуществления, сознание субъектов и т.д.). Под динамической ситуацией следует понимать комплекс непрерывно изменяющихся обстоятельств, которые способны скорректировать *процесс* осуществления практик, а также инициирующих изменение *способов* осуществления практик.

Динамическая ситуация порождается самими практиками. В этом смысле, такие ситуации могут быть порождены как внутри какой-либо практики для «самой себя», так и какими-либо практиками вовне, с целью оказать прямое или косвенное влияние на другие практики¹⁹. Такая ситуация

¹⁶ Удерживая предыдущий пример о боевых искусствах, можно вспомнить как разных представителей школ боевых искусств преследовала идея выявления лучшего стиля/техники/боевой дисциплины. Данная идея выливалась в организацию многообразия частных случаев схватки представителей разных школ и стилей для выяснения того, чья дисциплина лучше/эффективнее. Данный исторический сюжет может хорошо иллюстрировать стремление к истине, которое проявляется через рассматриваемое выявление лучшего. Таким образом, схватывание подобных целостностей в единой практике иллюстрирует критерий её (практики) истинности.

¹⁷ См. Щедровицкий П.Г., Вступительное слово на открытии XVI Чтений памяти Г.П. Щедровицкого/ Чтения памяти Г.П. Щедровицкого 2010 года. Понятие практики и претензии на практичность мышления в Московском методологическом кружке/ под ред. В.Г. Марача. – М.: Некоммерческий научный фонд «Институт развития им. Г.П. Щедровицкого», 2011. – 336с.

¹⁸ Понятие динамической ситуации было введено Дубровским В.Я. в рамках анализа идеи практики в традиции Московского методологического кружка. [Дубровский В. Я. Очерки по общей теории деятельности //М.: ННФ «Институт развития им. Г.П. Щедровицкого. – 2011. – Т. 576.]

¹⁹ Например, в рамках политической практики принимается какой-либо закон в сфере образования (допустим, новые образовательные стандарты). Это оказывает прямое влияние на педагогическую практику, заставляя её перестроиться. Далее возникает ряд практических следствий (в зависимости от того, в какую сторону этот закон корректирует

может развернуться на разных масштабах и в этом смысле оказать влияние разного характера на практику²⁰.

Динамическая ситуация может быть порождена как самим субъектом какой-либо практики, так и случайным «стечением обстоятельств» в границах процесса осуществления практики. Факт постоянного появления новых внутренних динамических ситуаций говорит нам о том, что практика в определённой степени существует автономно от субъектов, так как невозможно построить мыслительные модели всех вариаций «стечения обстоятельств» и адаптировать способы практикования под это неизвестное количество вариаций тем самым сделав их универсальными.

Таким образом, в практике осуществляется деятельностная ретрансляция динамической ситуации, что и позволяет квалифицировать её именно как *ситуацию*. Если деятельностной ретрансляции не происходит, то не происходит и самой ситуации. В этом есть суть прямой взаимозависимости практики и динамической ситуации.

Схватывание динамической ситуации и процесса её ретрансляции есть неотъемлемый атрибут практического мышления. В этом смысле, практик всегда осуществляет анализ разворачивающихся в социальном пространстве процессов и событий, т.к. осознаёт потенциал влияния таких обстоятельств на ту практику, в которую он вовлечён, а вместе с тем и на себя.

Поддержание субъектом ретрансляции того или иного вида динамической ситуации требует от него осуществления принятия решений.

практику): может начаться митинг или наоборот, может быть запущена волна более эффективных и инновационных разработок, которые будут интериоризированы в ткань самой практики и окажут развивающую роль.

²⁰ Если удерживать предыдущий пример с законом, то в случае митинга, реакция практики на теле её субъектов может развернуться в какие-либо острые противостояния педагогических коллективов в отношении власти. Может быть инициировано социальное волнение, доходящее до международных уровней. Такой расклад возможен в том случае, если принимаемый закон противоречит каким-либо универсальным ценностям самой педагогической практики. В таком случае, динамическая ситуация может обрести исторический масштаб, инициировав и запечатлев знаковые реакции практики, способные оказать влияние и на саму человеческую культуру тем самым ознаменовав для конкретной практики временную ось (по К. Ясперсу).

Овладение техниками принятия решений, индивид овладевает операционально-тактической функцией практического мышления²¹. Принятие решений, в границах изучения практического мышления, играет роль «центра согласования» способа практикования и ситуации, в которой способ осуществляется. При этом, последующее осуществление способа меняет ситуацию.

Связка «принятие решения – исполнение» образует способ практической деятельности и задаёт её принципиальную процессуальную структуру²². При этом, принятие решений обладает своим собственным способом – *способом принятия решений*, который усваивается как отдельная способность практического мышления.

Опыт индивида является морфологической основой принятия решений. Как упоминалось ранее, количество вариаций динамической ситуации невозможно подвергнуть моделированию. В этом смысле, не представляется возможным то, чтобы принятие решений осуществлялось на основании объективного знания о вариациях динамических ситуаций. Из этого следует, что таким основанием выступает опыт практикующего субъекта, который заключает в себе *обобщённые, конфигурируемые между собой* знания о возможных ситуациях, успешно принятых решениях и объективных схемах практикования. Опыт является необходимой составляющей структуры практического мышления.

²¹ В рамках данного контекста имеет особое значение работа Б.М. Теплова «Ум полководца», где он подробно рассматривает проблемы практического мышления с позиции психолога. Теплов считал, что к вопросам психологии мышления (а именно, практического мышления) можно подойти путем психологического анализа очень специального случая мыслительной деятельности. В результате в своей работе он пишет об умении полководца «мобилизовать силы», «иметь решимость», о «способности к риску» и умении «неторопливо, но быстро» принимать решение, «навязывать свою волю» противнику и т.п. качествах ума полководца. В этом смысле, сосредоточенность индивида на времени и способность учесть время как ресурс характеризует элемент принятия решений как один из ключевых именно для практического мышления.

²² Дубровский В. Я. Очерки по общей теории деятельности //М.: ННФ «Институт развития им. ГП Щедровицкого. – 2011. – Т. 576.

Опыт имеет двойственную природу, являясь *естественно-искусственной* составляющей структуры практического мышления, где *обобщение* представляется как специальная процедура, осуществляемая в практическом мышлении. Двойственная природа опыта проявляется в следующем. Индивид, в процессе осуществления практической деятельности сталкивается с рядом непредвиденных обстоятельств, трудностей и проблем, проявляющих динамическую ситуацию, вынужден их преодолевать, осуществляя акт принятия решения. Изначально, такие непредвиденные обстоятельства выступают для индивида в качестве *случая*, тем самым представляя ситуацию как *естественную*, возникшую неконтролируемо самим человеком. Далее, ситуация может быть преодолена так и оставшись тем, что *случилось*. Для практического мышления характерно то, что оно, за счёт специальных рефлексивных процессов, преобразует случай в опыт, тем самым оформляя его (опыт). Таким образом, конфигурируя естественный факт появления случая, искусственный процесс реализации способа в границах данного случая и результаты мыслительного преобразования *случившегося* посредством рефлексивных процедур²³, мы и можем охарактеризовать двойственность природы опыта²⁴. *Из этого следует, что оформление опыта также усваивается как отдельная способность практического мышления наряду со способностью принимать решения.*

На следующем уровне опыт встраивается в габитус, тем самым развивая его и образуя собственную микрокультуру индивида как субъекта практики, которая позволяет ему самоорганизовываться в процессе осуществления практической деятельности открывая возможность применения кретивных и

²³ Что выступает как процесс синтеза естественного и искусственного.

²⁴ Без учёта всей полноты и сложности устройства опыта мы можем перейти к его ошибочной и бытовой трактовке, которая часто имеется ввиду при употреблении такого понятия как «жизненный опыт». Чаще всего, под этим понятием подразумевается некая ценность эмпирического знания, порой даже мистического, которая рассматривает сам факт столкновения с непредвиденными обстоятельствами как самоценность, не требующая особых усилий при рефлексивном оформлении. Такое представление об опыте является симулякром и не может выступать в качестве полноценного ресурса для мышления.

творческих способностей. *Данные способности, как и принятие решений, основываются на опыте, встроенном в структуру габитуса, и требуют отдельного усвоения как составляющие практического мышления.*

В границах динамической ситуации образуется уникальная способность и атрибут практического мышления – *способность к транспонированию*. Под транспонированием следует понимать специальную мыследеятельностную процедуру, целью которой является перенос и приспособление содержания одной действительности к другой, принципиально отличающейся от первой²⁵. При этом, содержание, подвергающееся переносу, требует его специального изменения. Способность к транспонированию определяет способность действовать в ситуации неопределённости. Принципиальные алгоритмы транспонирования являются необходимой составляющей динамической структуры процесса переноса опыта из одной ситуации в другую.

Практическому мышлению свойственно схватывание целого и целостности практики, следовательно, само «практичное» пронизано мышлением²⁶.

Так, практическому мышлению свойственны три важнейших функции: схватывание целого и целостности (в отличие от частного и частичного), выделение сущностного на основании культурно-исторических платформ (в отличие от преходящего и иллюзорного), предвидение и прогнозирование

²⁵ Термин «транспонирование» был введён социологом И. Гоффманом, который, в свою очередь, перенёс его из музыкальной теории. В музыкальной теории под транспонированием понимается переложение/перенос музыкального произведения или его фрагмента из одной тональности в другую. Данный перенос требует специальной процедуры адаптации фрагмента произведению, т.к. если данный фрагмент будет перенесён без специальной адаптации, то произведение не будет звучать «благородно» или «правильно» (другими словами, будет звучать ужасно). Поэтому, в музыке существуют специальные таблицы (матрицы) транспонирования.

²⁶ См. Щедровицкий П.Г., Вступительное слово на открытии XVI Чтений памяти Г.П. Щедровицкого/ Чтения памяти Г.П. Щедровицкого 2010 года. Понятие практики и претензии на практичность мышления в Московском методологическом кружке/ под ред. В.Г. Марача. – М.: Некоммерческий научный фонд «Институт развития им. Г.П. Щедровицкого», 2011. – 336с.

будущего с последующим проектным разворачиванием мышления и частного практикования²⁷.

Каркас целостности практики определяется устойчивой связью следующих её элементов:

- устойчивые конфигурации протоколов осуществления способов практикования, собранные в габитусы;
- собственные знаково-символические конструкции и системы;
- культурно-исторический контекст;
- ситуативно-динамический контекст.

Отсутствие одного или суммы данных элементов порождает **симулякр** практики. В действительности же, многое из того, что названо или причислено к категории практики таковой не является, т.к. не соответствует необходимой структуре и не содержит в своём составе достаточное количество элементов.

Исходя из трёх указанных ранее функций практического мышления следует, что необходимость удержания мышлением данных функций обусловлена тем, что целостность практики удерживается тремя пространствами одновременно: настоящим, прошлым и будущим.

Практика также является *распределённым целым*, где все составляющие этого целого (личности, знания, схемы осуществления, результаты решений субъектов и т.д.) становятся одновременно, влияя друг на друга²⁸. Отсюда следует, что практика не может ограничиваться ситуацией здесь-и-сейчас,

²⁷ В традиции Московского методологического кружка данные функции рассматривались без привязки к практическому, а как свойственные мышлению в принципе.

²⁸ В этом смысле, суть практики может быть отражена в метафоре живого организма, противопоставленной метафоре инженерного механизма, где разные микроорганизмы существуют влияя друг на друга, растут, погибают, а вместе с ними растёт и развивается весь организм. Так, рост и развитие осуществлялись в прошлом, осуществляются в настоящем, и будут осуществляться в будущем.

В инженерном же механизме, осуществляется не органическая жизнь, а физическое функционирование, которое может быть запущено и отключено; собрано по частям и разобрано, соответственно.

Таким образом, практика не может быть создана (в некотором прямолинейном смысле этого слова) – практика может становиться.

какими-либо частными обстоятельствами реализации практического способа (что принято на бытовом языке называть «практической ситуацией»). Реализацию именно практического способа необходимо понимать, как то, что реализуется и за границами конкретной ситуации и обстоятельств, как то, что реализуется в границах распределённого целого и способно оказать влияние на элементы этого целого. Данное положение отражает то, что практическое мышление способно удерживать масштаб целого практики, при осуществлении способа непосредственного практикования.

Наподобие того, как системы диспозиций и конфигурации способов практикования собираются в габитусы, так и каркасы целостности практики собираются (содержатся) в социокультурных объектах. В свою очередь, к социокультурным объектам относятся культурные практики (как, например, практики науки, искусства, управления, проектирования) и целостности, в которые человек помещается непосредственно (как, например, регион, этнос). Социокультурный объект не дан материально, он выстраивается лишь благодаря определенным человеческим сообществам, живёт в культурном поле как продукт жизнедеятельности этих сообществ и определяет понятийно выстроенную среду человеческого существования. В этом смысле, практическому мышлению свойственно владение социокультурным объектом.

В свою очередь, овладение практическим мышлением (или выход в него) возможен тогда, когда *само столкновение* с «социокультурой» представляется и *оформляется* в сознании индивида *как объект*.

Практика является категорией, находящейся на уровне конкретного.

Характеристики целостности практики позволяют говорить о ней, как о конкретном (в рамках формулы восхождения от абстрактного к конкретному)²⁹.

²⁹ Дубровский В. Я. Очерки по общей теории деятельности // М.: ННФ «Институт развития им. ГП Щедровицкого. – 2011. – Т. 576.

Учитывая то, что практика является распределённым целым, то в этом случае, «конкретный уровень» - не значит эмпирический и тот, который наблюдается в действительности, т.к. само по себе понятие «практика» является достаточно абстрактным³⁰.

«Конкретный уровень» надо понимать как указание на изучаемую реальность, на уровень анализа, противопоставленный абстрактному уровню в схеме метода «восхождения от абстрактного к конкретному». Важно обратить внимание на то, что изучаемую реальность практики необходимо понимать как распределённую в множестве других реальностей и пространств на разных их уровнях, при этом являющейся целостной (см. п 4 и последующие).

В рамках противопоставления абстрактное-конкретное, практике, как конкретному, может быть противопоставлена *деятельность, как абстрактное*. Такая трактовка возникает из допущения того, что в конкретных практиках концентрированы суммы разных актов деятельности, которые могут относиться к разным областям общественной и производственной жизни, к разным социальным пространствам и т.д. Связи между этими разными актами деятельности и есть фокус изучения в границах метода «восхождения от абстрактного к конкретному», который может быть схвачен именно в практике.

Определённый акт деятельности может выступать как онтология для актора в том случае, если он удерживает при реализации данного акта универсальные ценности, нравственные и этические принципы, которые лежат вне границ деятельности – в конкретной практике. Это, в свою очередь, смещает фокус «онтологичности» с деятельности на практику. Подобное смещение осуществляется в мышлении индивида и требует от него дальнейшей идентификации и самоопределения как практикующего субъекта.

³⁰ См. там же.

Полноценная возможность разворачивания практического мышления обеспечивается погружённостью субъекта практики в пространство социальных сил и полей, а также погружённостью социальных сил и полей в пространство практики.

Под пространством социальных сил и полей подразумевается такое пространство, в котором существует определённый алфавит позиций, конфликтующих друг с другом и способных так или иначе влиять на процесс осуществления практики. Соответственно, распределение сил и полей осуществляется среди таких позиций. Ядром, удерживающим полярности, является субъект практики. Палитра конфликтов разворачивается на теле субъекта, несущего результат осуществляемой практической деятельности.

Результатом практической деятельности является не полученное знание, проверяемое на истинность, а проекты, обеспечивающие движение к Истине в широком смысле.

В свою очередь, проекты обеспечивают изменение структур деятельности, как единиц практики³¹. Заключая в себе смысл целенаправленного изменения структур деятельности, проекты концентрируют на себе как на предмете, рассматриваемые нами социальные силы и поля, т.к. разные позиции (находясь они в кооперации или конфронтации друг с другом) представляют собой многообразие интересов, положительно или отрицательно относящихся к факту осуществления проектов. Это и образует палитру конфликтов (в т.ч. конструктивных).

В этом плане, субъект практики одновременно является субъектом проекта, тем самым и концентрируя на своём теле палитру конфликтов выступая в качестве ядра социальных сил и полей. Нет субъекта – нет проекта – нет пространства социальных сил и полей, а вместе с тем и полноценной возможности для разворачивания практического мышления.

³¹ Представление о проектировании, как процессе, направленном на специальное изменение и преобразование существующих структур деятельности, ввёл Ю.В. Громыко в рамках лекции «Стратегические горизонты проектного сознания». [Электронный ресурс. Режим доступа: <http://gtmarket.ru/laboratory/publicdoc/2009/2161>]

Практика выступает контуром для разворачивающихся конфликтов тем самым позволяя удерживать проект как предметность.

Субъект позволяет реализоваться конфликтам на своём теле, т.к. удерживает в практическом мышлении формулу «практика преобразует субъекта». В этом смысле, практикует себя³².

Таким образом, практическому мышлению свойственно быть включённым к системы практических коопераций разнообразия позиций, способных оказать продуктивное влияние на ход реализации практической деятельности.

При традиционном рассмотрении индивида, осуществляющего акт деятельности, принято выделять разные кластеры позиций, способных продуктивно обслуживать реализацию деятельности. Особенно ярко такие кластеры представляются в ситуации столкновения актора с какой-либо проблемой для преодоления которой актер не имеет средств в собственном арсенале. В такой ситуации, актер обращается к методисту, за выработкой подходящего способа, к исследователю, за получением или выработкой недостающего знания и т.д.

Практическому мышлению свойственно то, что в нём самом сворачивается подобного рода кооперация и практик находится в режиме методологического обслуживания самого себя. Таким образом, практик находится за пределами акта деятельности, где и открываются каналы для прогнозирования, проектирования, планирования и т.д. Здесь же практика становится конкретным, а не абстрактным понятием.

³² См. См. Мишель Фуко, Технологии себя [Электронный ресурс. Режим доступа: http://www.intelros.ru/pdf/logos_02_2008/04.pdf].

1.2. Образовательные практики в системе общественного воспроизводства

Образованию, как социальному институту, занимающему одно из центральных мест в системе общественного воспроизводства, уделяется достаточно большое внимание. Среди работ, рассматривающих данную проблематику есть как концепты, трактующие образовательные институты и практики с позитивной стороны, так и с негативной.

Негативный оттенок рассматриваемого нами вопроса прежде всего связан с критикой образования как механизма и социокультурного продукта индустриальной эпохи. Одни из самых ярких представителей такого подхода это С. Боулз и Г. Гинтис. Боулз рассматривает образование как машину социального контроля и надзора, однако понимает образовательное учреждение (в частности школу) как важнейший инструмент для производства соответствующих актуальным общественным программам социальных личностей³³. Характерной как для С. Боулза, так и для Г. Гинтиса, является точка зрения о том, что школы должны не увеличивать человеческий потенциал, а производить некритичных, пассивных, послушных рабочих, которые покорно принимают свою жизнь. Оба автора исходят из того, что образование является средством обеспечения экономических потребностей именно индустриального уклада.

Несмотря на «тёмные тона» предлагаемой концепции образовательного института в этом есть свои основания. Многие образовательные структуры, в частности отечественные, находятся в постиндустриальной реальности и укладе, воспроизводящем программы индустриального характера. При этом, в данном контексте мы понимаем постиндустриальное не в рамках трактовки Хабермаса, как условно «входящее» состояние в новый тип уклада, а как состояние ещё «выходящее», в этом смысле, остающееся в старом укладе, а не стремящееся в новый. Основания, предлагаемые Боулзом и Гинтисом ещё

³³ Boules S. and Gintis H. *Schooling in Capitalist America*. London, 1976.

указывают и на то, что такой тип общественного воспроизводства наделяет образовательные институты совершенно ясной схемой организации самоопределения человека. Например, в рамках такой концепции можно представить, что над душевными проблемами человека должен работать не психолог, разрешающий внутренние конфликты, опираясь на изолированные переживания клиента, а социолог – опирающийся на социальную действительность и помогающий найти своё место в актуальной общественно-производственной картине. Но такая трактовка возможна в том случае, если образовательные институты находятся вне схемы подчинения какому-либо классу или сословию.

К сторонникам данной рассматриваемой концепции можно также отнести П. Бурдьё и Ж. Пассрона, которые выделяют три базовые функции системы образования: (1) самовоспроизводство, (2) культурное воспроизводство, (3) социальное воспроизводство³⁴. При этом основная как основная функция образования рассматривается воспроизводство культурного капитала, посредством которого «высшие классы могут сохранять свою культурную однородность и отличительность»³⁵. В этом смысле, по Бурдьё и Пассрону, образовательные институты и практики воспроизводят доминирующую культуру, капитал которой, принадлежит тому или иному социальному классу или формации, таким образом стремясь к сохранению монополии легитимного символического насилия. Бурдьё также рассматривал в границах университетского пространства борьбу двух ведущих групп, где одни обладают культурным капиталом (в т.ч. унаследованным), а другие – научным капиталом. Это даёт нам представление об образовательных практиках, как практиках воспроизводства определённых социальных классов. Часто к таким практикам относят программы подготовки наследников, где есть самоцель –

³⁴ Бурдьё П., Пассрон Ж. Воспроизводство: элементы теории системы образования. – М. : Просвещение, 2007.

³⁵ См.: Там же.

это бережная передача накопленного другими поколениями в границах социального класса культурного капитала, а также, разных норм, форм, эталонов и программ поведения, являющихся атрибутом данного социального класса.

В свою очередь, Анри Жиру оппонировал как Боулзу, Гинтису, так и Бурдые, критически относясь, в частности, к базовому понятию «воспроизводство». Жиру не устраивало механическое отношение к общественному воспроизводству через образование, а также игнорирование данными авторами человеческого фактора, который занимает одно из центральных мест в образовательных практиках, так как образует именно человека.

Образовательные институты, с точки зрения Жиру, должны стать местом культурного производства и преобразований, но не воспроизводства. Однако, несмотря на то, что в границах институционального определения, образование можно интерпретировать как функцию, всё же образовательные системы и частные образовательные практики формируются в самодостаточный социокультурный объект, который имеет свою культурно-историческую традицию, развивающуюся интенционально. Это весьма схоже с понятием о культурном воспроизводстве в логике приумножения, где каждый следующий цикл осуществления образовательной практики на «теле» образующегося человека дополняет предыдущий пласт культуры. Созвучна такому пониманию работа отечественного философа С.А. Смирнова «Культурный возраст человека»³⁶, где образование рассматривается как практика становления уровней культурного развития человека. По Смирнову, только пройдя уже оформленные слои культурного достояния можно разворачивать практику образования за границы известных уровней, и в этом смысле, привнося нечно новое – производя культуру (по Жиру).

³⁶ Смирнов С. А. Культурный возраст человека. Философское введение в психологию развития. – 2001.

Система образовательных практик может рассматриваться как единица в системе общественной организации. Сама она должна быть представлена как система общественной организации (а не воспроизводства), как институт, выполняющий определённое назначение и внутри себя организованный в соответствии с этим назначением (даже если это действительное назначение скрыто *за идеологией*). Этот институт, будучи образовательным (то есть призванным производить определённый антропологический эффект), не может рассматриваться лишь как организационная форма; необходимо, следовательно, различать и соотносить эффекты, производимые содержанием образования, и эффекты, производимые самим институтом. Тем самым норма организации образовательной деятельности может быть раскрыта как *норма содержательной организации образования*, в соотношении внешней функции образовательной деятельности (ожидаемого антропологического и социокультурного эффекта), её внутреннего содержания и форм её организации.

В своей наиболее абстрактной форме внешнее назначение образовательной деятельности может быть реконструировано из содержания антропологических заданий, порождающих различные образовательные формации, в их связи с внешним социокультурным контуром.

Напомним, что всегда речь идёт о преодолении некоторого частного, частичного, ограниченного человеческого состояния и переходе образующегося человека в некоторое новое качество жизни, в котором он становится агентом реализации всеобщего начала (символизируемого представлением о сущности и назначении человека). Для описания этого перехода можно выделить два внешне противоположных представления.

С одной стороны, это характерное для античной традиции понимание необразованного человека как *дикаря*, существа, неспособного жить в сложной социокультурной системе (каким являлся античный полис и римская империя), или *идиота*, существа заведомо неполноценного и не

способного отвечать за себя. В противоположность этому образованный человек есть, прежде всего, *гражданин*, человек осознанно связывающий свои интересы с интересами целого (будь то демократический полис или административная система империи) и способный выполнять функции, требуемые этой системой. В особенности ясно это представление проявляется в ранних диалогах Платона, где вопрос о содержании гражданской добродетели невозможно отделить от вопроса о том, каким образом эта добродетель должна появляться.

С другой стороны, для эпохи развитой индустриальной цивилизации характерно представление о том, что массовое образование должно готовить человека к занятию определённой позиции в системе общественного производства. В схеме противопоставляются *детство* как состояние неполноценности и беспомощности и *взрослость* как состояние, в котором человек готов включаться в продуктивную деятельность, овладев необходимыми для этой деятельности средствами и готовый нести ответственность за результат своих действий.

Первая схема мыслит образование как переход от случайного и частного к всеобщему, вторая — от абстрактно-всеобщего, от *неопределённости* детства к определённости и частичности взрослого человека. В обеих схемах образование мыслится как условие воспроизводства сложной социокультурной целостности, с тем различием, что в первом случае образованный человек *сам* должен определить своё место, назначение и долг, во втором — это место определяется соответствием человеческих качеств требованиям определённой ячейки общественной системы.

Образование мыслится как *искусственно* организованная деятельность, внешняя по отношению к собственным, *естественным*

механизмам функционирования и воспроизводства социокультурной целостности.³⁷

Естественными можно считать схемы и модели преемственности, согласно которым носители деятельности переходят из одной ситуации в другую, перенося свои знания и инструменты и используя свои умения. Сам момент перехода может не фиксироваться участниками деятельности, восприниматься как естественная длительность жизни, в которой процессы замещения участников, появления новых носителей деятельности, моменты ученичества не выделяются как нечто особенное.

Воспроизводство социокультурной целостности становится искусственным, *ученичество*, образование выделяется как отдельный период жизни (противопоставленный собственно деятельности), если содержание осваиваемой деятельности фиксируется во всеобщей *норме*, противопоставленной всей совокупности отдельных, естественно складывающихся ситуаций, в пределе — норме вечной и незыблемой. Эта норма может рассматриваться и как исходное трансцендентное основание антропологического проекта, и как разворачивающаяся из него совокупность частных знаний, правил и предписаний, относящихся к профессиональной деятельности и к конкретным случаям социального взаимодействия.

На первых этапах своего генезиса³⁸ такая всеобщая норма существует лишь как абстрактное, внешнее начало, в конкретных ситуациях она должна воспроизводиться каждый раз заново в виде схемы кооперации участников деятельности. Одновременно эта норма задаёт всеобщее основание для преемственности социокультурного целого, прежде всего, в форме

³⁷ Различение естественной и искусственной составляющих в воспроизводстве сложных социокультурных объектов было введено В. А. Лефевром, Г. П. Щедровицким, Э. Г. Юдиным применительно к исследованию семиотических систем и затем предложено Г. П. Щедровицким как эвристическая схема, могущая выступать основанием анализа социокультурных контекстов образовательной деятельности.

³⁸ Исторически, по-видимому, эти стадии соответствуют древним цивилизациям Индии, Месопотамии, Египта, Иудеи для которых характерны «священные тексты», кодифицирующие все стороны жизни, и наличие социальной группы *жрецов*, отвечающих за воспроизведение в реальности норм, зафиксированных в этих текстах.

идентичности его участников — но такая идентичность определяется внешним отношением причастности, а не особыми человеческими качествами.

Связь действительности и нормы требует специально организованного и воспроизводящегося усилия, *управления процессами воспроизводства*. Тем самым система позиций, необходимых для жизни самого социокультурного целого, дополняется особой позицией *посредника*; но этот посредник, в отличие от тех, кому он передаёт норму, должен обладать особым набором качеств, позволяющих ему находиться вне конкретной деятельности, мыслить одновременно всеобщую норму и условия её реализации.

Именно в связи с вопросом о качествах человека, готового и способного управлять реализацией всеобщей нормы, формируется антропологическая проблематика античной философии, существующая в непосредственной связи с политической проблематикой. Если массовые процессы воспроизводства могут быть управляемы извне, то появление посредника требует трансформации человеческих качеств; пространство такой трансформации соединяет действительность с миром нормы, именно в этом пространстве осуществляется трансцендентальный сдвиг, выход из непосредственно наличной ситуации.

Требования к содержанию и организации этого пространства задаются финальной точкой, той социальной позицией, которую должен занять человек образованный (или, можно сказать, преобразованный). Систематически способы и формы такого образования начинают впервые практиковаться, по-видимому, софистами и Сократом и подвергаются осмыслению и рефлексии у Платона (вместе с введением понятия образования как *перехода*).

Софистами рассматривается, прежде всего, способность превращать универсальное знание в ситуативные решения и способность побуждать людей к принятию этих решений; практика образования софистов —

тренировка таких способностей. Для Сократа принципиально важно соответствие этих решений *идее Блага*, всеобщему антропологическому принципу и одновременно принципу разворачивания социокультурного целого; собственная практика Сократа — раскрытие в собеседнике способности видеть эту идею и выводить из неё конкретные правила. Образование, рассматриваемое Платоном как появление предельного основания, таким образом, связывает практическую направленность любой человеческой деятельности с трансцендентной направленностью мышления. Особое качество образованного человека позволяет действовать правильно, опираясь не на кодифицированную норму, а на понимание, появляющееся в результате особым образом организованного опыта. Переход осуществляется за счёт особой организации научного и метафизического размышления; назначение такого размышления состоит не столько в получении нового знания, сколько в изменении качества самого мыслящего, который становится способен выделять, «видеть» идеальные принципы мышления.

За счёт такого перехода трансцендентная сущность, противопоставленная любому ситуативному содержанию, становится порождающим основанием (*парадигмой*, согласно Платону) всего многообразия реальных ситуаций, действий и поступков.

Опыт мышления возможен в специально организованных ситуациях (подобных сократическим диалогам), но возможен и как опыт понимания и воспроизведения уже состоявшегося мышления на основе текстов, фиксирующих акты мышления и их содержание. Обращение к таким текстам позволяет нормировать образовательные процедуры: если сам по себе акт мышления *случается*, то утверждения и приёмы могут быть классифицированы и регламентированы, а затем поняты и освоены.

Образование, таким образом, строится вокруг *книги* и более широко — вокруг культуры, понимаемой как совокупность знаковых и символических воплощений уже состоявшегося мышления. «Книжная» школа, в том числе

высшая, как образовательный институт основана на нормированном повторении и упражнении приёмов работы с текстами (процедур понимания, интерпретации, истолкования) и организации коммуникации как системы риторических приёмов.

Параллельно социальной действительности и идеальной действительности норм формируется особая культурная действительность, в системе категорий которой целью и назначением мышления является уже не осуществление действий управления, но создание новых текстов; образование мыслится уже не как непосредственное преобразование человеческих качеств, но помещение человека в культурную действительность, за счёт которой и должно произойти это преобразование. Учитель в таком образовании перестаёт быть фигурой священной и мистической, отвечающей за бытийные акты ученика, и становится посредником между учеником и действительностью культурных текстов, управляющим процессами понимания и коммуникации — особого рода ремесленником.

В то же время представление о культурных текстах, которые «сами» производят необходимое преобразование человеческих качеств, становление мышления и появление трансцендентных оснований самоопределения, порождает особую сакрализацию культурного пространства. Культура начинает мыслиться как непосредственная, первичная реальность, которая должна воспроизводиться и воспроизведению которой должно быть подчинено образование. Вопрос о качествах образованного человека и о его способности к управлению, замещается вопросом о необходимой совокупности схем и правил, которые должны быть извлечены в процессе образования из культурных текстов.

Вокруг процесса трансляции культуры формируется *культурная элита*, частично (в рабовладельческих, феодальных, ранних буржуазных обществах) пересекающаяся с *управляющими элитами* и формирующая особую сферу

жизни и мышления, представленную часто как более значимую, истинную, ценную, чем повседневность воспроизводства социокультурного целого³⁹.

Таким образом, «книжная школа» формирует и воспроизводит противоречие между внешней логикой процессов воспроизводства социокультурного целого (и местом образованного человека в этих процессах) и внутренней логикой строения системы культурных текстов, подразумевающей определённый порядок и процедуры их освоения.

Особенно отчётливо это противоречие проявляет себя в действительности *массового образования* XX века. Сама по себе необходимость массового образования порождается технологической революцией, в результате которой становится массово необходима способность понимать и осваивать новые технологии по их описаниям, восстанавливать способ действия по его схеме, принимать ситуативные решения о применении определённой нормы. Для этого необходимо освоить процедуры понимания сложно организованных технологических текстов, сходные с процедурами понимания культурных текстов (особенно это сходство проявлено там, где употребляется математический язык). Массовое образование, в отличие от элитарного, заведомо должно ориентироваться на воспроизводство повседневности, в том числе профессиональной деятельности как элемента этой повседневности, но исходный материал такого образования по-прежнему принадлежит культурной действительности.

В то же время массовое образование требует собственного технологического описания и нормы своего воспроизводства. Но эти

³⁹ Такое положение дел особенно характерно для социокультурных и образовательных формаций, достигших зрелости и исчерпавших себя. Примером может служить языческая культура поздней античности с её риторической школой (критикуемой такими христианскими мыслителями, как Августин, за её бессмысленность и механистичность). Сходное положение наблюдается также в «игровой», согласно исследованиям Й. Хейзинги, культуре рыцарства XV-XVI веков, уже не имевшей отношения к реальной практике военного дела, и современной ей поздней схоластике (иронические описания которой оставил, например, Ф. Рабле).

технологические описания заведомо ограничены нормами понимания и интерпретации, превращения знания в правило для действия; собственный опыт сложного мышления и самоопределения, *возможный* в «книжной» школе, заменяется опытом *знания*; точно так же практика понимания трансцендентных оснований самоопределения замещается практикой формирования *мировоззрения* и *кругозора*.

Ориентация массовой школы на социокультурную действительность, «связь школы с жизнью» реализуется за счёт двух интенций. Во-первых, это работа с выделенным из массовых профессиональных видов деятельности инвариантом — процессом *превращения знания в правило*; принципиально важно, что этот инвариант воспроизводится для одного и того же ученика на различном материале (математика, естественные и гуманитарные науки, языки) — с тем чтобы многократное повторение закрепило его инвариантный статус. Во-вторых, культурные тексты, на материале которых воспроизводится инвариантное действие, могут подбираться как изображение наиболее значимых фрагментов «реальной жизни». Если для осуществления первой интенции культурный материал принципиально безразличен, то вторая накладывает определённые требования: культурные тексты должны содержать норму научного мышления как такого мышления, которое выстраивает «объективную» и «полную» картину действительности; схемы и нормы научного мышления, научного языка, научной постановки задач выступают предельной планкой мышления, языка, постановки задач вообще. Предполагается, что, если ученик справился с освоением научного знания (строго говоря, с его интерпретацией), освоить любое другое знание он заведомо сможет. Научное знание оказывается так же значимо, как совокупность нормированных, отвлечённых от любой практической ситуации знаковых структур и схем обращения с ними, создавая базис и тезаурус массовой технологической культуры.

Многообразие действительности технологической цивилизации и сложность системы научного знания требуют выделить какое-то основание, идеологию образования, позволяющую отобрать из всего этого многообразия материал для работы в реальной системе образования.

Можно выделить две группы таких базовых идеологий.

Первая группа основана на прагматическом характере любого образования; на включении человека в наличную (ставшую) ситуацию в некотором натуральном качестве. Перечень таких качеств задаётся социокультурной матрицей, фиксирующей набор режимов существования человека («ролей»), которые могут быть связаны со строением мира профессий, социально-ролевой организацией повседневности, с привилегированным положением какой-либо профессиональной страты либо образа жизни. В целом можно говорить об идеологиях «подготовки», различающихся разной направленностью. В обыденном языке и в массовом корпоративном языке образовательного сообщества критерием отбора материала для такого образования является степень «пригодности к жизни».

В условиях сравнительно низкой вертикальной мобильности этот подход также позволяет выделить сословные школы, различить массовое и элитарное образование и регламентировать это различие в том числе юридически.

Вторая группа идеологий, напротив, связана с претензией на универсальность: утверждается, что независимо от социального страта и рода деятельности человек должен иметь «карту» окружающего мира во всей его сложности. Идеология эта работает независимо от существования в обществе социальных лифтов и может вытекать из совершенно различных ценностных оснований, будь то государственная задача унификации картины мира, языка, базового социального опыта или романтическое стремление компенсировать частичность человека в любой социальной позиции универсальностью и богатством его духовной жизни. Заметим, что такое

образование провоцирует завышенные социальные притязания — в особенности если оно достаточно эффективно, чтобы человек понимал разницу между образом своих возможностей и реальным положением.

Заметим также, что именно в рамках такой идеологии может возникнуть вопрос о развитии и самоопределении как содержании образования, противопоставленном «культу культуры». Но технологическая основа массового образования с необходимостью приводит к тому, что подобная постановка вопроса рассматривается как радикальная и правомерная, но беспочвенная фантазия. В идеологии же подготовки даже сама постановка такой задачи невозможна.

Для дальнейшего понимания массовой школы и оснований её внутреннего кризиса важно отметить также, что в описываемой конструкции не делается различий между знаниями разного уровня общности, между теоретическим знанием и описанием. Схема движения от простого к сложному, явившаяся реакцией на отвлечённость и умозрительность «книжной» школы (в свою очередь, обоснованную отсылкой к традиции метафизического мышления, основанного на абстракциях предельного уровня), приводит к формированию искусственной иерархии знаний и соответствующей иерархии уровней образования.

По своим внутренним схемам организация массовой школы во многом воспроизводит организацию «книжной» школы, но сам статус института образования меняется: становясь массовым, образование становится сперва желательным; ценность образованного человека из ценности принадлежности к элите превращается в массовое квалификационное требование. За счёт формирования иерархии знаний (общая грамотность, владение основами наук и технологий, профессиональное освоение конкретной науки либо технологии) появляется возможность определить фиксированные уровни достижений; появляется «урок» как единица организации учебного времени и «класс» как единица измерения

образовательного уровня. Образование как форма становится почти безразличным к своему материалу, начинает порождать собственное содержание, отличное от содержания культурных эталонов: формируется массив вторичных, «учебных» текстов, замещающих сложность реального научного мышления и социального опыта знаковыми схемами и метафорами, отсылающими к обыденному опыту. Разрыв между «книжным» знанием и действительностью воспроизводится таким образом на качественно новом уровне.

Таким образом, наиболее явное основание системного кризиса в образовании связано со способами, какими реорганизуются и предъявляются сложные системы знания. В то же время рассмотрение проблем образования как содержательных, но не институциональных, связано с сохранением приоритета, привилегированного положения научного знания и научной формы мышления в отношении к другим. Отдельными экспертами — представителями научного сообщества этот кризис был обозначен ещё в середине XX века.⁴⁰

Основываясь на базовых положениях можно построить следующее обобщение типов образовательных практик в контексте идеи общественного воспроизводства:

- образовательные практики как практики введения в жизнь и жизнеобеспечение (практики адаптации и освоения правил жизнеобеспечения), где воспроизводится схема организации быта;
- образовательные практики, как практики введения в культуру (практики окультуривания), где воспроизводится уровень культуры;
- образовательные практики как практики введения в труд или накопления и приумножения производственных сил (практики подготовки,

⁴⁰ Отметим, например, ироничные высказывания нобелевского лауреата по физике Р. Фейнмана о современном ему состоянии преподавания физики как в провинциальных университетах США, но и в столичных вузах стран Латинской Америки.

практик включения в системы деятельности), где воспроизводятся производственные системы и системы деятельности;

- образовательные практики как практики введения в уклад, в класс, в систему норм (практика освоения ролей и дисциплины), где воспроизводятся социальные классы.

- образовательные практики как практики трансформации человеческого материала (антропорактики), где воспроизводится антропологический проект/антропологический образ.

1.3. Институциональные трансформации современных систем образовательных практик

Один из ключевых факторов институциональной трансформации систем образовательных – это трансформация концепции детства, которая обусловлена как изменением пространств, выступающих фоном для проживания детства, так и массовым внедрением технологических инноваций, формирующих значительную часть среды жизнедеятельности детей.

В развитии детства в истории общества периоды стабильности и кризисы (Венгер, Слободчиков, Эльконин, 1988). Стабильные периоды характеризуются устойчивой структурой детства, сообразно которой общество создаёт институты социализации, обеспечивающих эффективное взросление и продуктивное включение в социально-полезные виды деятельности. Под структурой детства понимается ясное и научно доказанное представление о возрастных периодах, об их качественном составе, типах ведущей деятельности для каждого из возрастных этапов, а также научно-педагогическое представление об организации результативных переходов от одного возрастного этапа к другому. В свою очередь, кризисом является тот исторический период, когда структура детства принципиально изменяется (смещаются границы взросления, ведущие виды деятельности не присваиваются, нарушаются принципы возрастного развития и т.д.), а социальные институты не успевают вовремя перестроиться.

В настоящее время сохраняются явные признаки кризиса детства, которые иллюстрируются проблемами основного института социализации – школы, а именно: отсутствием преемственности поколений и межвозрастной изоляцией, утратой ценности фигуры взрослого как зоны ближайшего развития, наличием школьной дезадаптации, низкая мотивация к обучению в школе, нежелание современных детей брать на себя социальную и учебную

ответственности и т.д. (Логинова Н.Ф., Горлова Н.В., Фрумин И.Д., Хасан Б.И., Карабанова О.А., Поливанова К. Н.)

Кризис также обусловлен и усложнением жизненной ситуации современных детей и психологических задач, которые перед ними встают. С одной стороны, ребёнок встречается с противоречивостью и размытостью ценностных координат в окружающем его мире, а с другой – усложнение состоит в том, что ребёнок сталкивается с воздействиями, на которые он не готов адекватно реагировать и от которых раньше он был в значительной степени защищён. Речь идёт о воздействиях, оказывающих негативное эмоциональное влияние через массовое телевидение, открытую повседневную жизнь и сеть Интернет, демонстрирующих жестокость и насилие.

В форсайт-проекте «Детство-2030»⁴¹, где выделяются три типа дискурса о детстве: 1. «Компетентное детство»; 2. «Прикольное детство»; 3. «Охранное детство» и 4-й, характерный для российской действительности «Оградительное детство». Но скорее выделенные характеристики можно представлять не в образе состоявшихся дискурсов, а как массово репрезентованное отношение к категории детства, дифференцированное по приверженностям. Попробуем охарактеризовать каждый тип отношения более подробно.

В основе «компетентного детства», соответственно. Лежит понятие компетенции, которому мы уделили достаточно внимания в предыдущих разделах. Но, прежде всего, нас интересует массово закреплённое представление. Здесь важно отметить, что большинство родителей понимает период детства как особенно сензитивный отрезок жизни человека, где он восприимчив к учебному материалу. Мы можем часто встретить такое выражение как «впитывает как губка». Когда мы употребляем такое выражение по отношению к детям мы желаем выразить восхищение

⁴¹ Форсайт-проект «Детство-2030» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://detstvo2030.ru/blog/forsayt-proekt-detstvo-2030>

способности учиться. Казалось бы, в выделении учебной деятельности как приоритетной нет ничего плохого. Однако, сложившаяся индустрия демонстрирует ряд негативных моментов. Дело в том, что многие родители желают обнаружить и развить у своего ребёнка какие-либо выдающиеся способности. Замечая и фиксируя у своего ребёнка сензитивный период, родителю начинает казаться, что ребёнок способен на очень многое: освоить много данных, научиться складывать и умножать в уме многозначные числа, собирать кубик рубика за рекордное время и т.д. И действительно, дети в своём большинстве способны к такого рода проявлениям, но это не свидетельство аномалии или, как принято называть «одарённости». Но желание родителей крайне устойчиво в данном отношении, что спровоцировало появление огромной индустрии (в том числе коммерчески ориентированной) поддержки и развития ранней одарённости. Со стороны родителей это во многом дало распространение практике «муштры» своих детей. Во многом, такое отношение есть следствие низкого уровня педагогической грамотности среди родительского сообщества и искажённого образа одарённости. Противники такого отношения выдвигают тезис о том, что это «отнимает детство» у самих детей. Как правило, таких сторонников можно отнести к приверженцам «Прикольного детства».

Содержание «Прикольного детства» основывается на ценности младшего возраста как того, который должен принести комплекс ярких и запоминающихся впечатлений, которые, желательно, должны остаться на всю жизнь. В этом смысле, здесь к детству отношение выстраивается как к празднику. Одним из идеальных прообразов такой концепции является «Дисней Ленд», который задал систему стандартов относительно того, что должен переживать ребёнок для обеспечения «прикольности» и «классности» периода жизни. Такого рода концепции также соответствует целая индустрия, которая выражается в красочных комиксах, игрушках, которые вызывают яркие эмоции. Во многом, на данной концепции основана

индустрия видеоигр, где ребёнку предлагается пережить масштабные события. По этой же модели выстроена индустрия ивента для детей, целью которого является обеспечение развлекательности и развлекательного отдыха. В этом смысле, становятся крайне распространёнными форматы летнего отдыха как несущего в себе «портфель впечатлений». Примечательно то, что ранее такие требования предъявлялись к поездкам за границу и «отдыху на море». Теперь, такая концепция отдыха закрепились и за летним отдыхом в детских лагерях, которые, не так давно носили образовательный и развивающий характер. Так, лето стало противопоставляться другим временным периодам как тем, которые несут в себе сложности и рутину. Например, обучение стало восприниматься не как процесс высокого окультуривания, а как социальная необходимость.

В обозначенных контекстах особый смысл возникает за понятием «отдых», которое необходимо конкретизировать. В основу этого смысла заложено различие таких процессов как «развлечение» и «увлечение». Современным человеком отдых понимается как то, что позволяет отвлечься от работы, какой-либо рутины, от монотонного вида деятельности. Так как в данную деятельность придётся вернуться, то отдых должен быть быстрым, максимально контрастирующим с рутинной повседневностью направлен на предотвращение профессионального выгорания, на восстановление «сил» и т.д. В его основу закладывается *раз-влечение*, как базовый процесс, обеспечивающий состоятельность отдыха. Развлечению характерно то, что оно разовое, моментальное и имеет конкретное значение — только «здесь и сейчас». По своей сути, развлечение разрывает привычный уклад жизни, воздействуя на эмоциональную сферу человека, обостряя те или иные чувства/ощущения, запоминается своей яркостью и необычностью, является «чем-то новым» (Взято в кавычки неспроста, т.к. чем именно оно является остаётся непонятным и неопределённым до конца). Результат развлечения — это временное *от-влечение*, смысл которого не экстраполируется куда-либо в

будущее и не оказывает принципиального влияния на жизнь. Оно не требует дальнейшей погружённости человека. В том случае, если не вызывает зависимости у человека (например, адреналиновая зависимость или игромания и т.д.) Так люди посещают блокбастеры, «уходят» в мир онлайн-игр, находятся в поисках «новых ощущений» пробуя экстрим и т.д. Один из самых распространённых форматов развлечения – это праздник-шоу, который очень часто закладывается в качестве базового действия в программы летних лагерей, что не уместно в случае с развивающими программами. Такое представление об отдыхе лишь прерывает обыденную жизнь ученика и организует отвлечение от рутинного уклада школьной жизни. Такие программы не встраиваются в образовательное пространство, которое состоит из целостности формальной, неформальной и дополнительной плоскостей. Развлечение наоборот, выталкивает ребёнка из данной целостности, не обеспечивая однозначного образовательного эффекта, достижение которого можно было бы с уверенностью констатировать или прогнозировать. В этом смысле, «ивентовую» и развлекательную концепцию детства можно интерпретировать как онтологическую опасность, которая, по сути обесценивает детство как период становления судьбы насыщая данный отрезок жизни инфантильностью. Опять же, отсутствуют какие-либо полные исследования, посвящённые рассмотрению процесса экстраполяции ценности разовых влечений (развлечений) из детского периода в более взрослые этапы жизни. Однако, присутствуют данные о том (в гештальтпсихологии), что если человек не пережил ряд «праздников» в детстве, то он стремится их компенсировать в более взрослой жизни, что часто негативным образом сказывается на работе человека или семейной жизни.

Более интересными в контексте темы культуры безопасности представляется концепция «Охранного детства». Само словоупотребление «охранное» можно отнести к понятийной не строгости, т.к. в большей

степени оно применимо, например, к охранному предприятию. Однако смысл ясен – это охраняемое детство. Сущность данной концепции заключается в том, чтобы обереечь маленьких детей от разного рода опасностей окружающего мира. Более всего такого рода забота о безопасности выражена в индустрии производства безопасных предметов быта и подобного рода сервисах. Например, к таким предметам можно отнести разные изолированные провода, мягкие уголки на мебель, закрытые розетки, блокировщики ящиков, а также разные блокировщики контента, разных каналов на телевидении и т.д. В большей степени, такого рода подход направлен даже не на профилактику опасностей как таковых, а на предотвращение доступа к потенциальным опасностям. Если рассмотреть угол стола как таковой, он не является объектом прямой опасности, он потенциально опасен. Задача «охранного детства» - это устранение того, что даже может и не стать опасным. Такое отношение к окружающей среде часто экстраполируется в более старший возраст и прибавляет напряжения в семейные отношения. Речь идёт о возрастах, когда ребёнок сам выражает потребность в принятии самостоятельных решений, однако родители настаивают на своей компетенции в вопросах прогнозирования опасностей. В конечном счёте такая обеспокоенность выражается в «не водись с ними», «не гуляй до поздна», «дальше двора не вздумай выходить» и т.д. В конечном счёте, обеспокоенность безопасностью очевидным образом может трансформироваться в психологическую опасность, которая, как следствие, может привести к побегу из дома или решительности в отношении радикальных поступков (или чувствительности к такого рода поступкам) с целью явного доказательства самому себе или своим друзьям того, что ты на что-то способен. Конструирование такой ситуации опасно в том смысле, что ребёнку не предоставляются деятельностные условия для наращивания компетенции безопасности, а в конечном счёте он может попасть в среду, где её необходимо хоть и искусственно, но вполне деятельностно

продемонстрировать. Как известно, применение отсутствующей компетенции в условиях, где требуется её высокий уровень освоенности может привести к трагическим последствиям.

Близка по сущности концепция «оградительного детства», построенная на принципе уже не сопутствующей охраны (хотя и не без неё), а на принципе ограждения, изоляции, и, возможно, принуждения, что, соответственно, ещё более опасно в своей потенции. Отличный пример оградительного детства – это современные детские площадки. Если обратить внимание на их архитектуру, то можно заметить, что игровая площадка обнесена забором. Вдоль заборов, по периметру мы можем увидеть лавочки для родителей, которые обеспечивают хороший обзор происходящего на игровой площадке. Такие площадки напоминают надзираемый периметр и натурально представляют собой ограду от внешнего мира как опасного, где может сбить машина или можно потеряться. Также, оградительное детство может быть интерпретировано как ограждение от мира взрослых. Когда мы конструируем режимы дня, режимы пребывания на улице и т.д. Здесь же можно рассмотреть и все институты, выступающие фоном для протекания детского периода жизни. Например, школа может пониматься как институт «консервации» детства. Таким же институтом выступает дополнительное образование, которое уже «консервирует» оставшееся свободное время по принципу *до*-полнения оставшегося после школы времени в виде дополнительных занятий по разным предметам или каким-либо более частным интересам. В этом же отношении выступают и современные ВУЗы, которые «консервируют» уже молодость, которая, может выступать как потенциальная опасность для взрослого мира, имея бунтарскую специфику возраста и стремление к переменам и изменениям. В этом контексте интересной представляется практика построения разного рода мер по безопасности как реверсивное обезопасивание. Суть такого рода практики заключается в том, что детство само по себе является опасным и неудобным

для взрослого мира. Например, если дети попадут в серьёзные неприятности или сделают что-либо девиантное, то это прежде всего неудобство для чиновников и непосредственная опасность для них в виде штрафа на работе, а то и вовсе, снятия с должности. Таким образом, современная картина заботы о детстве во многом может представляться как «ширма обезопасивания взрослых». Оградительное отношение просматривается и в современном законодательстве, которое стремится оградить сайты в сети Интернет, оградить от контента, а также, оградить от поездок в опасные места. Но в большинстве случаев, тема ограждения детства – это бессознательная практика, которая, как думается, возникает от некомпетентности и отсутствия стремления «сгладить» или сделать более естественным процесс снижения факторов опасности.

В рассматриваемом контексте интересным представляется точка зрения известного философа Ивана Иллича, которую он выразил в своём труде «Освобождение от школ» (или «обесшколивание»). Отдельное внимание Иллич уделяет понятию детства и утверждает, что целесообразно вообще отказаться от данного понятия и перестать называть детей детьми. Философия Иллича весьма радикальна, однако основной посыл данного тезиса ясен. Он утверждал, что выстраивая инфраструктуру заботы о детстве мы тем самым дискриминируем детей, так как по сути, мы говорим о людях, находящихся в определённом возрасте и имущих свои права. Понятие детства в освобождении от школ рассматривается как содержащее в себе указание на какую-то ущербность возраста, на неготовность к принятиям решений и жизни как таковой. В этом смысле, Иллич призывает к тому, чтобы позволить детям принимать серьёзные решения и включаться в процесс работы над практическими проблемами. Данная точка зрения ценна в том, что она позволяет более деятельностно взглянуть на рассматриваемый нами возраст. По существу, в рамках рассматриваемых нами концепций детства так или иначе представлена инфраструктура заботы и оберегания,

которая не позволяет даже вступить в контакт с какой-либо опасностью, предполагая, что любая из опасностей может плохо сказаться как на физическом, так и на психологическом состоянии ребёнка. Но мы забываем о том, что в раннем возрасте особенно важно получение эмпирического опыта.

Другие базовые институциональные трансформации, которые мы сегодня наблюдаем по отношению к системам образовательных практик – это переход от закрытых образовательных пространств к открытым.

Данные трансформации обусловлены несколькими моментами: 1 – рост внимания к социальному неравенству в образовательных институтах и особое внимание к «скрытым учебным планам»; 2- расширение влияния либерально-демократических концепций в сфере образования; 3- выход образовательных инициатив за пределы государственных структур и инфраструктур и переосмысление установки «образование через всю жизнь»; 4 – расширение сетей заказчиков образовательной услуги и провокация появления коммерческих образовательных практик.

Базовый тезис состоит в том, что открытое образование ориентирует учеников не на процесс самостоятельного познания и обобщения познанного (чего достаточно для традиционных форм организации производства), а на практики конструирования и преобразования, где исследование является обслуживающим процессом, но не ведущим⁴².

И открытому, и закрытому образованию характерно устройство в виде сети. Так, закрытое, или традиционное образование, развивает типовую инфраструктуру, которая выстроена как сеть, дублирующая один и тот же элемент в разных частях своей системы. Субъекты такого образования исходят из полагания, что типовые структуры и процессы необходимо и возможно адаптировать в любых, принципиально отличающихся друг от друга, условиях. Важным моментом для нас является то, что закрытое

⁴² Попов А. А. Открытое образование: философия и технологии. //Попов Александр Анатольевич–М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. –256 с //Психология, педагогика, технология обучения. – 2012.

образование не подчиняет себя тем или иным условиям, а наоборот, стремится подчинить условия своим принципам и стандартам. В этом заключается парадокс различных концепций стандартизации, пришедших с идеей «производства» – уникальное стремится стать формальным и тиражируемым, применимым в любом типе ситуации и условий. Но это заведомо невозможно, в связи с чем, уникальное становится закрытым (но не элитарным), порождающим свой собственный уклад. Так, «производственное» образование, институционализируясь, становится отчуждённым от живых процессов общественного и инновационного развития, от разного рода практик.

Стоит заметить, что данные институты пришли к ситуации закрытости не по первоначальному замыслу своих субъектов проектирования, а стали таковыми в связи с переходом к новому технологическому укладу и необходимостью осуществления реиндустриализации сферы образования. Сами практики и деятельности стали открытыми для общества и для потребителей своих продуктов. Процедура производства стала прозрачнее и доступнее для вовлечения любого типа профессионала, соответствующего определённому уровню компетенции. Субъектность и компетенция – категории, применимые к ситуации неопределённости и ситуациям разворачивания действий открытого характера, это делает невозможным организацию практик их становления в образовательных системах закрытого типа.

В свою очередь, открытое образование построено по принципу практико-ориентированности, который задаёт иное представление о построении образовательной сети. Открытые сети не выстроены как воспроизводство типовых элементов и инфраструктур в разных её частях. Они объединяют разнородные и разнообразные элементы, разных людей с разным уровнем профессионального развития и степенью включенности в ту или иную практику. Такие сети решают две циклические задачи: во-первых,

включение человека в практику, а во-вторых – ресурсное сопровождение процесса становления человека в практике (становление его компетенции).

Важно заметить, что такое образование отказывается от идеи патронажа своих учеников, а работает с проявлением самостоятельности, инициативности и с процессом самоопределения. В этом плане, человек попадает в избыточные пространства, где ему предоставляется доступ ко всему многообразию практических элементов и возможностей практикования.

Открытые образовательные институты возможно определить по их соответствию конкретным признакам, содержание которых возникает из противопоставления двух вопросов. Закрытое (традиционное) образование отвечает на вопрос: «Что должно быть выучено, для того, чтобы встроиться в стандартизированное производство?», а открытое образование идёт от вопроса: «Какие практики, объекты и какие люди должны окружать человека, для того чтобы происходило учение?»⁴³.

Мы выделяем следующие 6 признаков, характерных открытым образовательным институтам:

1. В учебный процесс вовлечены разнообразные субъекты социальных и производственных структур (бизнес, предприятия, корпорации, общественные организации, общественные движения, наука, СМИ и т.д.).

2. Образовательный институт специально учитывает, выясняет и подстраивается под образовательный заказ учеников. Т.е. институт выступает в качестве ресурса, поддерживающего образовательные интенции, а не в качестве предприятия, определяющего их в рамках единой цели.

3. Ученики могут напрямую влиять на учебный процесс. Институт не вынуждает подчиняться ученика учебным планам. В этом смысле, программы открытого образования выстроены с учётом возможности их

⁴³ Illich I. Deschooling society // New York. – 1971. – Т. 56.

мобильного преобразования, первичным и определяющим являются индивидуальные образовательные потребности учеников.

4. Институт устроен сетевым образом, объединяя в себе разнородные и многообразные учебные ресурсы, доступ к которым взаимообеспечен всем ученикам. Сеть выстраивает каналы связи между учебными ресурсами не только традиционного типа, но и ресурсами неформального характера: интернет, видео, исторические и культурные артефакты, люди (не имеющие педагогического статуса), книги (не имеющие статуса учебного или методического пособия), производственные ситуации, предметы практики и производства, и т.д.

5. Институт построен на платформе реально существующей практики и организует ученику полноценное субъектное включение в неё. Также, институт является проблемно-ориентированным и включает учеников в процесс обсуждения проблем и совместной работы над ними.

6. Институт предусматривает многообразие учебных режимов (краткосрочные, среднесрочные, долгосрочные, типовые, индивидуальные, очные, заочные, дистанционные, интенсивные, сертифицируемые, не сертифицируемые, межтерриториальные, групповые, экстернат и т.д.).

Стоит заметить, что появление институтов открытого образования не может быть фиксировано во всей их полноте (по всем 6 признакам), т.к. это требует абсолютного изменения образовательной парадигмы и политики. Но на сегодняшний день имеется опыт работы с разными институциональными формами, которые осуществляют пробу разработки, адаптации и закрепления технологий обучения, соответствующих признакам открытого образования. Можно выделить три направления такого рода разработок:

1. Технологии интенсификации процесса обучения (соответствие признакам 2 и 3). Включает в себя образовательные площадки, практика которых направлена на обеспечение освоения каких-либо знаний или

компетенций в сжатые сроки, а также на апробацию технологий игрового и событийного обучения.

2. Технологии индивидуализации (соответствие признакам 5 и 6). Включает в себя образовательные площадки, практика которых направлена на апробацию технологий индивидуально-ориентированного обучения. Особое внимание уделяется технологиям тьюторства и построения индивидуальных образовательных программ/стратегий/планов. Помимо этого, апробируются технологии построения избыточных образовательных сред, обеспечивающих возможность реализации индивидуальных образовательных траекторий ученика.

3. Технологии построения образовательных сетей (соответствие признакам 1 и 4). Включает в себя площадки, практика которых направлена на апробацию технологий построения образовательных сетей на разных уровнях, обеспечивающих включение групп детей разных возрастов и разной территориальной принадлежности в процесс взаимодействия и учебной коммуникации. Также, особое внимание уделяется образовательным сетям, построенным на платформе дистанционного обучения.

Такое рассмотрение позволяет выделить основания перехода к политике открытого образования. В свою очередь, ситуация институциональной трансформации (во многом стихийно складывающейся) требует от субъектов управления сферой образования организации акта развития, что актуализирует появление новых концептуальных положений, принципов и стратегий управления данной сферой⁴⁴.

Важно отметить, что сегодня функция определения стратегии развития сферы образования лежит не только на федеральных органах власти. Большинство полномочий сосредоточено на уровне субъектов федерации, которые с учетом социальной, экономической, культурной ситуации и динамики ее развития определяют приоритеты сферы образования на уровне

⁴⁴ Кумбс Ф. Кризис образования в современном мире // Системный анализ. М. – 1970. – С. 115.

региона. В свою очередь образовательные институты становятся интегрированными в региональную политику, в том числе экономическую и социальную. Таким образом, мы наблюдаем функциональное смещение от обучения, как социальной функции государства, к решению задач развития отдельных территорий, с учетом интересов местных сообществ, средствами образования. В организационно-управленческой рамке это означает переход от решения задач социального обеспечения населения к формированию образовательной политики.

Анализ основных нормативных актов, регламентирующих деятельность в сфере образования на территории Российской Федерации, показывает, что понятие «образовательная политика» в них практически не используется, во всех документах применяется термин «государственная политика Российской Федерации в области образования»⁴⁵, что характеризует её как закрытую, имеющую единственного субъекта. Сам термин «образовательная политика» гораздо шире, чем термин «государственная политика в области образования». Это определяется тем, что её субъектом является не только государство, но также семьи, дети, молодежь, корпорации, работодатели, предприниматели, педагогические команды и сообщества, коммерческие и некоммерческие организации, различные общественные объединения и т.д. Каждый из этих субъектов должен выступать заказчиком образовательного процесса и определять требования к результатам. Из этого следует, что современная образовательная политика должна предполагать переход к идее открытого образования, где предусматривается многообразие субъектов образовательного процесса.

Выработка новой образовательной политики требует организации общественного диалога между всеми субъектами, которые должны иметь возможность задавать цели и приоритеты, определять ограничения,

⁴⁵ Кондракова И. Э. Образовательная политика: содержание понятия //Известия Российского государственного педагогического университета им. АИ Герцена. – 2010. – №. 128.

технологии, возможные организационные решения, и, главное, саму «идею образования»⁴⁶. Причем именно идеетичность, то есть наличие объемлющего замысла, определяет отличие «образовательной политики», от «государственной политики в сфере образования», которой присуще нормирование, регулирование и структурирование сферы образования, но не ее развитие. Для осуществления акта развития необходимы понимание ситуации, идея преобразования, представление о будущем, и деятельность, организующая непосредственный переход. Сегодняшняя система управления сферой образования нормирует и частично определяет приоритетные направления (работа по выявлению и сопровождению одаренных детей, развитие технического творчества в молодежной среде и т.д.), но не оформляет общую идею, замысел и объемлющий результат современного образования.

Сама политика возникает в условиях конкуренции взглядов и интересов в той или иной сфере (будь то образовательная или экономическая политика). При этом, политика всегда обобщена до нескольких принципиальных идей, позволяющих сформировать сторонников реализации политических процессов. В этом смысле, политика, безусловно, является управленческой практикой, которая преобразует те или иные институты, системы и социально-производственные структуры. Обсуждая образовательную политику, крайне важно обсуждать саму идею образования, её доступность и механизмы трансляции. Именно идея образования первична и критически необходима для осуществления какого-либо развития системы образования.

В свою очередь, возникновение альтернативной идеи образования, требующей реиндустриализации сферы и соответствующей признакам открытости – характерная ситуация для современной России. Это проявляется в появлении сообществ родителей, которые включают своих детей в семейные формы обучения, независимых профессиональных

⁴⁶ Реморенко И. М. «Социальное партнерство» в образовании: понятие и деятельность //Новый город: образование для изменения качества жизни// М. – 2003.

ассоциаций, популяризирующих и легитимизирующих новые педагогические позиции, экспериментальных площадок, внедряющих технологии открытого образования.

Таким образом, образовательная политика – это практика развития системы образования, реализующая переход к будущему состоянию системы, образ которого определяют в ходе общественного диалога ряд её субъектов, в число которых входят представители различных социальных и профессиональных групп и иные субъекты сферы образования.

Так как образовательная политика – практика, которая не должна замыкаться в системе государственного управления, то для ее оформления и реализации шага развития необходимо обеспечить организацию сложнейших общественных (с привлечением широкого круга субъектов) процессов – коммуникации, проектирования, деятельности. Механизм образовательной политики предполагает наличие субъекта, принимающего решение. Именно в таком качестве должно выступать государство, но участниками общественного диалога и, возможно, его организаторами, на наш взгляд, должны стать носители интересов, проектов, технологий, которые позволяют решать задачи, возникающие в ситуации перехода к новому технологическому укладу. Организация перехода в Российской Федерации к открытому образованию – целесообразный и эффективный организационно-управленческий сценарий для страны. Создание открытых образовательных институтов позволит обеспечить необходимое развитие человеческого потенциала и его капитализацию на следующем шаге, что, в свою очередь, является необходимым условием для сохранения конкурентоспособности России на международной арене, реализации проектов и программ, направленных на модернизацию и реиндустриализацию страны. Идея открытого образования ложится как определяющая новой образовательной политики, и является возможной в связи с наличием достаточного количества

прецедентов (появление сообществ, экспериментальных площадок и ассоциаций).

В организационно-управленческой рамке, образовательная политика должна обеспечивать условия для возможности перехода к новым принципам организации образования, соответствующих признакам открытых образовательных систем, а именно:

1. Принцип построения открытых образовательных сетей. Здесь важно отметить, что образовательная сеть – это комплекс образовательных ресурсов, а не сеть образовательных учреждений, так как она должна охватывать разные субъекты и институты других сфер. Образовательная сеть должна включать в себя все возможные ресурсы, в том числе виртуальные информационные порталы, профессиональные и околопрофессиональные сообщества (как реальные, так и виртуальные), отдельных людей, культурные, производственные или иные пространства, которые могут являться образовательной возможностью для участника образовательного процесса. Такая сеть не ограничена ни географическими, ни культурными (к примеру, языковыми) рамками, соответственно возможности таких сетей практически безграничны.

2. Принцип образовательной мобильности. Это ключевое условие функционирования открытого образовательного пространства, которое предполагает отсутствие каких-либо организационных, финансовых или нормативных препятствий, обеспечивает мобильное движение обучающегося. При этом, индивидуальные образовательные планы — это лишь первый шаг индивидуализации, субъективации и интенсификации образовательного процесса, который сегодня уже не всегда возможно реализовать в рамках традиционной образовательной организации.

3. Принцип соблюдения полисубъектности образовательного процесса. Так как учебный процесс в открытых образовательных системах предполагает практикоориентированность, то к реализации образовательных

программ должны быть привлечены различные субъекты – предприятия, корпорации, государство, бизнес, общественные организации и т.д.

4. Принцип практикоориентированности образовательных программ. Именно образовательная программа является базовой единицей открытой образовательной системы. Поэтому политика открытого образования предполагает организацию такой системы, которая в пределе состоит из широчайшего спектра образовательных программ, интегрированных в различные образовательные сети. В свою очередь, обучающийся, двигаясь в образовательном пространстве, прокладывает свою траекторию сквозь те или иные образовательные программы, ориентируясь на их содержание и возможные для него лично образовательные результаты.

Все перечисленные условия определяют совершенно иную организацию и структуру, в том числе финансовую, системы образования, где:

- для ученика ключевыми становятся уже не образовательные организации, а образовательные программы и его образовательная траектория;

- для педагога ключевым становится не учебный план, а ресурсность проектируемой и реализуемой им образовательной программы для ученика;

- для менеджера в сфере образования ключевым вопросом становится конкуренция и соорганизация с иными субъектами образовательного пространства;

- для потребителей (родителей, ребенка, государства, корпораций и предприятий) ключевым по-прежнему остается вопрос об образовательном результате, но в системе открытого образования у них появляется возможность реально влиять на построение учебного процесса.

В ситуации этого смещения, важнейшей задачей управления становится определение механизмов и инструментов реализации политики открытого образования. Имеющийся опыт реализации отдельных элементов модели открытого образования на тех или иных уровнях, представленный в

Приложении, показывает, что ключевыми организационно-управленческими механизмами, обеспечивающими переход систем закрытого образования к открытым образовательным системам, предполагающий, в том числе появление новых образовательных субъектов и педагогических позиций, является создание, организация и проведение:

1. кадровых школ, направленных на осмысление педагогами и менеджерами сферы образования новой образовательной модели, освоение ими новых принципов проектирования и реализации образовательных программ, постановки образовательных задач, освоение новых педагогических позиций. Именно работа с кадрами является ключевым элементом любой образовательной реформы⁴⁷;

2. открытых конкурсов образовательных программ и проектов, в рамках которых любая организация заявитель (в том числе общественная, некоммерческая и коммерческая организация) может получить финансирование своей образовательной программы, если она соответствует требуемым критериям и получает высокую экспертную оценку;

3. открытых конкурсов территориальных программ развития системы образования, позволяющих на конкурсной основе поддерживать формирующиеся в тех или иных территориях открытые образовательные сети, создающие открытые образовательные пространства;

4. тьюторских и менеджерских центров, обеспечивающих реализацию образовательных программ и индивидуальных образовательных траекторий обучающихся, а также на определенном шаге развития обеспечивающих логистику учащихся в рамках сформированной образовательной сети;

5. центров образовательной навигации, где специалисты, обладающие комплексными представлениями о той или иной практике,

⁴⁷ Fullan M. The new meaning of educational change. – Routledge, 2007.

обеспечивают информационно-консультационную поддержку тьюторов и педагогов, занимающихся индивидуальным сопровождением учащихся;

б. компетентностных состязаний, как нового формата выявления одаренных и талантливых обучающихся, для которых система открытого образования в условиях качественной индивидуальной тьюторской поддержки становится мощнейшим ресурсом развития человеческого потенциала и обеспечивает достижение высоких результатов в различных состязаниях российского и международного уровня.

На сегодняшний день, формирование и реализация образовательной политики на уровне страны, регионов, муниципалитетов является ключевым приоритетом развития системы образования. Идея открытого образования наиболее эффективна и конкурентна в современной социокультурной и экономической ситуации, так как именно в системах открытого образования может быть реализован компетентностный подход к обучению, который позволяет эффективно развивать человеческий потенциал страны. Как показывает опыт внедрения принципов открытого образования в различных регионах страны, переход к системе открытого образования принципиально возможно осуществить за 4-5 лет, и этот шаг позволит совершить прорыв к реиндустриализации как новому технологическому укладу, а также современной гуманитарной платформе.

Глава 2. Компетентностный характер образовательных практик в социокультурной системе современного общества

2.1. Социокультурный контекст появления компетентностного характера современных образовательных практик

Понятие «компетенция» скрывает за собой нечто не явное и не очевидное. Как мы говорим про человека, что он мудрый, так же мы можем сказать, что кто-то компетентный или наоборот. Но говорим мы это не по внешней атрибутике, а исходя из разного рода оснований, как деятельностных, так и личностных. Компетентностный подход, а именно дискурс вокруг него, скрывает за собой удивительный парадокс, как в принципе и практическое любое, имеющее гуманитарную природу – когда мы присваиваем кому-либо характеристику «компетентный», то с одной стороны, мы можем отчётливо представить себе, что именно мы имеем ввиду, но с другой стороны, мы имеем уйму определений этого понятия и огромное множество вариаций по реализации этого подхода.

Как можно полагать, природа возникновения данного парадокса заключается в том, что за компетентностным подходом не стоит чётко построенная и оформленная философия этого самого компетентностного. Не проведена сумма исследований, которые бы предъявили явные основания компетентностного подхода, отличающиеся от так называемых «старых» философских оснований образования. Это вообще во многом одна из существенных проблем современной системы образования. Мы можем назвать множество философов образования, но никто не предъявил новых, всеобъемлющих концептов, оформленных на уровне философской системы, которые бы обобщали новую ситуацию образовательной практики и были бы настолько фундаментальными, что позволили бы консолидировать всякого рода разрозненности. В этом смысле, «старое», по всей видимости, построенное Я.О. Коменским, не может считаться старым до тех пор, пока в сущности своего концепта остаётся актуальным для всех; до тех пор, пока

это «старое» позволяет осуществлять подмены понятий, технологий и средств осуществления практики, которой присваивается статус «нового».

Но можем ли мы сказать, что философии компетентного подхода не существует? Конечно, если мы попробуем осуществить ряд незамысловатых поисковых операций, в целях ознакомления с каким-либо цельным текстом о философии компетентного подхода, то мы не столкнёмся с таковым. Поэтому мы и говорим про проблематику оформленности. Но у компетентного подхода, безусловно, есть своя история, берущая начало в 1596 году, свои истоки, причины распространения и популярности. Но нас больше всего интересует вопрос о причинах удобства данного подхода. Этот парадокс не даёт покоя: каким образом подход, имеющий такое широкое распространение, повлекший целую волну реформ и перестандартизации не имеет видного философского концепта? Есть предположение, что данный подход просто опередил сам себя, стремительно внедрившись в деятельность, тем самым и «сев» на тело старых понятий, которые купировали свои стройным и проработанным значением, ещё не сформированный до конца смысл создав некоторого рода громоздкую конструкцию, в которой не разобрать, куда какие детали крепятся и по какому принципу.

Прежде всего, компетентный подход связывают с концепцией постиндустриального общества. Один из первых, кто построил прямую связь компетентных характеристик человека с контекстами постиндустриализма был Дж. Равен. «В отличие от этого индустриального общества, потребности которого, по-видимому, до сих пор определяют наши убеждения и ожидания, современное общество нуждается в людях, которые готовы работать, когда нужно, проявляют высокую адаптивность, готовы к новым задачам и нововведениям, лично заинтересованы в повышении эффективности труда, в перспективном планировании и в наличии планов на будущее, а также готовы брать на себя личную ответственность и исправлять

ошибки»⁴⁸. В данном моменте Равен даёт характеристику современному обществу. Если человек ей не соответствует или в тех или иных условиях стремится утверждать, что это не так, то это можно интерпретировать двумя способами – либо он живёт не в этом обществе (т.е. не попал в него), либо его среда и уклад, в котором осуществляется жизнь, находятся в другом типе общества (аграрном, либо индустриальном). Другими словами, если общество не предъявляет требований к человеку быть компетентным, значит это не современное общество. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что компетенция – это антропологическая характеристика именно постиндустриального общества и её приобретение возможно только в данном типе общества.

«Следовательно, необходимы новые представления о делегировании ответственности отдельным руководителям и новые установки в отношении подотчетности. В плане управления обществом это означает новую правовую концепцию: право граждан на взаимодействие с государственными служащими»⁴⁹. Построение такого права означает признание того, что общество компетентно в данных вопросах. Тогда встаёт вопрос, как обеспечить эту компетенцию? Интересно следующее: заявляя о переходе к открытому обществу оказывается, что мы к нему не готовы, т.к. не обеспечили общество необходимой компетенцией. И здесь мы можем фиксировать развилку: либо общество пытается компенсировать эту некомпетентность, либо данный вопрос снимается как актуальный. В противном случае мы имитируем признание наличия компетенции у общества и, следовательно, имитируем диалог.

«Важные виды компетентности формируются только в связи со значимыми для личности целями, и главное для развития компетентности – гражданское образование»⁵⁰. Здесь Равен указывает на то, какого сценария

⁴⁸ Равен Д. Компетентность в современном обществе: Когито-Центр //М.–2002. – 2002.

⁴⁹ См.: Там же.

⁵⁰ См.: Там же.

придерживается. Когда мы реально закладываем гражданское образование, то с повышением уровня образованности мы наблюдаем и рост митингов и протестов в сторону правительства. Точка нашего внимания заключается не в негативной оценке выделенного Равеном приоритета, а в том, что компетентностное образование может дать социально-наблюдаемый результат, который выражается в том числе и в побочных эффектах, т.к. начинает влиять на ту или иную практику. Вопрос следующего порядка – нужно ли институтам управления компетентное общество? Или, когда оно становится нужным? *Ведь в известном смысле, компетентное общество – это возможный риск для государственных систем управления.* Основываясь на суждениях Равена, стоит обратить внимание на то, что компетенция связана со способностью учитывать в своей деятельности ещё и иные, внешние контексты (политические, социальные, психологические и т.д.). Это и выводит её (компетенцию) за границы навыка, умения.

Становление компетентностного подхода не стоит сводить только лишь к одному типу социокультурных оснований. Для более чёткого различения таких оснований в этом параграфе мы введём два условных понятия – *competo-behaviour* и *competo-praxis* и вновь вернёмся к рассмотрению сущности практики как того, что играет определяющую роль в понимании компетенции. Относиться к этим понятиям стоит как к метафоре, а не как к устоявшимся в культуре и теории образования. Такое нововведение позволит нам построить два принципиально отличающихся друг от друга «тела» компетенции, сформированных разными традициями. Данные представления так или иначе бытуют в образовательных практиках сооружая некий спектр, где к одному или другому краю тяготеют конкретные специалисты или теоретики образования говоря о компетентностных результатах своей деятельности. Базовым фокусом в затеянном нами различении является соответствие (от лат. *competo* добиваюсь; соответствую или подхожу), а вот чем определяется это соответствие – центральный вопрос.

Competo-behaviour

Как можно понять из второй составляющей нашего первого лика, речь пойдет о влиянии бихевиористского подхода на представление о том, что есть компетенция. Данный подход имел большое значение (и продолжает его сохранять) для среды бизнеса, которая и явилась, в известном смысле, эпицентром распространения компетентностного подхода на иные сферы, в частности, на сферу образования.

Принято считать статью Дэвида МакКлеланда «Тестирование: компетенции против интеллекта» начальной точкой компетентностного подхода в бизнесе. В этой статье МакКлеланд утверждает, что обычно используемые личностные тесты и тесты IQ плохо справляются с задачами предсказания успешности респондента в реальной профессиональной деятельности, и что вместо этого, как альтернатива, должен разрабатываться компетентностный подход. Он разработал поведенческое интервью (Behavior Event Interview), совмещающее в себе метод анализа критических событий Фланагана (Flanagans Critical Incident Method) и Тематический Апперцептивный Тест. BEI используется для того, чтобы продемонстрировать различия между теми кандидатами, которые экспертным мнением были признаны обладающими высокой степенью выраженности того или иного качества, и тем, кто, по признанию экспертов, обладает средним уровнем выраженности этого качества. В основе метода лежит допущение, что людям легче определить, *кто* является компетентным, чем то, *что* делает его таковым. И в этом есть первое указание на дефицитарность бихевиоризма в вопросах исследования сущности компетенции как некоего результата. Метод BEI описан в книге S & L Spencer "Competence: superior performance". В ней обобщен опыт 286 исследований, проведенных в разных типах организаций, и на этой основе составлен словарь из 21 компетенции, выделенных в людях, успешных в профессиях как среднего, так и высокого уровня. Эти исследования были

проведены с использованием Метода Компетентностной Оценки (Job Competence Assessment), разработанного МакКлеландом и МакБером. Этот метод близко связан с BEI. Помимо этого, в своей книге Spencer & Spencer выделили опорные точки для дальнейшей разработки исследований компетенций.

Из этой предыстории нам важно выделить один существенный факт: изначально, компетентностный подход рассматривался как тот, что базируется на исследованиях *поведения* человека. В этом есть особый смысл, который возник из инновационного на тот момент понимания того, что стоит называть практикой. В бизнесе и корпоративной среде, при разворачивании процессов рекрутирования и подбора кадров, стало ясно, что оценивать людей исходя из того, какими знаниями они обладают или умениями – вещь в определённой степени бесполезная. Отдельное знание не гарантирует того, что человек сможет его применять, даже если он явно демонстрирует овладение данным знанием. В свою очередь, отдельная оценка конкретных умений не позволяет понять то, насколько человек способен применять это умение в изменяющихся ситуациях и обстоятельствах, даже если респондент такое умение демонстрирует. Актуальность данного разрыва появилась тогда, когда повысилась востребованность в менеджерах и управленцах, когда встал вопрос о их подготовке и оценке их способностей при трудоустройстве.

Особенно ярко это противоречие можно увидеть в специфике дипломатической работы. Умение дипломата решать конфликты в ситуации с гражданином США не гарантирует того, что он сможет решить ровно такой же конфликт, но с гражданином, например, Турции. Обуславливается это тем, что у этих двух гипотетических граждан совершенно разные основания и представления о том, как себя вести в конфликтных ситуациях. В свою очередь, на такого рода поведение накладывается культурная и языковая специфика. В стремлениях как-то разрешить эту ситуацию неопределённости

были разработаны такие понятия как «лингвистическая компетенция», «языковая компетенция» (Н. Хомский, Д. Хаймс, Д. Слобин), проработанное содержание которых указывает на то, что употребление языка во многом может не зависеть от того, насколько ты этот язык знаешь. Употребление языковых и разговорных конструкций напрямую может находиться в зависимости от той ситуации, которой разворачивается разговор и от человеческого фактора, имеющего место быть как с одной стороны диалога, так и с другой. Таким образом и стал явным вопрос о схеме применения конкретных умений, которая является неким конфигуратором знаний и умений, определяющим то, каким образом они должны применяться на практике.

Бихевиористский подход давал ответы на вопросы о том, как этот конфигуратор должен проявляться в реальности. Через конструирование некоторых искусственных ситуаций, иллюстрирующих то или иное практическое противоречие, как правило, в обстоятельствах стресса, можно наблюдать за тем, как себя будет вести респондент; какое поведение он будет демонстрировать; какие паттерны и фреймы будут им продемонстрированы в таком режиме оперативного реагирования. Позже, такой подход к оценке будет обобщён в метод «Case-study», который получит широкое распространение как на практику оценки, так и на практику обучения.

Для бихевиаристов ключ к пониманию этой неопределённости лежал в понятии и процессе *поведения*. В некотором плане это справедливо, т.к. позволяет объективировать и натурализовать сложно устроенные и многофакторные процессы, определяющие компетенцию человека. В сущности, Д. МакКлеланд, когда критиковал тесты интеллекта, говорил о том, что наличие знания не гарантирует умения им пользоваться. А поведенческие тесты позволяют нам увидеть своего рода спонтанность действий человека, как бы увидеть, прижилось ли это знание или нет, способно ли оно обеспечить эффективное действие человека или не

способно. И такое понимание способностей человека было в определённом смысле прорывным. Тогда же и началась одна из первых серьёзных критик понятия «одарённости». Считалось, если человек обладает неординарными способностями (например, может умножать, делить 10-ти значные числа в уме), то он является способным априори. И тесты интеллекта это пытались доказывать. Но, с появлением такой категории как поведение многое стало ясно. Например, стало ясно, если человек может умножать крупные числа или даже решать мудрёные головоломки, это вовсе не гарантирует того, что он оспособлен (т.е. обладает каким-либо реальным способом) чем-либо практическим; не факт, что он сможет решать какие-либо практические проблемы. Можно рассматривать это как точку отсчёта по разделению на «физиков» и «лириков»; «практиков» и «теоретиков». Данный спор, конечно, существовал ещё и до тестов на интеллект, но именно в 1900-х годах появились попытки эмпирически обосновать наличие данной разницы. Одним из таких исследований явилась работа Отто Липмана и Хельмута Богена «Наивная физика», вышедшая в Лейпциге в 1923 году. Её акцент заключался в том, что теоретическая физика не соответствует реальной. По утверждению авторов, разумное действие — это действие, соответствующее объективной ситуации, ее цели: адекватное их структуре. Многие сторонники дихотомий ссылаются на «Наивную физику».

Логика действия, основанная на поведении, позволила провести грань, между знаниями и их прикладной значимостью, позволило увидеть, как факт то, что если человек что-то знает, не означает, что он это же и умеет и наоборот: если человек что-то умеет, то вовсе не факт, что он знает, как это умение должно применяться и в какого рода ситуациях. Конфигурация этих двух элементов привела посредством бихевиаристов к решению о компетенции, как том, что позволяет учитывать, как первое, так и второе без каких-либо разрывов.

Бихевиоризм также имел серьёзное влияние и на педагогическую практику, в частности, на прагматическую педагогику и проектный метод, которые серьёзно были проработаны и развиты Дж. Дьюи и У. Килпатриком. Построенная педагогическая система критически относилась к излишнему теоретизированию процесса обучения. Во главу угла ставились навыки, а основным источником познания представлялся эмпирический опыт. Фактически утверждалось, что если делать что-то непосредственно руками, стремиться к контакту с окружающими тебя предметами и объектами, то они и явятся непосредственным и неискажённым источником знания. На этой незамысловатой платформе был возвращён метод проектов, который и по сей день имеет серьёзное влияние на образовательную практику. В свою очередь проект понимался как единица познания. На теле проекта сливались и теоретические знания, и конкретные умения ученика. В этом смысле, он объективировал знание, делал его видимым. В этом безусловное преимущество разработанного авторами метода. Собственно говоря, и Дьюи и Килпатрик не отрицали свою привязанность к бихевиоризму и периодически ссылались на многообразие соответствующих исследований.

Возвращаясь к бизнес-среде как крупной платформе, давшей серьёзное развитие компетентностному подходу, стоит упомянуть ещё одно интересное и общепризнанное на западе представление о компетенциях. Понимая, что во многом компетенцию определяет не только та деятельностная ситуация, в отношении которой требуется её применение, но и человеческий фактор занимает далеко не последнюю роль, выделяются два крупных кластера компетенций:

Hardskills—по сути представляют из себя комплекс профессиональных знаний, умений и навыков, выступающих в качестве платформы для разворачивания эффективной профессиональной деятельности. Компетенции данного кластера относятся к так называемой профессиональной грамотности и характеризуют собой общее представление и

осведомлённости о сфере необходимой профессиональной деятельности. Например, если требуется для работы знание программы «1С» и умение работать в ней, то в западной парадигме это будет представлено как компетенция, которой необходимо обладать в действительности офисной работы. В этом смысле, Hard – как жёсткий и фактически неизменный, не придающийся принципиальной деформации, от того устойчивый и узкоспециализированный.

Softskills–данный кластер компетенций представляет из себя уже непосредственные поведенческие модели в профессиональных ситуациях, которые могли бы быть квалифицированы как ситуации с высокой степенью неопределённости. Как правило, такие компетенции определяют через приставку «личностные» или «социальные». Soft здесь понимается как противопоставление Hard, то есть мягкие, предающиеся деформации. Если вам дают кейс, который направлен на проверку данных компетенций, и если вы будете демонстрировать алгоритмизированную схему (стандартную схему), то эксперт квалифицирует отсутствие проверяемой компетенции. Лучше всего иллюстрируют такого рода проверку тесты, которые направлены на соблюдение этики и толерантности, которые как раз и требуют продемонстрировать гибкость поведения в неоднозначных условиях.

Поведенческая риторика бихевиористского подхода хоть и сделала существенные шаги к пониманию сущности «компетентностного», но и наложила при этом ряд ограничений на данные представления. Сторонники данного подхода утверждают то, что сознание различным образом проявляется в поведении человека, которое является неким следствием. Таким образом, считалось, что через модель поведения демонстрируется понимание и осмысление ситуации, в которой данная модель разворачивается. Однако, если мы углубимся в само понимание того, что есть поведение как таковое, то поймём, каике ограничение данная категория как ведущая за собой влечёт.

Этимологически данное понятие образовано из по- + ведение и интерпретируется как «вестись на что-либо». Традиционно за пониманием поведения лежит некоторый физиологический контекст и вызывает ассоциации, связанные с Павловым и его легендарной собакой. Мы не утверждаем, конечно, что в психологии всё построено на смежных метафорах, но так или иначе, рассматривая процессы поведения мы не можем пойти дальше натуралистической картины и соответствующего отношения к феноменам, которые мы подвергаем описанию. Проблема кроется в стимул-реактивной схеме, которая лежит как фундаментальное начало во всех разработках, посвящённых исследованию поведения. Следовательно, всяческие исследования и интерпретации в границах поведенческих подходов основываются на том, что человеку посылается некий стимул, а далее он на него реагирует. Стоит заметить и то, что бихевиаристы не отрицают рефлекторную дугу как основание своих разработок. Но тупик таких рассмотрений в том, что «стимул-реакция» сводит на «нет» и сложноорганизованные процессы мышления, превращая их в загадочный чёрный ящик.

Для того, чтобы всё-таки представить поведенческую логику далеко не как простую рассмотрим ещё одни немаловажные научные разработки в этом направлении. В своё время Н.А. Бернштейном была разработана схема не рефлекторной дуги, а рефлекторного кольца, где учёный утверждал, что реакцией на стимул всё не заканчивается, а наоборот, происходит своеобразное замыкание, субъект корректирует схему своей реакции и осуществляет её более успешным и подходящим образом. Наличие некоторого корректирующего центра позволяло строить размышления о действии человека не просто как о «спинномозговом» проявлении, но как о рефлексивном феномене. Т.е. наглядно демонстрировалось то, что поведение человека может восприниматься как комплекс следов осмысленной деятельности. Особенно, если мы говорим о длительном

наблюдении за поведением человека. Если субъект исправно и продуктивно корректирует свои действия, следовательно, он приобретает опыт, его квалификация повышается. Физиологический оттенок действительно давал продуктивные основания, в этом не сложно убедиться изучая экспериментальную деятельность Бернштейна, которая разворачивалась, в частности, на базе педагогической лаборатории в Центральном институте труда.

Разработки учёного существенно продвинули бихевиористскую логику в теме осмысленности действий. Бернштейном была разработана пятиуровневая схема построения движений, где за первый уровень отвечали нервная и мышечная система, а за пятый уровень отвечал интеллект. Многие авторы, ссылаясь на разработки Бернштейна при исследовании деятельности профессионалов говорят, что высококвалифицированным специалистом может считаться тот, кто сложное по реализации действие может осуществлять фактически на первом уровне его построения. В свою очередь, о низкой квалификации можно судить в том случае, если большинство профессиональных действий человека постоянно и долговременно проходит на пятом уровне (смысловом). В применении схемы Бернштейна, если пятый уровень ведущий в действии, то это означает, что человек долго над ним думает. А если на данном уровне действие «не западает», то значит оно уже является для субъекта осмысленным и отточенным. В свою очередь, эта схема позволяла обосновывать разнообразные тезисы о недостатке опыта у тех или иных людей.

Конечно, далеко не все бихевиаристы опираются на разработки рассмотренного нами автора, но развивающиеся автономно от его идей исследования, приходили относительно к таким же модификациям представлений о поведении. Но несмотря на широту разработок и непосредственную опору на эмпирические данные, рассматриваемый нами подход всё чаще встречает критику со стороны представителей,

прорабатывающих антропологические вопросы. Оттенок поведенческой риторики представляет человека как некоего биоробота, что многих возмущает и отчасти справедливо. Однако это не единственное и не самое значимое ограничение.

С методологической точки зрения, экстраполяция бихевиоризма на практику образования и практику оценки в частности, привела к неимоверному количеству описываемых компетенций, которые не поддаются систематизации и типологизации. И это проблема вовсе не исчерпана на настоящий момент. Ярко выраженным это становится при попытках стандартизировать образовательные результаты. Эти описания основываются на национальных системах обучения – National/Scottish Vocational Qualifications и Management Charter Initiative (MCI). Здесь компетенции определяются как способность менеджеров действовать в соответствии со стандартами организации.

Пример того, как определяются компетенции в стандарте работы менеджера проекта PMCDF (второе издание)⁵¹: компетенция – это «продемонстрированная способность выполнять работы в среде проекта, которые приводят к ожидаемым результатам, на основе определенных и принятых стандартов». Яркую критику можно встретить в таких выражениях, где построение стандартов в подобном подходе интерпретируется как построение границ «ареола обитания биомашин». Но по существу, авторы данных стандартов просто стремятся ограничить зону исследования средой корпорации/организации.

Формулируются перечни компетенций в западных моделях (конкретно - в стандартах проектного менеджмента) следующим образом: «Успех управления проектом», «Заинтересованные стороны», «Требования и задачи проекта», «Командная работа», «Контроль и отчетность», «Конфликты и кризисы», «Надежность», «Внимание к ценностям», «Этика» и т.д.

⁵¹ Аннотированное описание стандарта [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.pmppractice.ru/knowledgebase/normative/evaluation/pmcdf/>

Данные формулировки представляют собой просто перечень требуемых функций. Почему это называется компетенциями до конца не совсем понятно. Но так или иначе, это не системные представления о компетентностных моделях, которые не поддаются типологизации. Это сильно усложняет и делает размытыми перспективы дальнейших исследований в рамках компетентностного подхода. В свою очередь, такие описания компетентностных результатов, или скорее требований, жёстко ограничивают круг профессиональной применимости или ресурсности людей. Например, если кандидат обладает стандартизированным перечнем перечисленных компетенций, то мы можем построить прогноз о том, какой тип поведения он может вырабатывать. Всё число таких работников могут усиливать деятельность организации или корпорации в круге известных вопросов, но вот решение открытых проблем развития и разворачивания тенденций для данных организаций остаётся без ответа. Стандартизированные перечни, с одной стороны, позволяют с наименьшей погрешностью соблюдать избранный эталон, но при этом данные перечни сильно огорожены в отношении критики и собственного пересмотра.

В добавок ко всему, у лика «*competo-behaviour*» по-прежнему не схватывается важная часть компетенции – сознание и процесс мышления, т.к. они всё также представляются объективированными лишь в действии или результате этого действия. Проблема «чёрного ящика мышления» определённым образом встала в HR-практике, когда батареи тестов и типовых вопросов были изучены самими респондентами и потенциальными работниками и приходя на разного рода собеседования и квалификационные испытания респонденты затеивали своеобразную рефлексивную игру, стремясь обмануть оценивающего и ложно репрезентовать себя как квалифицированного работника конструируя своеобразный симулякр компетенции. Всё это следствие и стандартизированных средств оценки, которые так или иначе исследовались потенциальными работниками;

которые становились со временем предметом самостоятельного исследования в рамках разнообразных тренингов и т.д. Самый яркий и наглядный пример прецедентов подобного рода симулякров – это внезапная волна «стрессоустойчивых» людей, которые кандидаты повально указывали данное качество в своём резюме, зная, что оно считается статистически востребованным среди большинства работодателей. Позднее, работодатели стали обращать внимание на излишнюю распространённость этого качества у респондентов, что сформировало негативное отношение к таким потенциальным работникам. И данная ситуация сложила интересные обстоятельства для тех кандидатов, у которых это качество действительно было представлено как достоинство и преимущество, но разного рода консультанты рекомендовали не указывать «стрессоустойчивость» в своих резюме, т.к. это уже банально... Подобных хитросплетений с «трендовыми» и «не трендовыми» качествами и компетенциями можно привести уйму, и это является одной из отличительных черт поведенческого лейтмотива. В этом смысле, компетентностные испытания не должны подразумевать наличия отчетов, которые необходимо скрывать от оцениваемого. Наоборот, все эти ответы должны быть известны. В предельном значении они не должны быть ответами вообще, а скорее решениями. Но об этой разнице мы поговорим ещё в следующих главах.

Переходя к рассмотрению условного понятия *Competo-praxis*, можно смело предположить, что на сегодняшний день понятие практики в определённом смысле недооценено. Достаточно широко распространено бытовое или упрощённое представление о том, что значит практиковать – как правило имеется ввиду та деятельность, которую можно противопоставить теоретической, т.е. как более материальная. Есть и спектр классических представлений о практике, которые исходят из идей Аристотеля и Маркса.

Практика в отличии от деятельности не может быть идеализирована. Она может быть проанализирована такой, какая она есть. Т.е. практика не

может быть описана нормативно, а может быть описана позитивно (по аналогии позитивистской философии науки и нормативной). Суть в том, что хоть понятие практики и обделяют в последнее время глубиной внимания, несмотря на это, оно конструирует очень богатый смысл, который может быть транспонирован в качестве содержания понятия «компетенция». Далее мы постараемся развернуть это содержание в его значимой полноте.

Начнём с того, откуда ранее пошёл «крен» в сторону деятельности. Марксистская философия указывает на то, что практика является специфическим **человеческим способом бытия** в мире и представляет собой деятельность (ранее мы указывали на то, что в марксизме не стоял вопрос о разделении практики и деятельности), которая обладает сложной *системной организацией*. Она включает в себя:

- 1) реальное преобразование внешней среды при помощи искусственно созданных *орудий и средств*;
- 2) *общение* людей в процессе и по поводу этого преобразования;
- 3) совокупность *норм и ценностей*, которые существуют в виде образов сознания и обеспечивают целенаправленный характер практической деятельности.

Практика описывалась Марксом как то, что позволило человеку событиствовать с природой, позволила построить свою собственную и независимую онтологию. Здесь есть ещё один интересный момент, который связан с тем, что именно практика стала неким пространством, которое позволило мышлению развернуться во всей его продуктивной полноте на материале создания искусственных орудий и средств (в том числе делать открытия и изобретения). Важно также и то, что Маркс не стремился нормировать практику, а он описывал её такой, какая она есть, в доступной ему полноте её многообразия. Это является определённым образом переломным моментом в понимании различения практики и деятельности,

которое заключается в том, что практику невозможно технологизировать, а деятельность возможно (и во многом даже нужно).

Здесь целесообразно обратиться к тому пониманию, которое предлагал Аристотель. По Аристотелю достижение практической цели совпадает с осуществлением действия, так что по окончании практики нет никакого «внешнего» сделанного объекта. В качестве примера, равнозначного поэзии, Аристотель приводит прежде всего искусство строительства. Примерами того, что он понимает под выражением «человеческая практика», являются зрение, размышления, а также сама жизнь, осуществление жизни. Такое представление проводит очень чёткую грань между деятельностью и практикой разрешая классическое для теории деятельности противоречие: смещение цели на мотив. Деятельность всегда центрируется на продукте и в этом смысле, на производственной цели. Это и делает деятельность конечной.

Такое понимание, которое даёт нам классическая философия с одной стороны – позволяет прояснить позицию Аристотеля, которая заключается в установлении принципа нетранзитивности, а с другой – углубить своё представление о том, что на самом деле представляет из себя компетенция.

Здесь стоит вспомнить одно из множества определений компетенции, которое очень редко употребляют в образовательной практике. Речь идёт о том понятии, где компетенция характеризуется как круг чьих-либо полномочий или прав (например, «это не входит в компетенцию суда»; «это вне компетенции нашей организации»; «наш специалист не компетентен в решении данных вопросов»). И здесь не ставится вопрос о том, умеет ли человек или организация принимать те или иные решения. Ставится вопрос о том, а имеет ли **право** принимать требуемое решение. Вопрос наличия или отсутствия права на что-либо видится в срезе дискуссии о содержании компетенции интересным.

Наличие такого права и определяет наличие компетенции (когда человек говорит, что это не входит в его компетенцию = он говорит, что не имеет на это права). Т.е. это право нужно получить. Здесь же актуально возникновение оценивающей позиции, которая рассматривает компетенцию как достигнувшую или не достигнувшую уровня правомерности принимать определённый спектр решений. Вы можете обладать уймой навыков и умений, которые позволят говорить о вас как о результативном руководителе, но не это определит вас как того, кто *способен* занять позицию и роль руководителя.

В след за Кантом мы можем сказать, что тот, кто не следует определённым этическим принципам, тот и не способен браться за реализацию той практики, которая придерживается данных этических принципов. В свою очередь, этика связана с вопросами антропологии, а точнее, является производной от них. Мы задумываемся над этическим аспектом тогда, когда тот или иной способ реализации деятельности начинает противоречить тем или иным принципам гуманности, начинает, например, ущемлять свободы человека и т.д. Здесь то и возникает вопрос о профессиональной этике, который, уже, невозможно описать должностными инструкциями стандартами и прочими пакетами производственных нормативов (невозможно описать в деятельностном подходе). И если мы говорим, например, про руководителя, который действует не этично, то у него нет права занимать должность руководителя, следовательно, у него нет компетенции руководителя (!).

С другой стороны, возвращаясь к тезису о том, что не компетентный = не имеющий права, мы можем заключить ещё и следующее:

Человек, пытающийся принять решение в той области, в которой он не компетентен, означает его как действующего, фактически, не правомерно (как не имеющего права), т.к. это характеризует его как не способного

удерживать тонкий этический контекст. Другими словами, если я «лезу не в своё дело», то поступаю не этично и демонстрирую свою некомпетентность.

Такую ситуацию легко можно продемонстрировать на ткани современных представлений о гражданской активности. Сегодня большую популярность обрела тема «открытого правительства». С развитием информационных ресурсов стали появляться сервисы, ориентированные на повышение качества работы исполнительной власти посредством народного контроля. Жители крупных городов могут без проблем сфотографировать разрушенную дорогу или написать жалобу на грубого водителя общественного транспорта и подать данную жалобу в соответствующий департамент посредством разного рода информационных сервисов. В свою очередь, представители департамента обязаны отчитаться по поводу поданной жалобы и урегулировать возникшие вопросы (в том числе и посредством принятия кадровых мер по типу увольнений). Но есть и иные примеры взаимодействия власти и граждан посредством таких сервисов. Один из самых распространённых и известных – это дистанционное подписание петиций. Среди таких петиций, помимо позитивных примеров, регулярно встречаются инициативы, в рамках которых просят не совсем обоснованно отстранить кого-либо от должности; закрыть какое-либо учреждение и т.д. Суть здесь в том, что многие подобные подписи граждан основываются лишь на описании, которое сопровождает петицию, т.е. на поверхностной информированности. Самое интересное здесь то, что если петиция набирает достаточное количество подписей, то её обязаны рассмотреть на более высоких уровнях. Часто это заканчивается решениями в пользу петиции в целях избегания социальных волнений. Многие такие прошения основываются на «видимой» части работы каких-либо политических деятелей в условиях того, что им приходится принимать непопулярные решения, которые, в свою очередь, часто улучшают ситуацию в городе или регионе. Но так как обыватель не понимает всего содержания

политической деятельности, то он и не может понять смысла непопулярного решения. И здесь мы сталкиваемся с одним из парадоксов гражданского общества, который напрямую связан с некомпетентностью масс, обусловленной отсутствием опыта политического практикования. Самый известный пример такого парадокса – это недавно произошедшее историческое событие – выход Великобритании из Евросоюза на основании результатов соответствующего референдума, после проведения которого была развёрнута масса социологических исследований, которые продемонстрировали то, что граждане Великобритании не понимают в своём большинстве сути экономических издержек и геополитических значений (негативных) к которым приведёт референдум. А основанием послужила информационная кампания.

Данный пример рождает ещё один тезис. Связанный с определением компетенции через определение того, что значит её отсутствие. Центральным здесь является и *мера владения вопросом*. Компетентный человек – это тот, кто в достаточной мере владеет вопросом для того, чтобы принимать решения. Может ли человек предлагать снять кого-либо с должности? Имеет ли он на это право? Это определяется мерой владения вопросом. В этом смысле, гражданин должен обосновать то, что предлагаемое им государственное решение удерживает **масштаб** всего государства, учитывает интересы всех групп населения от «мала до велика», в том числе людей, проживающих в сёлах и тех людей, которые не имеют жилья. Если предлагаемое решение не учитывает данных масштабов, значит оно не этично в масштабах страны. Таким образом, *мера владения вопросом, определяется адекватностью масштаба и полнотой объёма владения вопросом*.

Таким образом, вопрос этики задаёт принципиальное измерение в практике и практическом овладении как собой, так и бытием (например, в тех контекстах, которые задавал Маркс). С нашей точки зрения, особо

важным моментом является то, откуда берётся вообще постановка этического вопроса на уровне индивидуального практикования, что, в свою очередь, имеет отношение к компетенции как к индивидуальной характеристике.

На индивидуальном уровне вопрос этики вовсе не прост, т.к. он связывает воедино две вещи: систему принципов, строящейся на той философии, которой придерживается человек вообще в процессе собственной жизненной реализации и прикладную ситуацию непосредственной реальности, на ткани которой и реализуется система сформулированных философских принципов (или как нами ранее упоминалось – максимы и императивы). Стоит обратить внимание на то, что деятельность не предполагает такой связки. Вообще ситуация нормирования это упускает несмотря на то, сколько бы мы профессиональных кодексов не издавали. Прагматические положения всегда нас приведут к тому, что во главе угла будет стоять результат или продукт, которых необходимо будет достигнуть. В ситуации с этикой мы не можем уже говорить просто о действии, мы должны говорить о поступке и о его необратимости, о его социальной значимости. В этом смысле, оценивая компетенцию в практической парадигме мы оцениваем не по действиям и не по продуктам, мы прежде всего смотрим на поступки и на то, какие основания за этими поступками кроются.

В этом моменте имеет смысл вернуться к сформулированным Аристотелем положениям и вновь уделить особе внимание нетранзитивности. Сущность личности ярче проявляется в том, что описывается Аристотелем как человеческая практика, чем в том производственном процессе, в конце которого появляется произведенный человеком, но отныне независимо от него существующий «результат». В то время как во втором случае субъект выступает инициатором продукта, в первом человек непосредственно определяет свое бытие. И если мы говорим

о том, как человек поступает, и, следовательно, далее судим о его компетенции, то мы обращаемся к его философии и вообще состоятельности его индивидуальной философии. Острота данного момента заключается в том, что всякую этику можно обосновать по-разному и так получается, что даже то, что нам может показаться не этичным, может быть обосновано как этичное. Поэтому, осуществляя оценку компетенции, мы должны обращаться и к философии, которой придерживается человек; вообще к способности эту философию репрезентовать и в частности, к её наличию или отсутствию.

Ещё более расширенные представления о понятии практики нам даёт французский постструктурализм. Известным социологом Пьером Бурдьё понятие практики было проработано достаточно подробно, и в нашем случае, ресурсно.

Сами практики, согласно П. Бурдьё, продуцируются особыми телесными организованностями, габитусами, представляющими собой ансамбли субъектных значений и совокупности объективных, овеществлённых структур.

Структура практики понимается Бурдьё как система «телесных» образований (в том числе знаковых и символических), определяющая пространство и цели ситуативных действий и одновременно устанавливающая субъекта практики и предписывающая смысл этих действий. При движении в практике по отношению к её субъекту эти образования задают точки интенсивности, в которых разворачивается практическое мышление.

Габитус – одна из основных категорий его социологии, категория, не имеющая однозначного определения, но её значение постоянно уточняется французским социологом в различных контекстах. В целом «габитусы – системы устойчивых и переносимых диспозиций, структурированные структуры, предрасположенные функционировать как структурирующие

структуры, т.е. как принципы, порождающие и организующие практики и представления...»⁵². Социальные нормы интериоризируются социальным агентом как раз в форме габитуса. Практики у Бурдьё являются, с одной стороны, реакциями габитуса на те социальные вызовы, которые создаёт общество, с другой стороны – проявлениями определенного типа габитуса, характерного для той или иной социальной группы, неким отличительным признаком одной страты от другой. Социальный агент имеет определённую степень свободного действия в рамках своего габитуса, но преодолеть эту степень свободы, уйти за ее пределы он не может. Практики, выступающие одновременно как опыт и как условия его формирования, и формируют габитус, и формируются им.

Другой интересный момент заключается в том, что в постмодернистской традиции вводится такое понятие как агент, которое заменяет собой субъекта. Как правило, под агентом понимается функция репрезентации человеком в одной реальности какой-либо другой реальности. Например, я могу работать юристом и в этом смысле, реальность юридической практики сидит на мне (на моём габитусе). Когда я оказываюсь со своими друзьями не-юристами, например, в баре, продолжаю ли я оставаться юристом? Постструктурализм говорит нам, что да. Напрямую или косвенно я продолжаю являться агентом юридической практики даже в том случае, если я намеренно стремлюсь не воспроизводить свои профессиональные паттерны и фреймы. Любопытная сторона данного вопроса заключается в том, что один человек может являться агентом нескольких десятков практик одновременно. Более того, находясь непосредственно в реальности одной практики, я являюсь одновременным агентом и всех прочих, в которые я включён «по жизни».

Такой контур существенно углубляет наши антропологические представления, в частности об ученике. Когда мы собираемся осуществлять

⁵² Бурдьё П. Практический смысл / пер. с фр. А.Т. Бикбова, К.Д. Вознесенской, С.Н. Зенкина [и др.] ; общ. ред. и послесл. Н.А. Шматко. СПб., 2001. С.102.

оценку компетенций одного молодого человека, то мы обязательно должны задаваться вопросом о том, а всю ли полноту контекстов, в которые включён данный молодой человек мы учитываем. И проблема здесь в том, что если мы стремимся к объективности данной оценки, то мы обязательно должны учитывать максимальную полноту такого рода контекстов. В этом же смысле, необходимо понимать весь генезис образовательного эффекта, с которым мы имеем дело, т.к. на образование современного человека влияет не только образовательное учреждение, но и сеть Интернет, его временная или постоянная включенность во всё многообразие социальных коммуникаций, спортивная секция, видеоигра, в которую он сейчас играет, фильмы, которые он постоянно смотрит, и традиционно, влияние оказывает семья, дворовые друзья и т.д. и т.п. Таким образом, компетенция представляется как многомерная и всегда эксклюзивным образом сформированная. Мы можем предположить, что компетенция – это в том числе и отражение лица агента, уникальной комбинации практик, оказывающих непрерывное влияние на бытие человека.

В чем может заключаться принципиально иное построение компетенции в границах того понимания, которое на неё накладывает «практическая логика»?

В качестве гипотезы возможно высказать следующий тезис: опираясь на традиции представлений о рефлексии в российской культуре и мышлении, компетенция – это рефлексивная возможность человека по саморазмещению (или по капитализации) своего или коллективного накопленного ресурса и потенциала.

Конечно, такое понимание компетенции ориентировано на вхождение, прежде всего, в ситуации неопределенности и реализацию действий открытого характера (Б.Эльконин). Отсюда и иные требования к структурам

компетенций и к тренажерам (образовательным программам) по их становлению⁵³.

Если в индустриальной экономике ценился работник, умеющий чётко, по инструкции, выполнить набор типовых операций, то сейчас ценен тот, кто может стать единицей реализации процессов инновационного развития, а именно тот, кто:

- умеет предложить нестандартный продукт (будь то повар в кафе или глава крупной корпорации);
- умеет проанализировать всю ситуацию целиком и найти решение, эффективное именно в данных условиях (будь то автомеханик или политик);
- умеет проиграть разные варианты развития событий и оценить риски до принятия решения, имеющего реальные последствия.

Это во многом согласуется с концепцией уже рассматриваемого нами Дж. Равена. Он говорит о том, что в число основных слагаемых компетентности входят:

- внутренне мотивированные характеристики, связанные с системой личных ценностей, или «виды компетентности». Сюда относятся такие качества человека, как инициатива, лидерство, непосредственный интерес к механизмам работы организации и общества в целом, а также к размышлениям об их возможном влиянии на него самого;
- представления и ожидания, связанные с механизмами функционирования общества и ролью человека в обществе. Под этим заголовком рассматриваются представления людей о самих себе и о той роли, которую они сами и их сотрудники играют в деятельности организации, представления о том, как работает организация и какой социальный климат способствует инновациям, формированию ответственности и развитию, а

⁵³Эльконин Б. Д. Идеи развития и антропологические практики // Архэ. Культуротехнический альманах. 2004. № 5. С. 39-56.

также восприятие ими тех установок, в рамках которых даются указания о направлениях и формах их деятельности;

- понимание терминов, описывающих отношения внутри организаций.

В число таких терминов входят «руководство», «принятие решений», «демократия», «равенство», «ответственность», «подотчетность» и «делегирование ответственности»⁵⁴.

Равен прежде всего связывает компетенцию с мотивацией, эффективным и продуктивным действием. И далее, у него как у психолога, идёт очень широкий разброс многообразия компетенций, которые в той или иной сфере деятельности позволяют осуществлять эффективное действие. Опираясь на выделенные представления о практике, о том, что для практики важны именно прецеденты, мы можем сделать вывод, что данное многообразие компетенций возникает именно из практической характеристики образовательного результата. Так как каждая практика располагает своими уникальными значимым прецедентами, которые невозможно универсализировать для других практик (отличающиеся, например, профессиональной сферой), то данные прецеденты требуют взращивания специфического для них способа, мотиваций и готовностей. Данное положение хорошо демонстрируется появлением и развитием такого инструмента обучения и оценки как «кейсы», которые и представляют из себя оформленный и обобщённый практический прецедент.

Образовательная практика, в этом смысле, обретает более частный и локализованный характер. Как указывает Райл – получение практического знания требует совершенно иных условий: «... Истины могут быть переданы, способы действия – только привиты»⁵⁵. Содержание образовательной практики должно быть продиктовано требуемыми для практики внешней (управляющей) компетенциями и спецификой практического знания, которое необходимо усвоить. Данная специфика, таким образом, экстраполируется и

⁵⁴ Равен Д. Компетентность в современном обществе: Когито-Центр //М.–2002. – 2002.

⁵⁵ Райл Г. Понятие сознания. М.: Идея-Пресс, 1999, с. 57

на характер деятельности педагога, и на характер образовательного материала, и на характер среды. Это позволяет нам присваивать конкретным образовательным практикам компетентностный характер.

Такие практики не могут быть стандартизированы в масштабе, например, страны. Либо такие стандарты должны подразумевать высокую степень дифференциации, относительно частных характеристик практик, под которые выстроены те или иные образовательные практики и их программы реализации.

2.2. Компетентностный характер образовательных практик в системе производства социального капитала

В современной экономической ситуации, как в Российской Федерации, так и в развитых странах мира, система образования всё в большей степени становится фактором успешного экономического развития. Это связано как с ростом значения интеллектоёмких технологий в повышении эффективности региональных и национальных экономик, в наращивании совокупной нормы прибыли, как с возрастающей значимостью уровня и характера профессиональных компетентностей трудоспособного населения, так и со значимостью для нормального экономического развития базовых (ключевых) компетентностей и установок населения, обуславливающих общий уровень социального доверия, кооперации, готовности действовать согласно установленным правовым нормам, и т.д. . В регионах Российской Федерации и на федеральном уровне приняты нормативные документы (в том числе, концептуального характера), обуславливающие связь между функционированием образовательных институтов и успешной реализацией конкретных программ социально-экономического развития. Одновременно, в регионах и в федеральном центре произведена разработка и начата реализация систем мер по прямому включению различных систем образования (основного общего, дополнительного, среднего профессионального) в решение конкретных социально-экономических задач различного масштаба. Сюда относятся, в частности, региональные программы развития дуального обучения в системе СПО, программы организации взаимодействия систем основного общего и среднего профессионального образования, программы развития движения «JuniorSkills», а с другой стороны — программы образовательной поддержки одарённых детей и молодёжи.

Однако, на сегодняшний день конкретные механизмы воздействия образовательных институтов и реализуемых в их рамках программ

деятельности на формирование и усиление человеческого капитала отдельных регионов и страны в целом изучено далеко не достаточно. Если на уровне конкретного образовательного проекта можно с высокой степенью достоверностью проследить воздействие его результатов на конкретные аспекты развития человеческого капитала в рамках экономических систем различного масштаба, то воздействие на эти процессы института как целостности до сих пор остаётся слабо оцениваемым и верифицируемым, предполагающим оценку лишь по косвенным показателям. Это, на наш взгляд, обусловлено сохраняющимся отношением к системе образования как к инструменту оказания «социальной» услуги, инструменту социализации и включения в пространство нормированных общественных отношений, но не как к фактору экономического развития.

В связи с этим, и представляется необходимым разработать точные и инструментально организованные представления о конкретных направлениях, механизмах, закономерностях воздействия образовательных институтов на развитие и усиление человеческого капитала.

При рассмотрении вопросов качества социального капитала мы чаще всего можем увидеть обращение к характеристикам его физического и атрибутивного состояния. Например, финансовое положение, состояние здоровья, качество жизни как таковое. В данном контексте существуют свои образовательные практики воспроизводства и производства социального капитала, которые представляют отдельный интерес. Мы предлагаем рассмотреть некоторые характеристики образовательных практик, обеспечивающих формирование и развитие культуры безопасного поведения у детей как те практики, которые удачно согласуют в своём процессе воспроизводство эталонов социального поведения и социальных программ.

В рамках данного дискурса особый интерес представляют образовательные практики (в большей степени контекстные и фоновые), основанных на авторитете взрослого и установке, что *взрослый всегда прав*.

Норма авторитетности взрослого часто приводит к ситуации трансформации в авторитарного взрослого, который начинает реализовывать элементы власти и контроля, которые выражаются в трёх видах практик: практика объяснения, практика демонстрации и практика принуждения.

Практика объяснения, связана прежде всего с пробой авторитетного оформления какого-либо образца поведения. Чаще всего данная практика проявляется в залоге указывания на то, что «так нельзя», «это опасно», «так не делают», «никогда больше так не делай» и т.д. Но мы рассматриваем радикальные залого. Часто происходит более подробное объяснение с попыткой вычленив причинно-следственные связи, которые скрыты в сущности ситуации. Например, «нельзя внезапно выходить из-за машин, стоящих возле обочины, так как может ехать другая машина и водитель не успеет тебя увидеть и может сбить». Также, не исключены ситуации, вымысла со стороны взрослых, с целью якобы интенсифицировать и упростить объяснение, полагаясь на наивность детей. Например, «будешь так делать – тебя заберёт милиция» или «придёт злой дяденька и увезёт тебя далеко». В известном смысле это представляется как угроза.

Практика демонстрации выражается в натурализации какого-либо типа опасности и часто сопровождается выражением «вот видишь...», как бы указывая на то, что предупреждение или, положим, объяснение уже происходило, а теперь наступила следующая стадия усвоения степени опасности, практически крайняя. В рамках данных практик, в границах концепции авторитарности мы можем характеризовать демонстрацию как упрёк или вынужденную меру. В контексте авторитетности часто происходит демонстрация как деятельностная метафора, по существу, не имеющая стадии завершенности. Распространённый пример – это демонстрация болезней, спровоцированных курением табачных изделий, которая осуществляется в виде фотографий, размещённых на пачках сигарет. Мы видим последствия, но данные последствия произошли не с нами. Такого

рода предупреждение может иметь эффект при высокой степени осознанности проблемы, несмотря на провокацию отвращения.

Практика принуждения есть крайняя мера, которая выражается в силовых методах. Например, «пока не поешь, гулять не пойдёшь». Или применением мер наказания за несоблюдение регламентов и режимов. Не пришёл вовремя домой – на следующий день гулять не пойдёшь. Суть таких мер имеет мало пользы, так как ребёнок, чаще всего, начинает искать пути обхода или обмана, с целью избежать наказания.

Здесь возникает формальное противоречие. С одной стороны, ребёнок должен освоить норму и придерживаться её, даже если значимый взрослый эту норму нарушает. С другой стороны, эта норма сама по себе транслируется взрослым, и фактически для ребёнка возникает вопрос, кто из взрослых более авторитетен.

Но этого противоречия можно избежать, если норма формируется не в результате объяснения, демонстрации или тем более принуждения, а при помощи игр и тренажёров, где ребёнок может сам убедиться в последствиях рискованного и безопасного поведения в одних и тех же условиях — тем самым освоить норму как *объективную*.

Здесь уместно вспомнить художественный фильм «Капитан фантастик» («Капитан фантастика»), где визуализируется такой тип тренинга. В данной картине демонстрируется жизнь многодетной семьи, родители которой сделали осознанный выбор жить в диких условиях. Большая часть картины демонстрирует то, как жизнь в подобных условиях позитивно сказывается как на интеллектуальном, так и на физическом состоянии детей. В частности, картина демонстрирует то, как в таких условиях формируется компетенция безопасности, и, в частности, готовность к разного рода опасности в привычном понимании этого слова. Однако, весьма ярко демонстрируется соответствие концепции «оградительного детства», но где происходит огораживание не от натуральных физических опасностей, а от опасностей

социальных и принятых культурных норм. В этом смысле, как опасные представляются нормы уклада, сформированные поп-культурой и поп-идеологией массового потребления. Здесь происходит любопытный конфликт между «оградительным» и «прикольным» детством, но выстроенным уже по прямым законам установления механизмов именно практикования.

В этом смысле, образовательные практики напрямую могут быть связаны с укладом жизни, который разделяют или не разделяют другие представители социального капитала. Если вернуться к проблеме общественного воспроизводства посредством образовательных практик, то можно выделить два принципиальных уровня разворачивания образовательных практик: уровень воспроизводства, где происходит повтор уклада, нормы, эталона или правила с целью обеспечения базового уровня качества социального капитала, который уже позволяет в дальнейшем разворачиваться образовательным практикам на следующем уровне – производства социального капитала нового качества, с востребованными в обществе характеристиками.

Дж. Равен, характеризуя современное общество указывает: «Можно предположить, что общество в целом развивается тем быстрее, чем больше его членов считают важным

- искать работу, на которой они могут приносить максимальную пользу обществу, а не только получать от общества максимум возможных благ;
- выполнять эту работу как можно лучше;
- изменять устаревшее, решать новые задачи, привлекать к этому сотрудников и создавать нужные для этого структуры;

– размышлять о работе своей организации и общества в целом и о своем месте в них, следить за последними исследованиями в этой области и опираться больше на них, чем на авторитеты прошлого»⁵⁶.

Можно предположить, что таким образом Равен заключает, что общество в целом развивается тем быстрее, чем больше его членов компетентно. Таким образом, компетенция является не просто качественной характеристикой социального капитала, но и фактором, позволяющим прогнозировать то, как социальный капитал может влиять на развитие.

Интересным также представляется его размышление об установлении персональной ответственности за безработицу, так как это сказывается не просто на социальной картине благосостояния, но и на потенциальной возможности развиваться социальной макро-группе и обществу в целом. Он по сути и указывает, что безработица как состояние социального капитала зависит от персональной некомпетентности. В свою очередь, некомпетентность как таковая имеет деятельностные негативные последствия. Как известно, применение отсутствующей компетенции в условиях, где требуется её высокий уровень освоенности может привести к трагическим последствиям.

В исследовании Всемирного банка «Развитие навыков для инновационного роста в России»⁵⁷ представлены данные, демонстрирующие, что российской экономике крайне необходимы социальные и поведенческие навыки (например, умение работать с людьми), а также когнитивные навыки высокого порядка (такие как умение решать проблемы). Работодатели указывают на острый дефицит таких навыков – более острый, чем нехватка профессиональных навыков. При этом умение решать проблемы – ключевой навык, необходимый всем категориям работников.

⁵⁶ Равен Д. Компетентность в современном мире: выявление, развитие и реализация // М.: «Когито-Центр». – 2002.

⁵⁷ Развитие навыков для инновационного роста в России. – М.: «Алекс», 2015. – 172 с.

Мы можем видеть, что появляются частные заказчики на образовательный результат, который выражается в виде пакета компетенций (в нашем понимании). Практическая обусловленность диктует характер и свойство компетенций. Любопытна высокая востребованность в компетенции решать проблемы. Проясним понятие проблемы в заданных контекстах.

Если в качестве компетенции высшего порядка брать умение решать проблемы, то система оценки социального капитала посредством компетенций может быть представлена через описание четырех (А, В, С, D) уровней репрезентации в социальной реальности конкретных компетенций. Содержание данных уровней представлено определённым типом барьера, который человек способен преодолеть или нет. Например, на уровне А данный барьер представлен как поручение. В этом смысле, если развития компетенций хватает для того, чтобы качественно выполнять поручения, то тогда компетентностное развитие квалифицируется как А. В свою очередь, уровень D представлен барьеров в виде проблемы, где степень неопределённости действия гораздо выше, чем на всех предыдущих.

Степень неопределённости – это центральное понятие в данной уровневой структуре. Грубо говоря, чем выше способность работать в ситуациях неопределённости (чем выше продуктивность в данных ситуациях) – тем развитее компетентностная модель социального капитала (и человека в частности).

Уровень А: базовый элемент - поручение

Соответствуют типу профессиональных ситуаций, где специалисту поручают выполнить какое-либо предельно конкретное и понятное задание. Необходимо понимать, что в современной ситуации под поручением может пониматься многое. В том числе, речь может идти об очень сложных поручениях высокопоставленных лиц, для выполнения которого собираются целые рабочие группы. Но мы исходим из общеонтологических

представлений о поручениях как о заданиях исполнительского характера. Изначально, поручение – это тип секретариального исполнительского действия. В самой формулировке такого задания уже содержится алгоритм, который просто необходимо онатурализировать. Конкретно сходить в какое-либо конкретное место. Доставить какой-либо конкретный груз в какое-либо конкретное место и т.д. Выполнение такого задания требует небольшого количества интеллектуальных усилий, в большинстве случаев автоматизированных. Например, для доставки груза безусловно необходимо открыть карту, построить маршрут пути, рассчитать время и т.д. Но это простейшие операции, которые направлены на то. Чтобы зафиксировать у себя в сознании уже существующие алгоритмы. Метафорически выражаясь, требуется загрузить себе в сознание уже изобретённые и оптимизированные программы.

Выполнение поручений – это тот базис (или платформа), который требуется от субъекта. Такой тип ситуаций характеризуется максимальной определённой. Понятно, что делать, какими средствами и методами. Необходимо просто осуществить исполнение заранее известного устройства действия. Выполнять поручения – это тот минимум, который требуется от субъекта. Данный минимум требует организованности, умения рассчитывать своё время и силы/умения планировать простые действия.

Уровень В: базовый элемент - инструкция

В данном случае воспроизводятся рабочие обстоятельства, которые требуют от субъекта большей свободы, чем в случае с заданиями-поручениями, но всё же организованы как линейно-построенные и имеют чёткое и заранее определённое представление о результате действий. Чёткое представление определяется инструкцией, и в этом смысле, инструкция действует как векторная карта. Задание, в таком случае, превращается для субъекта в линейный квест, где ему необходимо пройти заранее определённые точки маршрута. Но в отличии от поручений здесь есть

важный момент: изначально могут быть известны не все точки маршрута, он может иметь небольшие отклонения, но принципиальные точки выполнения задания по инструкции ясны. Так, мы можем, например, столкнуться с тем, что, собирая по инструкции шкаф, полка начинает входить более туго, нежели мы предполагали. Тогда, мы вынуждены применить дополнительные усилия или немного ослабить крепления уже собранных элементов. Это и определяет большую свободу, но в итоговых и промежуточных результатах своей работы мы не должны отклоняться от обозначенных в инструкции соответствующих описаний данных результатов.

Такого рода задания, также мало как связаны с процессом разворачивания мышления, т.к. от субъекта требуется сделать что-либо по уже готовой, вербализированной и размеченной чужой теоретической модели. Такие задания выглядят как сборка мебели по чертежам или подключение бытовой техники по паспорту устройства. К такого рода заданиям относятся фактически все задания, которые требуют от человека воспроизвести какой-либо способ или осуществить действие по какой-либо методике. В этом смысле, очень многие профессиональные ситуации конфликтного характера сталкиваются с проблемой несоблюдения должностных инструкций, где от человека просто требовалось действовать по ясной методике, выполнять описанные функции, но он этого по тем или иным причинам не смог сделать. По этому его можно признать непрофессиональным. В нашем случае, не соответствующим уровню «В», а, следовательно, пониженным до уровня «А». Или возможен другой сценарий, где данному сотруднику будет составлен план индивидуального развития по достижению уровня «В».

Рефлексивный потенциал таких ситуаций достаточно слаб. Инструкции не оставляют пространства для рефлексивного манёвра, т.к. в них ничего нельзя сделать самостоятельно. Место рефлексии может появиться только там, где может возникнуть необходимость у субъекта в присвоении того

способа или метода, который описан в инструкции и там, где у него возникает как минимум желание модернизировать данный метод. А максимум – придумать свой собственный метод.

Уровень С: базовый элемент - задача

Задача – это деятельностная или производственная ситуация с явно заданной целью, которую необходимо достичь. В случае с такими заданиями, выбор методов или даже порождение новых методов и поиск ресурсов зависит от самого субъекта. Но так как цель в задаче определена, то она является замкнутой категорией, в ней нет маневра для полноценного творчества. Творческое действие всегда будет ограничено рамкой поставленной цели. В этом смысле, цели, поставленной за субъекта, которая делает его объектом действия какого-либо другого субъекта/другой позиции.

Мы предлагаем вернуться к примеру, с освоением того или иного способа/метода/средства. В инструктивных заданиях даётся способ и его описание и субъект должен действовать по описанию. В задачах меняется один параметр, который связан с тем, что субъекту не даётся описание и он должен сам найти или придумать данное описание. Тогда появляется гораздо больший шанс на то, что субъект освоит новый для себя способ и воспроизведёт его рефлексивно.

Рефлексивный потенциал таких ситуаций может полноценно проявляться тогда, когда задача построена как требующая действия на соотношение или на экстраполяцию полученных решений в натуральную действительность. Обратимся за примером из образовательной среды. Вот, например, такая задача по физике может звучать следующим образом: «Ударьте своего соседа с силой 2 Ньютона». Цель ясна. Нужно ударить соседа с заданной силой, но при попытке выполнения данного задания, возникает необходимость искать много материалов, подбирать различные формулы, проводить эксперимент и замерить натуральный эквивалент величины.

В таких ситуациях всегда смущает лишь одно – это то, что субъект должен что-либо делать с известными и описанными способами и методами. Здесь мышление схватывается по-прежнему очень сложно, т.к. имеет погрешности на известные ответы и решения. По сути, профессиональные ситуации с которыми приходится сталкиваться при решении задач являются типовыми, решёнными уже когда-то. Т.е. при решении подобных заданий, субъект с одной стороны может погрузиться в ситуацию частной неизвестности, когда он просто не знаком с тем или иным способом и он открывает его для себя. Но он в любом случае придёт к известному алгоритму и дело останется за малым – технически верно всё воспроизвести. При этом, в такого рода заданиях должна удерживаться рамка личной присваиваемости и важности той деятельности, в отношении которой ставится и решается задача.

Уровень D: базовый элемент - проблема

Рассматриваются нами как высшая неопределённости, требующей хорошо развитого мышления, т.к. решение проблем напрямую зависит от моделей, порождённых мышлением или отдельными мыслительными действиями. Специфика проблемной ситуации заключается в том, что она полностью открыта для многообразия вариаций решений той ситуаций, в которой обнаружен дефицит знаний. Примечательно то, что подобного рода ситуация не ограничивается даже формулировкой цели как формулировки обозначающей контуры результата. В этом смысле, в проблемной ситуации даже тот, кто ставит задание по решению проблемы/оценивает решение проблемы (например, президент), не знает того, какой ответ будет являться правильным. Оценить решение такого задания возможно только лишь в режиме коммуникации и обсуждения ответов. Так, даже оценивающая сторона должна выходить в рефлексию и думать над решением, обсуждать его с другим субъектом и совместно выводить тот сценарий разрешения

ситуации, который только лишь потенциально (!) может разрешить сложившуюся ситуацию.

Проблемная ситуация характерна тем, что она не ограничивается одним профилем знаний и её решить в одиночку невозможно (если это не особый случай так называемой одарённости или талантливости человека), т.к. проблема охватывает разные кластеры деятельности. Проблемная ситуация – это не производственная трудность, а это дефицит знания, который распространяется на разные области деятельности и сферы человеческой жизни; захватывает экономические, социальные, политические и прочие аспекты и образуется на пересечении деятельностей. Тем самым, проблема отличается от трудности. У трудности есть целевое ограничение как в случае с задачами, про трудность заранее известно то, что её можно преодолеть, т.к. ясен результат. В проблеме всё иначе – результат не ясен и его можно только спрогнозировать. Таким образом, проблема требует от человека совершения авторского действия. Сама способность к совершению такого действия – это способность прорваться в чистое мышление. Мы ограничим данный сюжет ещё и тем, что человек должен быть способен к совершению культурного авторского действия, т.е. не игнорировать уже разработанные и выработанные нормы, эталоны и образцы в той области, в которой производится действие. Поэтому мы и рассматриваем это как четвёртый уровень профессионализма, требующий заранее сформированных предыдущих трёх уровней, т.е. необходимо пройти во всей полноте все уровни становления.

Если отследить исторически, как складывались ситуации именно разрешения проблем, то мы обнаружим, что во всех таких случаях, людям удавалось преодолевать проблемы за счёт коллективно-распределённого мышления. В большинстве случаев, в результате преодоления проблем делалось какое-либо научное или эмпирическое открытие.

Проблема – это единица разворачивания некоей рефлексивной игры, т.к. она концентрирует на себе разных субъектов и разные группы-интересантов, которые выступают как уже коллективные субъекты. Такого рода игра разворачивается как рефлексивная по той причине, что лишь только посредством рефлексивного выхода можно включиться в процесс решения проблемы. Самое сложное – это найти проблему, а затем сформулировать её (поставить проблему). И таким образом, рефлексивная борьба начинает разворачиваться уже в действительности постановки проблемы, в том случае, если каждый субъект заинтересован в её разрешении. Такая сложность и предельная открытость/неопределённость и даёт статус данного уровня как высшего. Но это не означает, что профессиональный рост на этом заканчивается, далее он просто неограничен и свободен.

Мы можем увидеть, что большинство субъектов российской экономики отождествляет проблему и задачу, но так или иначе это позволяет говорить нам о том, что компетенция как востребованная характеристика человека связывается не с локальным комплексом действий, необходимых для изготовления предмета и целями, лежащими в границах конкретного акта рабочей деятельности, а с целями, лежащими за пределами производственной цепи. В этом смысле, востребованная компетенция задаётся не работодателем, а социокультурной ситуацией и социально-экономической ситуацией. Работодатель здесь является агентом «схемы прорыва», но в том случае, если мы говорим, например, об инновационных предприятиях, которые регистрируются как точки роста для той или иной экономики. В нашем случае – для экономики России.

Таким образом, целесообразно полагать, что общий рисунок компетенций, сконцентрированных в субъектах инновационного роста есть качественное представление о социальном капитале.

В обозначенном контексте образовательные практики являются практиками образования такого рода капитала. Компетентностный характер

лежит за границами схемы воспроизводства, но уже в действительности процессов производства социального капитала и развития человеческого потенциала. Понятие «воспроизводство» обесценивается по причине методологической несовместимости с ситуацией, когда необходима организация образовательных процессов, подготавливающих человека к ситуации неопределённости в контексте инновационного роста. Если условно делить процесс осуществления компетентностной образовательной практики на циклы, то каждый следующий цикл не должен повторять предыдущий, так как каждый раз (каждый цикл) мы готовим человека к новым обстоятельствам и условиям практикования. Некоторые компетентностные образовательные практики могут быть упразднены после одного или серии циклов, так как могут быть признаны несостоятельными по отношению к новым сложившимся обстоятельствам. В таком случае, ресурсы на их обеспечение и инфраструктура преобразуются под новые технологии, под новых субъектов и, соответственно, под новые требования к результату.

Здесь важно поставить два вопроса: (1) каковы условия формирования таких компетенций, которые могли бы быть заложены в образовательные практики и (2) каковы практик оценки таких компетенций?

Сама категория компетенций и компетентностей задаёт необходимость формирования новых систем оценки, проверяющих качество образовательных результатов и фиксирующих наличие у каждого ученика связи знания с действием. Но из-за осуществления такого сдвига следует ряд эмпирических проблем, которые заключаются в создании условий в системе образования, которые бы позволяли осуществлять оценку таких результатов; которые могли бы обеспечить практическую реализацию получаемого знания. В этом смысле, вопрос оценки компетентностных результатов стоит не только в плане вопроса инструментов оценки, но и вопроса тех условий, в которых возможно осуществить данную оценку. Результаты международного исследования PISA показали необходимость изменения не только системы

оценивания учебных достижений ученика. Оцениваться должно и умение ученика решать проблемы, которые ставит перед ним школьная жизнь. Таким образом, образовательный результат может быть проверен в условиях, где формируемое новообразование может быть применено, важна переориентация контроля на оценку способности применять полученные в процессе обучения знания и умения в различных жизненных ситуациях.

Современные системы оценки образовательных результатов, которые рассматриваются как компетентностные, в подавляющем большинстве ориентированы на оценку именно грамотности, а не компетенции. Однако данные результаты различаются как сущностно, так и понятийно.

Грамотность – необычайно гибкое и многоликое понятие, сопровождающее образование на всех этапах его исторического и научного развития и неразрывно с ним связанное. Мы говорим «элементарная грамотность», «научная грамотность», «профессиональная грамотность», «информационная грамотность», «компьютерная грамотность» и т.д. Словом «грамотный» определяют и человека («грамотный специалист», «грамотный руководитель»), и объект («грамотный текст», «грамотное выступление»). В современном мире, где, с одной стороны, все еще присутствует проблема грамотности как умение читать и писать для отдельных народов и регионов, а с другой – встает проблема социализации в обществах с высокой информационной культурой, это понятие становится все более многозначным.

В этой связи долгие десятилетия ученые и педагоги всего мира пытались прийти к соглашению по отдельным направлениям этого понятия. Так родилась концепция «функциональной грамотности», которая первоначально означала комплекс умений, направленных на достижение экономических целей, а затем стала включать все более широкий диапазон функций человека, его чаяний и устремлений. В конце концов это вначале конкретизированное понятие стало не менее широким, чем понятие

«образование». Теперь функциональная грамотность рассматривается как «аналогичная образованию на протяжении всей жизни, насколько эта вторая концепция также охватывает все то, что включает жизнь». В итоге участники Генеральной ассамблеи ЮНЕСКО 1978 г. согласились с тем, что «функционально грамотным считается тот, кто может участвовать во всех тех видах деятельности, в которых грамотность необходима для эффективного функционирования его группы и общины и которые дают ему возможность продолжать пользоваться чтением, письмом и счетом для своего собственного развития и развития общины».

Это определение, используемое по сей день, содержит очень важное концептуальное зерно: грамотность определяется через единство трех важнейших компетенций – чтение, письмо и счет. Такая формулировка естественным образом исключает из концепции грамотности такие навыки, как «компьютерная грамотность», «медийная грамотность», «здоровоохранительная грамотность», «экограмотность» и «эмоциональная грамотность». Однако, если мы обратимся к концепции функциональной грамотности, принятой в российском образовании и включенной в понятийный аппарат, действующий на государственном уровне, в системе стандартов образования и в проектах его модернизации, мы увидим, что она выходит за рамки этих трех компетенций: «Функциональная грамотность характеризуется способностью решать проблемы учебной деятельности, стандартные жизненные проблемы, проблемы ориентации в системе ценностей, проблемы подготовки к профессиональному образованию». Использование понятия «функциональная грамотность» в России призвано повернуть весь процесс общего образования лицом к реальной жизни – во всех ее социокультурных, экономических и личностных проявлениях, где есть место всем исключенным выше определениям, от технических навыков до проявлений эмоциональной культуры.

В формулу ЮНЕСКО последнее время не вписываются не только российские определения. Ученые, работающие на стыке ИКТ и образования (университеты Стокгольма, Хельсинки, Норвежский университет науки и техники (NTNU), Гентский университет (Бельгия), Университет Новой Англии (Австралия), большинство университетов США), выделяют еще один особый вид грамотности – «цифровую грамотность».

Речь идет о так называемой новой грамотности – грамотности человека в век информационных технологий, потребность в которой сложилась в связи с переходом мировой экономики от индустриальной к информационной. М. Варшавер, Дж. Камминс, К. Браун, Д. Сейерс определяют ее как совокупность двух категорий: академической и цифровой грамотности, причем именно в таком порядке, т.к. комплекс ряда умений, позволяющих пользоваться современными информационными технологиями не является самоценным. Такой ряд умений обретает прикладную значимость при ограничении данного ряда рамками какого-либо типа деятельности. В этом смысле, универсальным ограничителем выступает такой специфический вид деятельности как учебная деятельность, которая и подкрепляется (или основывается) на академической грамотности субъекта учебной деятельности (ученика, студента).

Понятие академической грамотности многие годы широко используется в западной системе образования, где оно занимает одно из центральных мест в определении уровня подготовки студента или учащегося к академической деятельности (обучению в университете или колледже, в этом смысле учебной деятельности), а также уровня квалификации специалиста и степени его профессиональной компетентности. Слово *academic* в английском языке относится не к научно-теоретическому, узко институциональному контексту, а к образовательному процессу на всем его протяжении – от общеобразовательной школы до высшего и постдипломного образования. Именно словом *academic* определяют успехи учащихся (*academic success* –

«академическая успеваемость»), подъем по образовательной «лестнице» (academic development – «академическое развитие»), научные достижения (academic achievement) и т.д.

По определению Б. Грина, академическую грамотность составляют три аспекта:

- операциональная грамотность – языковая (особенно письменная) компетентность;
- культурная грамотность – понимание дискурса или культуры: умение осуществлять коммуникацию на языке специфической группы людей или предмета (например, научный язык, язык экономики или образования, поэтический язык и т.д.);
- критическая грамотность – понимание того, как создается знание и как его можно трансформировать (напр., умение понять, что подразумевает или считает автор письменного текста – газеты, научной статьи и т.д.).

Таким образом, в основе академической грамотности лежат умения: во-первых, оперировать различными «языками», во-вторых, строить различия между «языками» и, наконец, понимать сами эти «языки», т.е. анализировать и критически осмыслять различные трансформированные виды информации и доказательства, построенные на основе чьих-то знаний и методов. Три аспекта академической грамотности, которые сформулировал Грин дают нам основания выделить три базовых способности, содержащихся в такой категории как грамотность: способность оперировать, способность строить различия и способность понимать. Но в данном контексте, нам не удаётся до конца определить специфику направленности данных способностей, что не позволяет говорить о грамотности, как о самостоятельном понятии и категории.

На сегодняшний момент, существуют два общих подхода к грамотности и её оценке. Данные подходы задаются в рамках международных программ

PISA (определении грамотности школьников на рубеже основной школы) и PIAAC (международная оценка компетенций взрослых). Рассмотрим определения грамотности, которые предлагаются в каждой из представленных программ.

В рамках программы PIAAC даётся следующее определение грамотности: «Способность понимать, оценивать, использовать письменные тексты в целях участия в жизни общества, достижения поставленных целей и развития своих знаний и потенциала». Группа исследователей, реализующих программу PIAAC при определении содержания понятия грамотности берёт в качестве своих оснований определения функциональной грамотности. Данный факт, с одной стороны позволяет нам увидеть направленность тех способностей, которые определяют содержание понятия грамотности, а с другой стороны, ограничивает содержание понятия грамотности таким объектом как письменный текст. Но в программе PIAAC вводятся контексты, в рамках которых, грамотность может быть *использована* и зафиксирована феноменологически: личный контекст, рабочий контекст, общественный контекст и образовательный контекст. Данный факт позволяет сделать вывод, что грамотность (в рамках определения данным в программе PIAAC) должна позволять человеку использовать письменные тексты для того, чтобы эффективно⁵⁸ действовать в личном, рабочем, общественном и образовательном контекстах.

Стоит вновь обратить внимание на текст как на ограничение, которое накладывается на понятие «грамотность». В определении понятия «академическая грамотность» используется соотношение способности и языка (способность понимать язык, способность различать разные языки и способность оперировать разными языками) в то время как в определении грамотности, которое даётся в рамках программы PIAAC удерживается

⁵⁸Об уместности слова «эффективность» свидетельствуют залоговые конструкции, используемые в определении понятия грамотность: «... *достижения поставленных целей и развития своих знаний и потенциала*»

соотношение способности и текста. С нашей точки зрения, не целесообразно понимать текст как просто связную и полную последовательность символов. Имеет смысл рассматривать и текст, и язык как знаково-символические системы и именно к ним должны быть направлены способности субъекта с точки зрения проявления грамотности, т.к. в определениях речь всегда идёт не о способностях, позволяющих распознавать символы в текстах и звуки в речи, а о способностях, позволяющих работать со смыслами, упакованными в определённых текстах и определённой речи.

Теперь обратимся к определению грамотности, которое даётся в рамках программы PISA. Международная группа исследователей, реализующая программу PISA, при определении грамотности школьников на рубеже основной школы, рассматривая математическую и естественнонаучную грамотность, а также читательскую грамотность, определяя ее как умение использовать письменные тексты как основной ресурс самообразования, не дает общего определения грамотности. Тем не менее, PISA отражает тенденцию последнего десятилетия проверить «...состояние тех знаний и умений, которые могут быть полезными учащимся в будущем, а также умение самостоятельно приобретать знания, необходимые для современной адаптации в современном мире». Подобная трактовка термина грамотность с одной стороны ничем не отличается от содержания понятия «функциональная грамотность», расставляя акценты на пользе знания, а с другой стороны включает дополнительно умение самостоятельно приобретать знания.

Таким образом, основываясь на результаты анализа источников, посвящённых понятию грамотности можно сказать, что грамотность – это когнитивная характеристика субъекта, включающая в себя следующие составляющие:

Способности субъекта понимать, оценивать и различать разные знаково-символические системы с целью извлечения из данных систем необходимого знания.

Умения субъекта самостоятельно приобретать и искать необходимые знания.

Умения субъекта адаптировать и применять полученные знания.

Теперь стоит заметить, что необходимость, специфика и прочие рамки, накладываемые на знания, задаются контекстами и деятельностью в которые включён субъект. Из них же и формулируется специфика того или иного вида грамотности субъекта. В связи с этим, мы сегодня и имеем огромное разнообразие грамотностей: академическая, экологическая, психологическая, информационная, функциональная и т.д. Тот или иной вид грамотности лишь определяет контекст, в котором применяются обозначенные выше способности и умения.

Более того, понятие грамотности имеет рефлексивный характер. Но рефлексия проявляется не к знанию о том, как действовать, а к знанию о знании. Далее, на примерах заданий из методики тестирования PISA мы продемонстрируем обозначенную специфику. Таким образом, представления о грамотности не могут быть сведены к представлениям о компетентности, т.к. она рассматривают лишь механизмы работы с знанием, но не с умением. Причём, здесь можно выделить достаточно любопытный момент, который характеризуется тем, что знание приобретается неразрывно с эмпирическим опытом, т.е. вычленяется из практик, а зарубежные методы обобщают ситуацию приобретения знания процессом трансляции знания и его воспроизводства в тех ситуациях, которые опять же специально (искусственно) созданы. По сути, западные представления о грамотности сводятся к тому, что субъект должен иметь представление и инструкцию, но не должен демонстрировать умение. В этом плане, демонстрация умения является принципиально важным моментом, т.к. конкретная

производственная или творческая ситуация может визуально презентовать тот или иной алгоритм производства (в чём и заключается суть компетентности учащегося) продукта.

Грамотность можно рассматривать как своеобразную платформу для дальнейшего формирования, становления и развития компетенций. В свою очередь, конечно, грамотность имеет свои идентичные этапы формирования, становления и развития. И в этом смысле, когда мы начинаем развивать грамотность, то она должна, по идее, как бы входить в плоскость той или иной компетенции. Это и определяет её пути дальнейшего развития, когда она начинает ориентироваться (или мы её ориентируем) на некую эволюцию в конкретную компетенцию. Например, выделяется такой тип грамотности как цифровая. Мы начинаем её формировать и отдельно оцениваем прохождение этапа её формирования, или её появления, новообразования у человека, когда он встретился с цифровой действительностью где всё не совсем интуитивно и тривиально; когда человек начинает ощущать необходимость быть грамотным в этой области. Таким образом, необходимость присвоена, значит процесс формирования инициирован. Далее, по самому понятию, она должна обрести некоторое культурное обрамление. Когда мы имеем право говорить, как правильно, а как неправильно. По сути, грамотность - это окультуривание. Если мы формируем письменную грамотность, мы обращаем человека, прежде всего, к устоявшейся культуре письма, к правилам и нормам и т.д. С любыми другими типами грамотностей такая же логика.

И вот, когда заканчивается процесс формирования? Когда культурные нормы приняты и человек стремится с ними считаться в деятельности. В этом смысле, отвечая на вопрос о том, как формировать грамотность, мы должны отвечать на вопрос о том, как обеспечить процесс встречи и присвоения человеком культурных форм, норм, образцов и эталонов процесса реализации деятельности. Говоря о процессе становления, мы говорим о

процессе закрепления грамотности на том уровне, когда человек способен использовать все эти нормы и эталоны в процессе непосредственной реализации деятельности, когда он их способен применить к решению конкретных задач. В этом смысле, методология PISA построена верно. Но из-за этого и возникает путаница между навыком и грамотностью. Так как становление грамотности подразумевает её использование на практике, это смежно пониманию и о навыке. Но навык, это частность, имеющая отношение не к общекультурным требованиям, а к частно-профессиональным ситуациям.

И вот, когда мы говорим и доказываем (самому себе, прежде всего), что мы грамотны, то эта грамотность может встать на путь развития и эволюции в конкретную компетенцию. Происходит некая смычка общекультурности с частно-практической действительностью. Углубляя грамотность, мы углубляемся в конкретную сферу практической реализации.

Таким образом, имеет смысл говорить об оценке потенциала той или иной грамотности в отношении её дальнейшей деформации в компетенцию или потенциальной способности повлиять на эффективное развитие конкретной компетенции.

В логике экономики знаний — это очень важно: уметь организовать встречу будущего работодателя с ходом образовательного процесса своего потенциального работника. Но даже этого не делается. Но именно здесь и назначается **цена** компетенции.

Если посмотреть по сути, то мы увидим, что оценка такого компетентностного потенциала может быть осуществлена не через усреднённые показатели решений тестов, а через срез процента людей, решивших именно сложные задания. Выявляется ли подобная корреляция - не известно. Во всяком случае она не публикуется, а про тех, кто решил сложные задания говорят «одарённые».

Сегодня мы можем фиксировать, что образовался разрыв между грамотностью и компетенцией, чего произойти не должно было. Это методологическая ошибка практик оценки человеческого потенциала, которая была совершена в связи с неформальностью практики оценки как таковой. Направляя основные усилия на оценку грамотности, по большому счёту мы оцениваем базовое состояние социального капитала, которое не является минимально достаточным для заполнения «схемы прорыва», так как мы не получаем целостных представлений о готовности и способности человеческого капитала, то есть его компетенции. Грамотность, и естественным образом выстраивающиеся на её основе комплексы знаний (не компетенций), ориентируют человека на репродуктивную деятельность, которая касается проблемных ситуаций лишь на уровне прецедентов. В компетентностном же подходе нас прежде всего интересуют способности человека, которые будут позволять осуществлять ему продуктивную деятельность, которая, в свою очередь, обеспечивает возможность перехода от задачи к проблеме.

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

Сегодня мы можем встретить избыточное количество разным образом построенных систем оценки репродуктивных компетенций, к которым можно отнести весь пакет традиционных методов оценки и контроля успеваемости учеников. Среди таких методов и традиционные, предметно-ориентированные олимпиады, где школьникам предлагается решить задание

повышенной сложности. Принципиальным моментом в таких испытаниях и процедурах оценки является то, что требуемое решение является заведомо известным, а от ученика требуется воспроизвести пути получения известного решения.

Но совершенно иначе обстоят дела с другого рода испытаниями, которые направлены на оценку продуктивных компетенций. В такого рода испытаниях можно выделить две ключевые характеристики: их итоговое решение не известно никому, в т.ч. и разработчику заданий, а также, данные испытания построены в деятельностном залоге, и требуют построения совершенно иной формы организации мыслительной работы участников. Такое положение дел обусловлено не просто отсутствием устоявшихся и стандартизированных форм деятельностной, выходящей за границы ЗУНовской концепции системы оценки, но и совершенно недавним, закрепившимся за счёт стандартов третьего поколения, появлением новых методов организации учебной деятельности школьников. К одному из таких относится проектный метод обучения. Несмотря на то, что проектирование – это достаточно известный и институализированный вид деятельности, но всё же скрывающий в себе некоторые противоречия при попытках реализовать или дублировать данный вид практики в образовательной действительности.

Базовое противоречие проектного метода сегодня заключается в том, что его пытаются реализовать в дидактической логике и в традиционной организационно-педагогической системе. Дидактическая логика постулирует, что содержанием обучения является так или иначе организованная трансляция знаний, иначе говоря, освоение учеником системы понятий, признанных как наиболее значимые для поколений, входящих в жизнь и осваивающих универсальные и объективные нормы мышления и деятельности, в первую очередь, зафиксированные в форме объективных знаний. В свою очередь, дидактика воспроизводит классические способы работы со знанием и погружает ученика в

исследовательский вид деятельности. Проектный вид деятельности тоже является исследовательским, но принципиально и онтологически иным исследовательским, противопоставленным классическому исследованию. Разница заключается в том, что классическое исследование ставит своей целью независимое описание объекта (исключительно объективное описание), когда проектирование ставит своей целью описание объекта, который изменит ту сферу или деятельность, в которую он будет погружён или к которой он будет применён (изначально субъективное описание с последующей реализацией). Но в рамках данной статьи нас не интересует дискурс вокруг данного противоречия. Нас интересует сама сущность проектной деятельности и рамочные характеристики некоторой истинности проектной деятельности. При том, что проектирование всегда имеет дело с будущим, тем самым представляет особый интерес.

Можно представить себе образование, которое осуществляется в проектном режиме только в том случае и при тех обстоятельствах, когда осуществляется проектная деятельность и когда она имитируется. Следовательно, необходимо учитывать масштабы проектной деятельности, необходимо имитировать деятельность институтов, которые реализуют значимые проекты и т.д. В общем, необходимо соблюдать все атрибуты и параметры, которые свойственны проектной деятельности и соответствующим институтам. Что может служить прототипами? Запад давно представляет яркие культурные прототипы институтов проектирования: фабрики мысли (Think Tanks), НАТО, NASA и т.д. Речь идёт о таких институтах, которые масштабны, которые работают с настоящими проблемами. Стоит подчеркнуть, что под проблемой, в парадигме проектного подхода, понимается дефицит знания в культуре человечества. Т.е. дефицит такого масштаба, который касается всего человечества, всего его культурного багажа и истории; дефицит, устранением которого не занимались никогда (может и занимались, но не устранили).

Соответственно речь идёт о таком знании, которое необходимо и актуально во всей глубине этого слова. В другом случае дефицит не был бы обнаружен или был бы гипотетическим, а мы говорим о реальных, требующих устранения. Что собственно и переводит дефицит в статус проблемы - это обусловленное требование и необходимость его устранения.

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

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

обратим внимание на то, что сегодня называют проектированием в школе: обустройство сквера = урбанистический проект; облагораживание пляжа/ очищение пляжа = экологический проект; строительство сцены/ спортивного комплекса = социальный проект; оборудование звукозаписывающей студии = социальный проект и т.д. Дело в том, что существующий подход к обучению через проектирование включает учащихся в имитацию организационных процессов проектирования. Включение в такие процессы само по себе важно для юношей и подростков, но это не есть включение в процессы проектирования, т.к. не подходящий

масштаб и реалии не соответствующие. Такими путями можно научить детей правильно и грамотно оформлять документацию, писать тексты, которые сопровождают проектную деятельность, а не являются проектной деятельностью сами по себе, по своей сущности. Максимум, чего можно достичь такими организационными формами - это научить детей воображать проблемы, понимать себя и свою работу как малую часть большей проблемы, можно научить осуществлять процедуры дробления проектной деятельности до конкретных видов работ, которые необходимо осуществить, например, поставить определённое количество лавочек в определённом сквере, подсчитать сколько это будет стоить и какие документы необходимо оформить, кому положить их на подпись и сколько времени это займёт.

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

Как понимать подходящий масштаб? Например, в ОАЭ (Объединённые Арабские Эмираты) в 2013г. сдан в эксплуатацию искусственный полуостров (проект Porto Dubai). К материку планеты достраивают полуостров и это есть масштаб проектирования. Т.е. в процессе данного строительства, профессионалы передовой квалификации сталкиваются с такими сложностями и трудностями, которые не решались до настоящего момента никогда (во всяком случае, в сфере строительства), что превращает их в проблемы, т.к. данный полуостров строился не для декоративных целей, а

для того, чтобы на нём могли жить люди, он не должен быть разрушен, он должен быть устойчив к катаклизмам на уровне с естественно появившимися полуостровами нашей планеты. Итак, это конечно же проект, в его реализации участвуют целые кластеры профессионалов: экологи выстраивают там экосистему, занимаются насаждениями, обеспечивают условия для естественного существования малых форм жизни (!); физики и ландшафтные дизайнеры выстраивают оптимальные формы, рельефы пространства, рассчитывают параметры и свойства почвы для строительства целых кварталов; урбанисты проектируют элементы города, которые там будут возведены, а социологи проектируют наполнение элементов, учитывают законы логистики и т.д. Porto Dubai - это огромный комплексный проект в рамках которого, согласованы совершенно разные профессиональные группы, работа которых направлена на конструирование и сборку сложного объекта.

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

1. Были включены в кооперативные сети;
2. Предметом взаимодействия данных сетей является один проектируемый объект;
3. Дети должны создавать, устраняя дефицит знания. Важно подчеркнуть, что речь идёт не о дефиците информации, не дефиците умения, не дефиците данных или сведений, а именно о дефиците знания (для своего культурного уровня, а не в принципе для человечества).

Понятно, что сложно представить себе то, как целые кооперативные сети подростков решают реальные проблемы. Но мы не говорим о воспроизводстве институтов проектирования на подростковом возрасте, мы говорим об имитации деятельности проектных институтов проектирования в

подростковом возрасте. При этом, процесс проектирования должен быть выстроен таким образом, чтобы он мог позволить подростку проявить собственную субъектную позицию и давать возможность реально действовать из данной позиции. В свою очередь, воспроизвести - значит с точностью повторить все свойства, параметры, условия и т.д. Имитировать - значит достичь максимально-похожего результата. А это, в свою очередь, значит достичь максимальной схожести параметров результата имитации с параметрами результата реального. Каковы данные параметры - это вопрос другого порядка, пока не охватываемого нами.

2.3. Условия формирования компетенции как результата образовательной практики

Как нам удалось установить в предыдущих параграфах, компетентностные практики формируются не из стандартов, а из практической потребности, которая актуализируется в рефлексии процессов социокультурного развития и выражается в востребованных компетенциях людей, которыми и нужно оснащать по результату образовательной практики. В этом смысле, компетентностные практики направлены на получение человеком практического знания и становления практического мышления. В свою очередь, практическое знание содержится в опыте. Следовательно, одно из важнейших условий формирования компетенции – это предоставление условий формирования опыта (практического опыта). А компетентностный характер образовательной практики выражается в логике практического познания. Следует более подробно рассмотреть понятие практического мышления и вопрос о трёх типах мышления, которые закладываются как результат в практикоориентированных образовательных программах.

Важно обратить внимание на то, что практическое мышление принципиально отличается от эмпирического, с которым его часто путают. Эмпирическое мышление основывается на том, что субъект формирует свой опыт и реализует процесс познания через органы чувств. В контексте организации процесса обучения, это, как правило означает, что прежде всего ученик должен осуществлять какое-либо действие, что оно первично. И в этом плане, чем натуральнее действие, тем оно более эффективно в плане усвоения каких-либо образовательных результатов. В конечном счёте, учебные технологии, основанные на формировании эмпирического мышления, сводят всё к тому, что ученик должен осуществлять пробную деятельность, при этом, само понятие пробы, как и понятие опыта, сконструировано в границах всё того же бихевиористского подхода. Это

значит, что такой учебный процесс построен на реализации как можно больших моделей поведения и особая педагогическая задача в таких случаях заключается в том, чтобы обеспечить определяющую рефлексию по мотивам реализованных моделей поведения. После чего, требуется повторить, либо усложнить действие и ситуацию, в которой данное действие разворачивается.

Наиболее яркое выражение образовательного результата в качестве формирования именно эмпирического мышления мы можем найти в идеях Дж. Дьюи, которые характеризуются как прагматическое образование. По сути, Дьюи утверждал, что образовательный процесс должен быть построен как экспериментальная деятельность для ребёнка, и что получение истинных знаний возможно лишь через приобретение натурального опыта, в ходе взаимодействия с вещами/внешней средой и т.д. В дальнейшем, на платформе прагматического образования развился метод проектов У. Килпатрика, который и по сей день имеет достаточно большую популярность. Идеи Дьюи были достаточно революционны в свою эпоху, хотя их возникновение было достаточно логичным, т.к. научный метод познания обрёл свою популярность. С одной стороны, метод проектов и прагматический подход к образовательному процессу совершил важнейший прорыв к современным представлениям о компетентностном подходе, но с другой стороны, основательная увлечённость экспериментальным методом познания фундаментально закрепила за западной педагогикой эмпирическое, но не практическое рассмотрение образовательных результатов.

Развитый Килпатриком метод проектов имел прямое основание на психологии бихевиоризма. В рамках данного метода был оформлен принцип демократического образования, и фактически, проектирование сводилось к тому, что дети самостоятельно порождали замысел собственных занятий. Соответственно, данный замысел должен был иметь прямое отношение к получению тех или иных знаний посредством осуществления пробно-экспериментальной деятельности с предметами повседневной жизни. Такой

подход к проектному обучению был экстраполирован и в современную действительность образования, в том числе, отечественного образования. И здесь мы наталкиваемся на первую «развилку» эмпирического и практического мышления. Суть «развилки» кроется в содержании понятия «проект». С др. греческого, проект означает – брошенный вперёд. И по сей день, проектирование рассматривается как особая мыслительная работа по преобразованию будущего и различных систем деятельности в будущем. Важно заметить то, что проект работает не просто с будущим, а с проблемой, которая так или иначе «захватывает» будущее. Под проблемой, в абсолютном смысле этого слова, понимается дефицит знания в культуре человечества, без преодоления которого, невозможна дальнейшая реализация значимой деятельности.

Имелось ли ввиду обозначенное выше представление о проектировании в методе проектов Килпатрика? Изначально – возможно, в результате – мы имеем искажённую адаптацию понятия «проект» в учебной действительности. Подобные искажения встречаются достаточно часто в педагогической практике. Это связано с тем, что мы пытаемся адаптировать «взрослые», культурные и при этом сложные виды деятельности на действительность детства, тем самым, осуществляем действия по упрощению данных видов деятельности, что во многом приводит к их примитивизации и утрате изначальных смыслов. Таким образом, Килпатрик реализовал в большей степени идею разворачивания плановых экспериментов, содержание и замысел которых, зависел от содержания любопытства детей. То, каким образом данные эксперименты влияли на процесс самоопределения и становления учеников является для нас закрытым вопросом. У нас есть основания полагать, что если влияние и было оказано, то это был эффект, но не спланированный результат. В конечном счёте, как Дьюи, так и Килпатриком описывалась такая категория как «опыт», который и концентрировал в себе полноту образовательных результатов. И здесь,

возникает вторая «вилка», которая заключается в наличии отпечатка психологии бихевиоризма на содержании понятия «опыт».

По существу, ученики осваивали те или иные знания, как проявление пользы от осуществления экспериментов. Эксперименты осуществлялись планомерно и с тем или иным изначальным замыслом, что свидетельствует об осознанности экспериментальной деятельности. Но бихевиоризм отождествлял психику с сознанием и «упаковывал» все процессы мышления в простейшую схему стимула-реакции. Такой подход устраняет процесс рефлексии, как принципиально важный процесс при формировании того или иного опыта у человека. Бихевиоризм закрепил за категорией опыта характеристику его, в некотором роде, инстинктивного приобретения. По образу того, как мы обжигаемся о горячую плиту, наш организм запоминает сигнал боли, и строит информацию о том, что прикасаться к раскалённой плите опасно. Таким же образом и ученики, обучающиеся по проектному методу Килпатрика приобретают инстинктивный опыт взаимодействия с предметами повседневной жизни. В ситуации с практическим мышлением, представления об опыте состоят в другом. В практическом мышлении, процедура оформления опыта имеет большую значимость, нежели чем столкновение с ситуацией, где данный опыт можно потенциально приобрести. Важнейшей характеристикой опыта является его специальная оформленность субъектом. Более того, факт получения опыта должен быть запланирован в пробы. Всё прочее можно охарактеризовать как случай, или как то, что произошло с человеком случайно. Случай может быть переведён в опыт тогда, когда отрефлексирован в необходимой степени и признан субъектом как ситуация, имеющая прямую практическую значимость.

Эмпирический опыт закрепляется в памяти, в отличие от практического опыта, который фиксируется в капитале (см. схему 2).

Представленные описания категории опыта позволяют нам развести натуралистический подход к рассмотрению компетентностных результатов и

системо-мыследеятельностный. Натуралистический «схватывает» объект познания такой, какой он есть, принимая информацию о его восприятии как заведомо истинную, т.к. она наблюдаема и получена в ходе эксперимента. Системо-мыследеятельностный подход учитывает важный момент субъектности познающего, берёт в расчёт его изначальный замысел, используемые средства познания, цели и прочее, которые накладывают специфику на получаемую информацию об объекте и при этом, в некотором смысле, искажая данный объект, преломляя его собственным практическим восприятием. В этом плане, практическое мышление само себя подвергает критике и циклично обращается к инструменту рефлексии.

Определив принципиальные отличия практического мышления от эмпирического, важно произвести различие теоретического и практического мышлений.

Как не удивительно, но различающая грань между теоретическим мышлением и практическим гораздо тоньше, нежели чем практического с эмпирическим, несмотря на то, что в психологии теоретическое и практическое мышления противопоставляются друг другу. Далее мы будем обсуждать представления о теоретическом мышлении как о результате системы Развивающего обучения (РО) Эльконина-Давыдова. Авторы данной теории оппонировали технологии сухого усвоения фактов в процессе обучения и выдвинули положение, которое заключается в том, что процесс обучения должен быть ориентирован на разворачивание процесса понимания возникновения оснований, истории появления и систем логических связей между преподносимыми в школьной программе фактами. Таким образом, в рамках РО, ученик должен научиться реконструировать теоретические основания того или иного явления, реконструировать основания появления того или иного понятия, определить историю возникновения того или иного факта. Правомерно полагать то, что перед учеником стоит задача, которая

заключается в том, чтобы воспроизвести тот или иной культурный образец, отнестись к нему, в какой-то степени, с герменевтической позиции.

Теоретическое мышление – это мышление «в понятиях», которое позволяет видеть мир модельно. Базовое мыслительное действие – это реконструкция наблюдаемого объекта, а учебная деятельность представляется как исследовательская. В этом смысле, теоретическое мышление позволяет субъект решать задачу объективного описания мира и выступать с позиции классического исследователя. В свою очередь, практическое мышление ориентировано на границы будущего, и оно противопоставляет процессу реконструкции и проспективной рефлексии, процесс конструирования и проектирования с подкрепляющей перспективной рефлексией.

По существу, теоретическое мышление закрепляет деятельностное содержание тех или иных понятий, т.к. удерживает процессуальные характеристики их существования и культурно-исторические основания данных понятий. Но теоретическое мышление стремится к абсолютной объективности и описанию объектов, которое не подразумевает субъективных преобразований и изменений данных объектов, когда как практическое мышление, наоборот, ориентировано на то, чтобы описать параметры субъективного преобразования того или иного объекта. В этом и заключается разница данных типов мышления. Практическое – ориентировано на работу с будущим, чем ограничено в отношении своего фундаментализма и независимости, а теоретическое – ориентировано на объективность и идеальность, чем ограничено в отношении ситуаций неизвестности и неопределённости.

Последнее различие даёт нам возможность выделить единицы обучения, на материале которых и схватывается образовательный результат. Если в теоретическом мышлении в качестве такой единицы выступает понятие, то в практическом мышлении единицей является проблема. В свою

очередь, как образовательный материал, проблема может быть представлена ученику через образовательную задачу, организующую одновременно пробное практическое действие ученика и одновременно его рефлексивное действие в отношении своих инструментов практики.

В отличие от учебной, образовательная задача не требует «решения» в традиционном смысле слова, то есть привлечения имеющихся в наличии знаний и способов решения. Для образовательной задачи также недостаточно выработки новых знаний и новых способов. Прежде всего, образовательная задача связана с построением нового контура, в котором могут разворачиваться процессы конструирования и интерпретации. Так, например, для учеников образовательная задача - это реальная задача поиска организации форм собственного будущего и построения собственной биографии; для педагогов - реальная задача организации исследовательско-конструкторской деятельности. То есть проблема в образовательной задаче должна быть обращена к внутреннему миру ученика, становиться важной личностно для него, переживаться и присваиваться.

Образовательная задача отражает в своём содержании какую-либо реально существующую проблему, которая требует практического решения и делает проблему не просто фактом, а ситуацией, которая переживается как значимая для жизни ученика.

Проблемная ситуация, которая становится основанием для коллективной деятельности и которая, собственно, актуализирует всю ситуацию, должна иметь смысл – реальное значение в историческом, социокультурном пространствах. Однако при этом она должна быть не «производственной», учебной или игровой, а имеющей статус реальности для участников, включенных в образовательное событие.

Базовые представления европейских рациональных школ строились на опытах (в той или иной мере систематизированных) описания структур мышления. В качестве такого опыта в рамках указанной традиции мышление

рассматривается как совокупность пяти процессов: коммуникация, собственно мышление (чистое мышление), мыследействие, понимание и рефлексия. Таким образом, минимальную единицу («клетку», из которой выводятся все остальные процессы и организованности) возможно изобразить следующим образом:

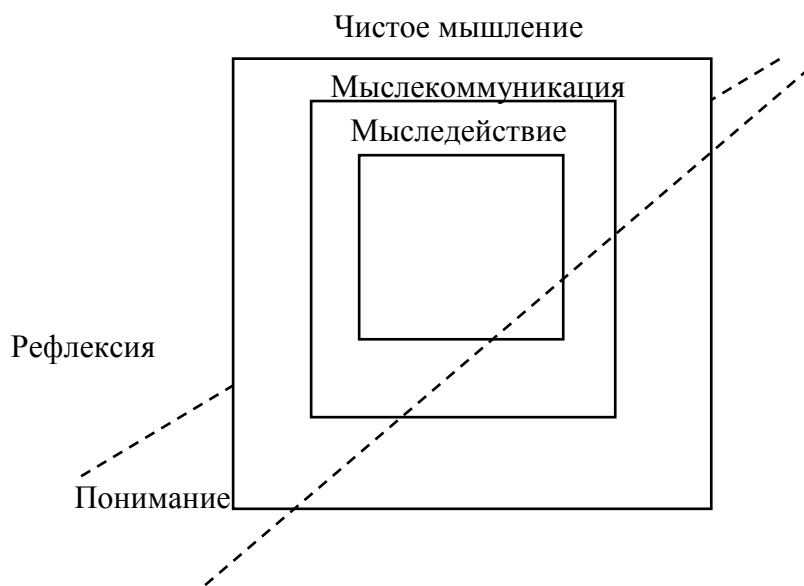


Рисунок 1 – Минимальная единица мышления

Процесс понимания и рефлексии изображаются перпендикулярно, то есть это не рядом положенные процессы. Процесс рефлексии и процесс понимания качественно другие по отношению к остальным, процесс рефлексии обеспечивает процесс хождения между этими слоями и по существу является основой (субстратом) реализации мышления, а понимание является исходной функцией, первичной относительно мышления, предваряет его⁵⁹. При этом Г.П. Щедровицкий отмечал, что схема мыследеятельности рассматривается не как схема-модель реальной системы, а как схема идеальной сущности, предназначенная для теоретического основания выведения из нее различных других схем. При этом отмечалось, что «онтологичность» удерживается за счет «смысловой целостности мыследеятельности в условиях, когда образующие ее пояса и процессы

⁵⁹Щедровицкий Г.П. Эпистемологические структуры онтологизации, объективации, реализации // Вопросы методологии (доклад 8.05.1980) М., 1996. № 3-4. С. 123-164.

мыследействия, мыслекоммуникации и мышления, а также понимания и рефлексии отделялись друг от друга и распадались на самостоятельные формы мыследеятельности, терявшие свою осмысленность, а вместе с тем и духовность»⁶⁰. (И в качестве яркого примера, ставшего классикой, Щедровицкий описывает появление «научного предмета», «научных дисциплин» и профессий).

Антропологическая «смысловая целостность» сегодня претерпевает «кризис согласований» (автор), требующий определенного соответствия с существующими формами социальных, технических и оргуправленческих практик. Представления о целостности возникает с вписыванием в антропологию относительно друг друга трех современных понятий: ресурса, капитала и потенциала. Причем с точки зрения антропологии вопроса «онтологическая полнота» (а не редукция человеческой жизни) осуществляется при наличии всех этих данных структурных уровней:

- Ресурс (ресурсность) определяется в действии (мыследействии); является гарантом осуществления определенного спектра действий; интерпретируется как способность (в редукции умение);

- Капитал (капитальность) определяется в ситуациях отношений, т.е. коммуникации; реализуется в ситуациях актуализации ресурса (ситуации капитализации); интерпретируется как компетенция;

- Потенциал (потенциальность) определяется в мышлении, т.е. в полагании границ, горизонтов, рамок-полаганий пространств; является контуром употребления и распоряжения «рабочих антропоструктур» умений и компетенций; интерпретируется как пространство персонализированных возможностей.

⁶⁰Щедровицкий Г.П. Схема мыследеятельности – системно-структурное строение, смысл и содержание / В кн. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. – М.: Шк.Культ.Полит., 1995. С. 281-298.

Таким образом, структурно антропопрактики представляются как иерархия, переходы и взаимообусловленности ресурсности, капиталности и потенциальности и организованы следующим образом:

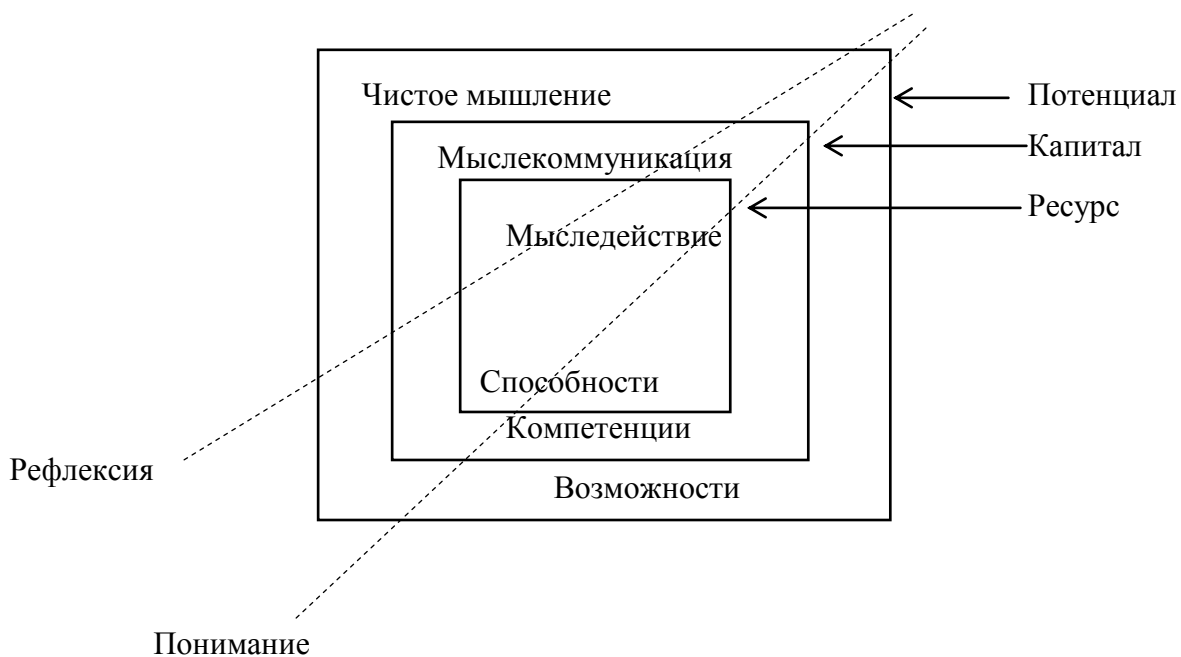


Рисунок 2 – Организация структуры антропопрактик

Естественно, что такое представление, требует дальнейших обоснований и глубины описания, как в вопросе содержательных полаганий антропоструктур, так и в иерархии их взаимодействия. Однако, поскольку это одна из первых работ по антропологии в парадигме методологической эпистемологии, то для нас принципиально двигаться дальше.

Развитие как прямой онтологический вопрос можно лишь обсуждать в схемах иерархического толка и в наличии таких схем содержится ответ на «вопрос развития». В данном случае это ситуация антропоструктурных

переходов обеспеченная другим процессом мышления (и другим мышлением) - рефлексией.

Пожалуй, если бы не указание в предыдущей схеме на пронизывающий/перпендикулярный (в схеме) «рефлексивный субстрат», то данные представления превратились бы в обычный натуралистический отсыл и стало бы очередным «антропологическим портретом» (хотя и весьма актуальным для сегодняшней реальности). Указания на рефлексию, позволяют, как минимум говорить об инструментах перехода в иерархии уровней и контурах рефлексивного управления, включенных внутрь антропоструктур. При этом рефлексия понимается как «компликатор, т.е. комплекс предметных условий, знаковых условностей и рабочих средств самоорганизации мыследеятельности и организации ее пространства рефлексивных состояний. Включая оспособление, потенцирование и отработку всех потребных функциональных готовностей; просматривание горизонтов и перспектив возможного разворачивания деятельности; распознавание операционально доступных схематизмов сознания, т.е. того какими наборами готовностей и способностей мы в данный момент располагаем; идентификацию тех рефлексивных сингулярностей, на которых мы субъективированы»⁶¹.

Имеет смысл далее говорить о рефлексивном мышлении соединяющего в себе особенности как теоретического мышления (разработка концептуальных схем и различий), так и практико-предметного⁶², удерживающего фокус понимания (через различенность объектно-онтологического и организационно-деятельностного планов).

Что представляет собой, чем является рефлексивное мышление в антропологическом плане, т.е. для нас в плане персонализации (и субъективации)? Ведь в качестве рефлексивного объекта начинает выступать

⁶¹Генисаретский О.И. Пространства рефлексивных состояний // Вопросы методологии. М., 1999. – № 1-2. С.148-159.

⁶²Алексеев Н.Г. Проектирование и рефлексивное мышление // Развитие личности, М., 2002. № 2. С. 92 - 115.

«сам-человек». Не только деятельность, ситуация, другие и не только даже опыт. В известной логике, возможно повторить, что ничего такого по имени «сам-человек» в современном дискурсе уже нет, но тогда между онтологическим и антропологическим нет зазора – «щели бытия». Но мы-то знаем, что есть, в том смысле, что это и является собственно ведущим предметом нашего интереса (и поэтому, это полагание возможно оставить без доказательств). Вот этот зазор и есть интрига антропопрактикования.

Осуществление рефлексивного мышления по отношению к этому объекту («субъект индивидуальности»⁶³) приводит с одной стороны к появлению персонализированной онтологии, а с другой стороны к фиксации (и к возможности развития) индивидуализированных инструментов онтопрактик. Рефлексия собственных процессов онтоконструирования есть суть практическое мышление⁶⁴, т.е. рефлексивное мышление в персонализированном антропологическом измерении. Практическое мышление⁶⁵ зачастую материализуется и представляется вовсе не как, казалось бы, мыслительный акт. Проявление практического мышления происходит в разрешении ситуаций неопределенности^{66,67} как профессиональных действий спортсменов высокого класса, пилота сверхзвукового истребителя, так и в принятии решений жизнедеятельностных

⁶³ Попов А.А. Открытое образование: философия и технологии. – М.: Книжный дом ЛИБРОКОМ, 2012. – 256с.

⁶⁴ Данное употребление понятия «практика» ближе к смыслу «онтопрактика», но для нас практические действия, в отличие от множества активностей, приводят к сдвигу горизонтов, форматов и в результате возможностей, поэтому практическое для нас есть во многом онтопрактическое. Рефлексия персонализированных онтоконструкций приводит, в прямом смысле, к практике например, изменение отношений с некоторыми людьми, смена деятельности, изменение режима жизнедеятельности и даже перерисовка географических карт, а значит, ментальная и физическая миграция.

⁶⁵ Попов А.А. Практическое мышление и методологизация современных практик образования. Доклад и дискуссия // Чтения памяти Г.П. Щедровицкого 2010 года. Понятие практики и претензии на практичность мышления в Московском методологическом кружке / под ред. В.Г. Марача. – М.: Некоммерческий научный фонд Институт развития им. Г.П. Щедровицкого, 2011. – 336 с.

⁶⁶ Бурдьё П. Практический смысл / Пер. с франц. А.Т. Бикбова, К.Д. Вознесенской, С.Н. Зенкина, Н.А. Шматко; общ.ред. и послесл. Н.А. Шматко. – СПб.: Алетейя, 01. – 562 с.

⁶⁷ Эльконин Б.Д. Опосредствование. Действие. Развитие / Ижевск: ERGO, 2010. – 280 с.

ситуаций: создание семьи, определение профессионального пути, инвестирование в себя, ... Принятие решений в неоднозначных ситуациях человеческих отношений возможно при наличии практического мышления, отсюда и этический посыл Канта в «Критике практического разума».

Конечно, возможны возражения о том, что огромное количество людей участвует в таких ситуациях и как-то справляются. Означает ли это, что они обладают практическим мышлением? Не означает! Большинство действует посредством неотрефлексированных сигналов: власть, мода, здравый смысл, существующая мораль, страхи, ... системы деятельности. «Освобождение от деятельности» бессмысленно, если нет ситуации – возможности овладения практическим мышлением, то есть через: А) овладение границами собственных возможностей (естественно, не без процесса глубинного понимания собственной персонализации); Б) управление присущими (доступными) средствами оформления, организации, создание (конструирование) экзистенциальных, социальных, производственных, т.е. жизненных сред и пространств. На высоком уровне размышления в практическом мышлении возможно осуществить различие между онтологической картиной и собственной позицией (в ней!)⁶⁸.

И это выделение есть основа культивирования антропопрактикования – выделение особого на фоне выделенного всеобщего, как первоначало практики и практического. Практическая организация мышления – условие действительного самоопределения, форма организации антропологического содержания; его содержание удерживается как в символической, так и в

⁶⁸«Отныне субъективироваться, стать и быть субъектом означает идентифицировать себя в качестве рефлексивной сингулярности. При этом амплитуда десубъективаций классических контекстов может быть достаточно большой. На одном полюсе ее лежат модные ныне сюжетно-ролевые игры и групповые тренинги, в которых рефлексивное состояние идентифицируется как сюжетно-обусловленные роли. Их можно принимать или отвергать, но коль уж они приняты, то требуют хорошей игры (по правилам или против них). А на другом полюсе той же амплитуды речь идет о смене фундаментальных антропологических прототипов, прообразов человечности». [Генисаретский О.И. Пространства рефлексивных состояний // Вопросы методологии. М., 1999. – № 1-2. С.148-159.]

схематической форме. Практическое мышление в самом широком смысле можно охарактеризовать как тот инструмент, с помощью которого человек определяет свое бытие, осуществляет полагание и снятие границ деятельности, расширение рамок, определяющих поле возможностей человека.

С точки зрения же введенных представлений схемы 5, практическое мышление представлено в трех формах своего существования и состояния через систему/пространство рефлексивных схем индивидуализированных программ:

А) Ресурсности как «схемы накопления» и программы освоения.

Б) Капитальности как «схемы употребления» и программы распоряжения.

В) Потенциальности как «схемы перехода» и программы созидания.

В антропологическом плане это означает три модуля-уровня существования: поведения, мобильности, идентичности, с одной стороны и готовности, стратегирования и самоопределения с другой стороны. Практическое мышление как раз и обеспечивает эту «другую сторону».

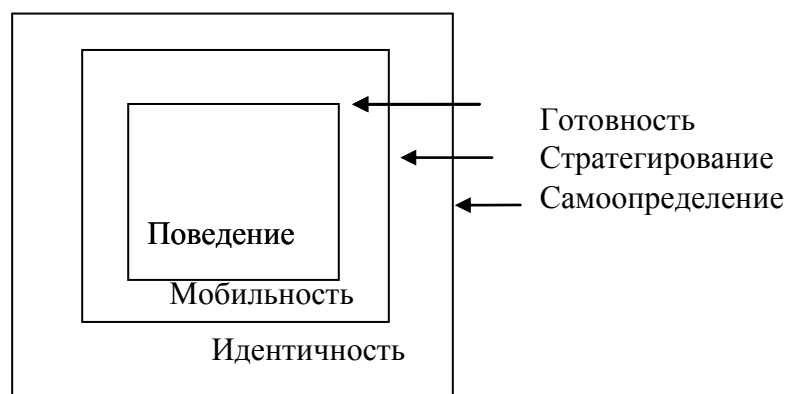


Рисунок 3 – Три модуля

Таким образом, практическое мышление в качестве компетентностного образовательного результата представляет собой крайне важную категорию,

которая должна пронизывать все ступени образования (начиная от начальной школы, заканчивая старшей). Особую важность, данный тип мышления представляет для подростковой и старшей ступеней школы, т.к. актуализирует процессы самоопределения и представляет данные процессы как базовые в контексте разворачивания учебного процесса.

Как мы устанавливали ранее, платформой для практического мышления также является опыт, который выступает в качестве отличительной черты компетенции, и, соответственно, чтобы сформировать какую-либо компетенцию, образовательная практика должна обеспечить условия формирования опыта. Рассмотрим данную категорию более подробно.

Сегодня можно с завидной регулярностью сталкиваться с дискурсами, посвященными теме опыта в образовании. Как приобрести опыт? Как он приобретается? С учётом его уникальности, как обеспечить его трансляцию? Должен ли опыт быть типовым? И т.д. По существу, тема опыта является центральной темой в практико-ориентированном образовании. В данном параграфе мы попытаемся разобраться в том, какое педагогическое содержание кроется за данным понятием, а также, какие направления в практике оценки компетентностных образовательных результатов за данным содержанием следуют.

Тело опыта - это ансамбль уникальных случайностей, связанных друг с другом эксклюзивным образом. Когда мы говорим про опытного человека, мы в большинстве случаев имеем ввиду человека, который достаточно долгое время практикует нечто конкретное. "У него большой опыт строительства домов из бруса" или "У него большой педагогический опыт". Когда говорят: "Большой", в большинстве случаев имеют ввиду время этого самого практикования. Но всегда ли продолжительность времени практикования имеет значения для бытовой меры опытности? Нет, не всегда.

Есть и такое словоупотребление: «Уникальный опыт...» Что имеют ввиду? Как правило, говорят о человеке, побывавшем в ситуации, не

имеющей аналогов, ситуацией с выраженной или очевидной эксклюзивностью.

Возьмём к примеру, две ситуации с астронавтами. Если астронавт несколько раз летал на МКС, находился там долгое время и т.д., то мы можем сказать, что он имеет большой опыт. Но другой гипотетический астронавт, который может и был на МКС от силы один раз, но слетал на Луну - про такого мы можем сказать, что он имел уникальный опыт. Об уникальности скажет доселе невиданное преодоление расстояния, контакт с иной поверхностью, опыт посадки и взлёта. А также возвращения и т.д. Наличие высокой степени опасности. Во многом, конечно, всё перечисленное, но базовое то, что эта ситуация не является массово распространённой. Т.е. уникальность в том, что данный прецедент полёта на Луну не находится в обороте массовой практики. Рассматриваемый нами пример также является и испытанием для астронавта, совершающего полёт на Луну.

И здесь совершенно правомерно встаёт вопрос о проблеме трансляции опыта, как одной из важнейших проблем в педагогике. Причём она встаёт во всей своей натуральности как во многом неразрешимая. Как можно передать понятый нами "большой" или уникальный опыт без непосредственного погружения человека во всю эту полноту "большого" или в погружение ситуации уникальности и эксклюзивности? По существу, это невозможно в границах традиционных принципов трансляции. Т.е. рассказав об этом опыте мы не гарантируем его трансляцию, его присвоение. Самое главное, мы не обеспечиваем его проживание и переживание. И всеми любимые кейсы - это не решение этой проблемы. Как раз-таки кейсы продемонстрировали предел традиционной трансляции.

Можно предположить, что передача опыта может быть осуществлена посредством воссоздания ситуации, её имитации или симуляции. Не так давно активно в оборот вошёл дискурс о разработке всяческого рода тренажёров, которые и направлены на создание необходимых для получения

опыта условий. И здесь речь идёт о продуцировании опыта, его создании, его искусственности. Возвращаясь к примеру, с астронавтами можно вспомнить тренажёры, отрабатывающие состояния человека на центрифуге, которая воссоздаёт ряд условий ситуации взлёта. Но это не опыт всего полёта и даже не опыт всего взлёта.

Но с астронавтом всё проще. Вот она центрифуга, он в ней, она крутится, и мы натурально все вместе можем фиксировать и даже наблюдать процесс получения опыта. Но как быть с гуманитарными ситуациями? Часто приходится слышать о получении опыта коммуникации. Но здесь ситуация нетривиальная. Если человек погружён в ситуацию, где ему приходится коммуницировать, то не факт, что он получает коммуникативный опыт...

Есть некоторый подвох. Дело в том, когда мы говорим о центрифуге, то речь идёт прежде всего о физиологическом опыте, который легко спровоцировать в связи с его натуральностью. С той же коммуникацией сложнее в связи с тем, что начать получать такой опыт — значит актуализировать у себя определённые механизмы для того, чтобы этот опыт начал поступать. Метафорически выражаясь, нужно "открыться" ему... Ведь заметьте такую вещь, человек может побывать в сотне стран, но не получить должного опыта общения на иных языках несмотря на то, что его постоянно будут окружать люди, общающиеся на этих самых других языках. Даже вступая с ними в коммуникацию, мы можем не получать этот опыт, т.к. мы не ставим перед собой задачу практиковать язык. Постановка этой задачи и есть точка актуализации механизмов получения опыта. И здесь мы подбираемся к одному из определяющих моментов в разговоре о сущности опыта, а точнее, к его характеристике.

Опыт должен быть оформлен. И это порождает своеобразную проблему эволюции опыта и выводит нас на вопрос о некой матрёшечной структуре опыта. Речь идёт о допущении, что для конструктивного оформления по истине важного опыта необходимо умение оформлять этот самый опыт, а

вместе с этим приводит нас к вопросу об опыте по оформлению опыта (указание на «матрёшечность»). И здесь мы конечно можем говорить о практиках, имитирующих ситуацию получения опыта.

Формирование компетенций возможно в системах, которые построены как практики становления и в качестве ключевой задачи определяют оформление структур субъектности человека, то есть овладение возможностью удержания практики, практическим мышлением, овладение собой⁶⁹. В свою очередь, практическое владение представляется нам через целостное (соединенное) и самостоятельное удержание уже самим человеком трех фокусов: задачности, действия, ресурсности (Рисунок 4).

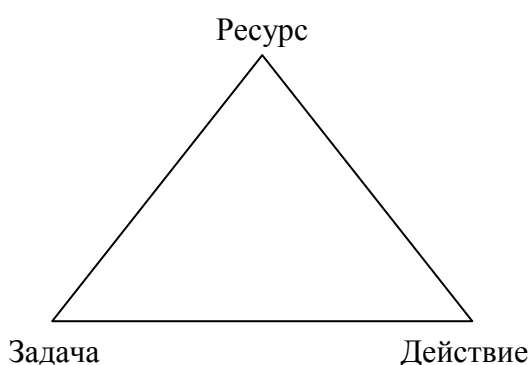


Рисунок 4 – Практическое владение

Современные образовательные системы должны быть построены как системы становления практического мышления, и стать ресурсом для субъекта обучения, выстраивая и предъявляя структуры современных практик. Входя в такие системы, ученик может получать уже не знание о знании, а знание о действии, причем, такое знание не сводится к

⁶⁹ Фуко М. Герменевтика субъекта. Курс лекций, прочитанных в Колледже де Франс в 1981—1982 уч. году / Пер. с фр. А. Г. Погоняйло.- СПб.: Наука, 2007. — 677 с.

эмпирическому обобщению производственных случаев, в которые удалось включиться, а носит мета-характер и закрепляется в мышлении. Оно проявляется в компетенции и способности действовать самостоятельно; является фактом освоения принципиальных схем реализации актов практики по преобразованию окружающей действительности.

В свою очередь, любая практическая задача – это ситуация открытого типа, не имеющая готового решения и требующая первоначального субъектного самоопределения. Таким образом, практическое мышление предусматривает фиксацию имеющейся задачи (продуктности), представлений о действии (планах) и ресурсности (средствах). Это есть суть элементарной «практической клетки». Однако, это «необходимые, но не достаточные условия» для практического осуществления. В соответствии с данными положениями, образовательные системы должны создавать для ученика условия самостоятельного построения процедуры практической деятельности. Возможность её построения определяется знаниями о виде и характере, как требуемого продукта процесса преобразования, так и материала, который предстоит преобразовать в продукт, о необходимых для преобразования орудиях и средствах, о характере отдельных действий, которые нужно совершить. Также требуется знание о себе, как о субъекте данной процедуры преобразования. Такие знания задают степень готовности к включению в практику и её осуществлению, что, в свою очередь, определяет схему ресурсности. В обозначенном контексте, принципиально важным является различить практическое знание с другими типами знания и, соответственно, способами их получения. Такие структуры определяют логику построения образовательных систем.

Г.П. Щедровицкий выделял три типа знания, которые различаются по способу их приобретения: 1) естественно-научное знание, которое получено при помощи исследования; 2) инженерно-конструктивное, полученное при помощи проектирования; 3) практико-методическое, характеризующее сам

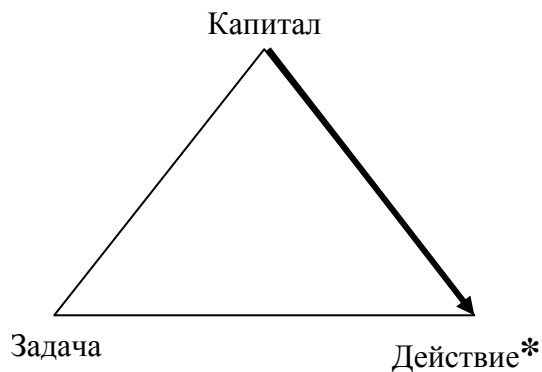
способ его приобретения, полученное при помощи практики⁷⁰. В первом способе получения знания выстраивается подход к норме и её изучению, во втором – это заданная норма проектирования, определяющая метод преобразования материала, а в третьем способе получения знания норма строится самим субъектом через реализацию такого базового процесса как конструирование в отношении ситуации неопределённого или неизвестного метода.

Таким образом, практическое всегда связано с преобразованием, если не нормы деятельности, то нормы организации себя, как собственно субъекта данного процесса преобразования.

Ресурсность, как «схема наполнения», есть только начальный этап практического освоения, который должен быть предусмотрен современными образовательными системами. Смена нормы приводит здесь к «схеме употребления», к капитализации присвоения и распоряжения практикой. В свою очередь, развитие этого этапа означает появление в качестве оргсредства «схемы перехода» в пространство новых возможностей (потенциала), где уже разворачиваются программы развития, как созидания (развитие субъектности). Тогда становление субъектности через практическое освоение (а в нашем подходе иного пути нет) проходит стадии смещения ресурса к капиталу, где капитализируется ресурс, то есть актуализируется в новой ситуации (Рисунок 5).

Рисунок 5 – Капитализация ресурса

⁷⁰ Щедровицкий Г. П. Педагогика и логика: Система педагогических исследований //М.: Касталь. – 1993.



При этом действие будет носить измененный характер, и следующий шаг развития уже связан с переходом к пространству возможностей, то есть к потенциалу (Рисунок 6).

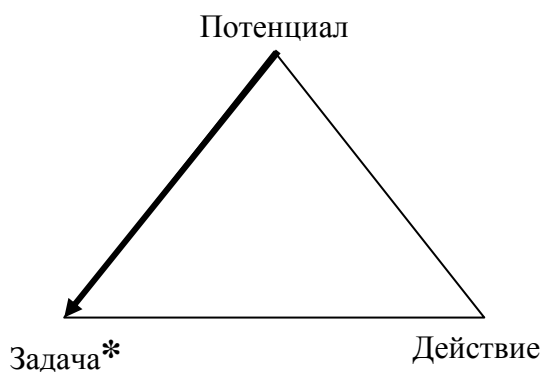


Рисунок 6 – Переход к потенциалу

В результате происходит переопределение задачи, её переинтерпретация, поскольку наличие потенциала определяет новые рамки и горизонты, что приводит к наличию персонализированных возможностей и реализации рекордных целей. Это оформляет позицию человека как субъекта той практики, в которую он включён.

«Потенциал, ресурс, продукт, капитализация – ключевые слова контекста и пространства, в котором уместен компетентностный подход. Компетенция– это мера включения человека в деятельность, то есть мера капитализации его опыта. Эта мера и задает меру образованности»⁷¹. Делая следующий шаг, возможно предположить, что современная компетенция, связанная уже с идентичностью, есть еще и мера масштабирования в новых рамках и горизонтах осуществляемой практики.

Таким образом, компетенция – это функция современной субъективации, отвечающая, с антропологической стороны, за возможности практического овладения с помощью реформатирования и перемасштабирования собственных средств, а с социально-деятельностной стороны – компетенция существует независимо (от человека) и управляет стратегическими полаганиями.

⁷¹ Эльконин Б.Д. Идентичность, потенциал и перспектива человека в реальности образования/ От 15-ти и старше: Новое поколение образовательных технологий /Под общ. ред. А.А.Попова.– М., 2006.– 266 с.

Заключение

Социально-философский анализ образовательных практик, имеющих компетентностный характер показал, что глобальный переход на новую парадигму в образовании обусловлен переосмыслением востребованности нового антропологического проекта в современном обществе. Выход прагматических ценностей на первый план ставит во главу угла овладение человеком практическим мышлением и практическим знанием.

Сущностное преимущество компетентностного характера образовательных практик заключается в том, что данная парадигма не стремится свести представления об образовательном результате к овладению способами осуществления профессиональной деятельности, либо к освоению неких универсальных знаний. Практики, реализуемые в данном подходе, наоборот стремятся синтезировать в себе разные концепты, пытаются представить практическую деятельность в возвышенном смысле этого слова, как способ бытия человека, содержащего в себе внутренние критерии блага и добродетель (практическое совершенствование). Сама компетенция при этом выступает как средство построения идентичности и микрокосма. В широком смысле слова, представление о собственном компетентностном портрете есть объективное представление о собственной потенциальной возможности преобразовать бытие, заявленное не только себе, но и представленное в социальной реальности.

Потенциал данной темы не исчерпывается взятым масштабом социально-философской рефлексии данного исследования. Далее остаются открытыми вопросы онтологического статуса компетенции в социальной реальности и конкретных структурах практики. На настоящий момент не известны возможные объёмы тех или иных компетенций (вопрос о высших уровнях и высших проявлениях владением компетенцией), что требует лонгитюдных исследований на материале индивидуальных историй и судеб людей. В этом смысле, до конца не прояснена природа и сущность

компетенции, её автономный статус по отношению к субъекту, претендующего на её освоение в той или иной мере.

Интересным выступает спектр вопросов, связанных с компетенцией как новой качественной характеристикой социального капитала. Очевидно, что разные поколения выражают большую склонность к тем или иным типам компетенций и стилям их освоения. Получение таких данных позволит более точно определять характеристики человеческого потенциала и социального капитала, а также пути его продуктивной реализации в том или ином социокультурном контексте. При этом, образовательные практики в данном случае могут выступать в качестве прямого средства и инструмента социально-экономического развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеев Н. Г. Проектирование и рефлексивное мышление // Развитие личности. – 2002. – №. 2. – С. 85-103.
2. Андреев А. Знания или компетенции? // Высшее образование в России. – 2005. – №. 2.
3. Андюсев Б.Е. Кейс-метод как инструмент формирования компетентностей // Директор школы. - №4, 2010. – с. 61 – 69.
4. Аронов А. М., Баранова Е. В. Становление профессионально-аналитической компетентности в высшем педагогическом образовании // октябрь. – 2012. – Т. 2013. – №. 2011.
5. Арсеньев В.К., Библер В.С., Кедров Б.М. Анализ развивающегося понятия. М., 1968.
6. Баранов С.П., Болотина Л. Р., Слостёнин В. А. Педагогика. М.: Просвещение, 1987.
7. Бауман З.И. Индивидуализированное общество. Пер. с англ. под ред. В. И. Иноземцева. – М., 2002.
8. Бахтин М.М. К философии поступка. // Философия и социология науки и техники: Ежегодник. 1884–1985. М.: Наука, 1986.
9. Бейтсон Г. Социальное планирование и концепция вторичного обучения. // Экология разума. Избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистемологии. – М., 2000
10. Беккер Дж. Что такое либеральное образование и чем оно... не является. СПб.: СПбГУ, Смольный институт свободных искусств и наук, 2004.
11. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. – М. : Academia, 2004.
12. Белл Д. Третья технологическая революция и ее возможные социально-экономические последствия // М.: Экономика. – 1990.
13. Белл Д. Эпоха разобщенности: Размышления о мире XXI века. – журн. «Свобод. Мысль», 2007.

14. Бернетт, Н. Образование для всех. Грамотность: жизненная необходимость // Всемирный доклад по мониторингу ОДВ 2006 [Текст] / Н. Бернетт, С. Паркер, Н. Белла. – Париж : ООН, 2005. – 505 с.
15. Библер В.С. Диалог культур и культура диалога. // Вопросы философии. 1989. № 6.
16. Библер В.С. Самостояние человека. Предметная деятельность в концепции К.Маркса и самодетерминация индивида. Кемерово, 1993.
17. Библер В.С. Мышление как творчество. М.: Политиздат, 1975.
18. Борисова Н.В. Образовательные технологии как объект педагогического выбора: Учеб. пособие / Н.В Борисова– М.: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2000. – 146 с.
19. Брызгалина Е. В. Компетентностный подход и будущее социогуманитарного образования //Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 4: История. Регионоведение. Международные отношения. – 2013. – №. 1 (23).
20. Брызгалина Е. В. Наука и образование: современные тренды в глобальном мире //Философия образования. – 2012. – №. 6. – С. 45.
21. Бубер М. Проблема человека / Бубер М. «Я» и «Ты». М.: 1993.
22. Булгаков С.Н. Философия хозяйства. М., 1990.
23. Бурдьё П. Практический смысл / Пер. с франц. А.Т. Бикбова, К.Д. Вознесенской, С.Н. Зенкина, Н.А. Шматко; общ.ред. и послесл. Н.А. Шматко. – СПб.: Алетейя, 2001. – 562 с.
24. Бурдьё П., Пассрон Ж.-К. Воспроизводство: элементы теории системы образования. М.: Просвещение, 2007.
25. Вебер А. Третий или четвертый человек. О смысле человеческого существования / Избранное: Кризис европейской культуры. СПб., 1998. С.199-374.
26. Вебер М. «Объективность» познания в области социальных наук и социальной политики / Культурология. XX век. Антология. М., 1995.

27. Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма. / Вебер М. Избранные произведения. М.: Прогресс, 1990.
28. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции М.: Логос, 2009
29. Вертгеймер, М. Продуктивное мышление. — М., 1987.
30. Вилльман О. Дидактика как категория образования. Т.1. М., 1994.
31. Виндельбанд В. «О Сократе». // Лики культуры: Альманах, т. 1. М.: Юрист, 1995.
32. Витгенштейн Л. Логико-философский трактат. / Витгенштейн Л. Философские работы. Т. 1. М.: «Гнозис», 1994.
33. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. / Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. Т.3. М. 1983.
34. Выготский Л.С. Мышление и речь. // Выготский Л.С. Собрание сочинений, в 6 томах. Т. 2. М.: Педагогика, 1982 г.
35. Газман О.С. Демократия и воспитание. // Педагогика наших дней. Краснодар, 1989.
36. Гегель Г. В.Ф. Феноменология духа. М., 1975.
37. Генисаретский О.И. «Искусственные» и «естественные» системы // Вопросы методологии, № 1-2, 1995.
38. Генисаретский О.И. Воображаемая предметность и воображаемая деятельность: заметки к педагогике воображения / В кн. О.И. Генисаретский. Навигатор: методологические расширения и продолжения. М.: Путь, 2002. – 528 с.
39. Генисаретский О.И. Культурно-антропологическая перспектива // Иное. Хрестоматия российского самосознания. М., 1995.
40. Генисаретский О.И. О задачах и ожиданиях, связанных с антропологическим истолкованием человеческого развития, потенциала, ресурса // Архе. Антрополитика. Культуротехнический альманах. Томск, 2004. №5 С. 5-17.

41. Генисаретский О.И. Пространства рефлексивных состояний // Вопросы методологии. М., 1999. – № 1-2. С.148-159.
42. Глазычев В. Л. Эволюция творчества в архитектуре. – Стройиздат, 1986.
43. Глинский Б.А., Грязнов Б.С., Дынин Б.С., Никитин Е.П. Моделирование как метод научного исследования (гносеологический анализ). – М.: Изд-во МГУ, 1965. – 248 с.
44. Глухов П.П. Образование будущего: освоение планет // журнал Внешкольник. – 2015. – №. 1. – С. 27-35.
45. Горшков М. К., Шереги Ф. Э. Национальный проект «Образование» //Оценки экспертов и позиция на селения. М.: ИСИ РАН. – 2008.
46. Громыко Ю. В. Метапредмет «Знак». Схематизация и построение знаков. Понимание символов //М.: Пушкинский институт. – 2001.
47. Громыко Ю. В. Проектное сознание //М.: Институт учебника Paideia. – 1998. – С. 410-415.
48. Громыко Ю. В., Громыко Н. В. Исследование и проектирование в образовании: различие типов мыследеятельности и их содержания //ЮВ Громыко, ВВ Громыко. – Режим доступа: http://www.abitu.ru/researcher/methodics/nauka/a_1y96y3.html. – 2005.
49. Громыко Ю.В., Давыдов В. В. Образование как средство формирования и выращивания практики общественно-регионального развития // Россия-2010. 1993. № 1.
50. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996.
51. Данилова В.Л. Антропотехника как проблема антропологии // Вопросы антропологии. – 1995. - № 1-2. – с. 46-51.
52. Делез Ж. Критическая философия Канта: учение о способностях. Бергсонизм. Спиноза. М., 2000. С. 5—90.
53. Делёз Ж. Логика смысла: Пер. с фр. – Фуко М. Д. *Theatrumphilosophicum*: Пер. с фр. – М.: Раритет, Екатеринбург: Деловая книга, 1998. – 480 с.

54. Джерджен К. Д. Социальный конструкционизм: знание и практика: Сб. статей/Пер. с англ. АМ Корбута; Под общ. ред. АА Полонникова.-Мн.: БГУ, 2003.-232 с. – 2003.
55. Дьюи Д. Демократия и образование //М.: Педагогика-пресс. – 2000.
56. Дьюи Д. Общество и его проблемы //М.: Идея-Пресс. - 2002.
57. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004
58. Зинченко А.П. Понятия о практической науке // Вопросы методологии. М.: Касталь. 1991. – №1. С.65-70.
59. Изучение знаний и умений учащихся в рамках Международной программы PISA. Общие подходы / Г.С.Ковалева [и др.]. – М.: РАО, 1999
60. Иллич И. Освобождение от школ. / Иллич И. Освобождение от школ; Пропорциональность и современный мир (фрагменты из работ разных лет). М.: Просвещение, 2007.
61. Ильенков Э.В. Диалектическая логика. Очерки истории и теории. М.: Политиздат, 1974.
62. Ильенков Э.В. Философия и культура. М., 1991.
63. К.Маркс. Философско-экономические рукописи 1844 года. / К.Маркс, Ф.Энгельс. Ранние произведения. М.: Институт марксизма-ленинизма, 1956.
64. Кант И. Критика практического разума. / Соч. //В. – 1961. – Т. 8. – С. 471.
65. Кант И. Основоположения метафизики нравов. / Сочинения в 8 томах, т. 4. М.: Чоро, 1994.
66. Кант И. Ответ на вопрос: Что такое просвещение? / Сочинения в 8 томах, т. 8. М.: Чоро, 1994.

67. Каспржак А. И, Митрофанов К. Г., Поливанова К. Н. Становление ключевых компетентностей и результаты традиционного обучения // Педагогика развития: становление компетентностей и результаты образования в различных подходах. Материалы 10-й научно-практической конференции. Красноярск, апрель 2003. – Красноярск, 2004
68. Княгинин В. Н., Щедровицкий П. Г. Формула развития //Вопросы экономики. – 2010. – №. 11. – С. 24-29.
69. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. Т.1. М., 1982.
70. Константинов, Н. А., Медынский, Е. Н., Шабаетова, М. Ф. История педагогики. Учебник для студентов пед. институтов. 5 изд., доп. и перераб. – М., 1982.
71. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения (Методологический анализ). – М.: Педагогика, 1977. – 264 с.
72. Кузык Б. Н., Кушлин В. И., Яковец Ю. В. Прогнозирование, стратегическое планирование и национальное программирование: учебник. – 2008.
73. Кун, Т. Структура научных революций / Т. Кун. - М. : Прогресс, 1994. – 300 с.
74. Латур Б. Когда вещи дают сдачи: возможный вклад" исследований науки" в общественные науки //Вестник Московского университета. Сер. 7, Философия. – 2003. – №. 3. – С. 20-39.
75. Латур Б. Пересборка социального: введение в акторно-сетевую теорию/пер. с англ //И. Полонской. – 2016.
76. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Просвещение, 1977.
77. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения, т.2. М., 1983.
78. Лефевр В.А. Конфликтующие структуры. М.: «Радио и связь», 1973.

79. Локк Дж. Мысли о воспитании. / Локк Дж. Сочинения, в 3-х томах. Т. 3. М.: Мысль, 1987.
80. Локк Дж. Опыты о человеческом разуме. / Локк Дж. Сочинения, в 3-х томах. Т. 1. М.: Мысль, 1987.
81. Лосев А.Ф. Философия имени. / Лосев А. Ф. Бытие — имя — космос. М.: Мысль, 1993.
82. Лотман Ю.М. Культура и «взрыв». М.: Гнозис, 1992.
83. Лотман Ю.М. О метаязыке типологических описаний культуры. / Лотман Ю.М. Избранные статьи, в 3-х томах. Т. 1. Таллинн, Александра, 1992.
84. Макаренко А. С. Педагогическая поэма/А. С. Макаренко. – Москва: изд-во Детская литература, 1988. – 575 с.
85. Макинтайр А. После добродетели //М.: Академический проект. – 2000. – С. 291-292.
86. Мамардашвили М.К. Классический и неклассический идеалы рациональности. М.: Лабиринт, 1994.
87. Мамардашвили М.К. Необходимость себя. Лекции. Статьи. Философские заметки. М., 1996.
88. Мамардашвили М.К. Проблема человека в истории / О человеческом в человеке. М, 1991.
89. Мамардашвили М.К., Пятигорский А.М. Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символике и языке. М., 1997.
90. Мацкевич В.В. Принципы типологизации педагогических концепций и технологий. / Мацкевич В.В. Полемические этюды об образовании. Рига, 1993.
91. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. – М.: Педагогика, 1988. – 191 с.

92. Модернизация российского образования: документы и материалы [Текст]; редактор-составитель Э.Д. Днепров. Серия: Библиотека развития образования. – М. : ГУ ВШЭ, 2002. – 332 с.,
93. Невзоров М.Н. Теоретические основы проектирования антропоориентированного педагогического процесса: Дис. ... д-ра пед. наук. – Хабаровск, 1999. – 347 с.
94. Нейматов Я. М. Образование в XXI веке: тенденции и прогнозы. – М., 2002.
95. Нуссбаум М. Не ради прибыли //Зачем демократии нужны гуманитарные науки/Марта Нуссбаум, пер. с англ. Марины Бендет–М.: Издательский дом Высшей школы экономики. – 2014.
96. Огурцов А. П., Платонов В. В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. — СПб.: РХГИ, 2004.
97. Огурцов А.П. Постмодернистский образ человека и педагогика // Человек. 2001. № 3. С. 5—17.
98. Ортега-И-Гассет Х. Восстание масс // Вопросы философии. 1989. № 3—4.
99. Осуга С. Обработка знаний / С. Осуга. - М. : Мир, 1989. – 293 с
100. Отчёт об исследовании профессиональных навыков взрослых (PIAAC) Режим доступа: http://www.oecd.org/site/piaac/Brochure_Survey%20of%20Adult%20Skills_Russian.pdf
101. Пейперт С. Переворот в мышлении: дети, компьютеры и продуктивные идеи. М.: Просвещение, 1990.
102. Перегудов, Ф. И. Введение в системный анализ: учебное пособие для вузов / Ф. И. Перегудов, Ф. П. Тарасенко. - М.: Высш. шк., 1989. - 367с.
103. Полани М. Личностное знание: На пути к посткритической философии: Пер. с англ. – Прогресс, 1985.

104. Поливанова К. Н. Специфические характеристики развития в переходные периоды. // Вопросы психологии. – № 1 (1999).
105. Поливанова К.Н. Некоторые подходы к проектированию подростковой школы // Психологическая наука и образование. – №1(1998).
106. Поливанова К.Н. Психологическое содержание подросткового возраста // Вопросы психологии. – № 1 (1996).
107. Попов А.А. В поисках антропологии: между методологией и феноменологией / Поколенческий дискурс в практиках самоопределения: Сборник научных трудов. – Томск, 2002. – 244 с.
108. Попов А.А. Категориальные технологические начала педагогики самоопределения / Введение в педагогику самоопределения.–Томск, 2001. – 184 с.
109. Попов А.А. Открытое образование: философия и технологии. – М.: Книжный дом ЛИБРОКОМ, 2012. – 256с.
110. Попов А.А. Практическое мышление и методологизация современных практик образования. Доклад и дискуссия // Чтения памяти Г.П. Щедровицкого 2010 года. Понятие практики и претензии на практичность мышления в Московском методологическом кружке / под ред. В.Г. Марача. – М.: Некоммерческий научный фонд Институт развития им. Г.П. Щедровицкого, 2011. – 336 с.
111. Попов А.А. Философско-методологические основания построения современной теории компетенций // Вестник Томского государственного университета. Бюллетень оперативной научной информации «Философско-методологические основания антропологии самоопределения как современной теории образования». 2006. № 116. Декабрь. С. 14-23.
112. Поппер К. Открытое общество и его враги, М.: 1992.
113. Поппер К. Логика и рост научного знания [Текст] / К. Поппер. - М.: Прогресс, 1983. – 608 с.

114. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация /Пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 2002
115. Развитие образовательного потенциала в условиях реформирования: коллективная монография/ под общ. ред. академика РАО, д.экон.н., профессора, заслуженного деятеля науки РФ А.И. Таюрского – Красноярск, 2012. – 236с.
116. Розин В.М. Изучение и конституирование мышления в рамках гуманитарной парадигмы (четвертая методологическая программа) // Вопросы методологии. 1997. № 1—2.
117. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. – Издательский дом" Питер", 2012.
118. Руссо Ж.Ж. Об общественном договоре / Избранные сочинения. Т. 1. М., 1961.
119. Савельева М.Г. Педагогические кейсы: конструирование и использование в процессе обучения и оценки компетенций студентов: Учебно-методическое пособие/Ижевск, УдГУ, 2013. - 94с.
120. Силич, В. А. Содержательные модели систем и их использование при проектировании АСУ / В. А. Силич. - Томск: ТГУ, 1984. - 115 с.
121. Смирнов С.А. Образование в контексте культуры / Образование и культура. Новосибирск. 1994.
122. Смирнов С.А. Российская высшая школа: на пути к новым институциям // Вестник НГУЭУ. 2008.№ 1.С. 232-241
123. Солсо, Р. Л. Когнитивная психология / Р. Л. Солсо. - М.: Тривола, 1996. – 598 с.
124. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество. М., 1992.
125. Стратегия развития науки и инноваций в РФ на период до 2015 г. - Режим доступа: www.sci-innov.ru; Харли Балзер. Обучение инновациям в России и Китае
126. Табачникова С.В. К постановке вопроса о СМД-антропологии // Вопросы методологии. – 1991. - № 2. – с. 24-27.

127. Тард Г. Социальная логика //СПб.: Социально-психологический центр. – 1996. – Т. 341.
128. Тард Г. Социальные законы //Личное творчество среди законов природы и общества: пер. с фр./Г. Тард. – 2009.
129. Теплов Б. М. Ум полководца. – Педагогика, 1990.
130. Тондл Л., Пейша И. Методологические аспекты системного проектирования // Вопросы философии. 1987. № 2. – С. 87–96.
131. Тоффлер Э. Шок будущего. М.: 1998.
132. Уиддет С., Холлифорд С. Руководство по компетенциям. Пер. с англ. М.: НИРРО, 2003.
133. Федюкин И., Фрумин И. Российские вузы-флагманы // Proet Contra. 2010. № 3 (май-июнь). С. 29
134. Фельдштейн, Д. И. Мир детства в современном мире. Проблемы и задачи исследования. — М.-Воронеж, 2013.
135. Флорида Р. Креативный класс: люди, которые создают будущее. – «Манн, Иванов и Фербер», 2016.
136. Фромм Э. Бегство от свободы. М.: 1998.
137. Фрумин И.Д. Тайны школы. Красноярск: КГУ, 1999.
138. Фрумин И.Д., Эльконин Б. Д. Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления»). // Вопросы психологии. 1993, № 1.
139. Фуко М. Воля к истине: по ту сторону власти, знания и сексуальности. Работы разных лет. М.: Касталь, 1996.
140. Фуко М. Интеллектуалы и власть. Т. 3. М.: Праксис, 2007.
141. Фуко М. Надзирать и наказывать. М., 2000.
142. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарного знания. СПб.: Алетейя, 1994.

143. Фукуяма Ф. Доверие. Социальные добродетели и созидание благосостояния //Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология/под ред. ВЛ Иноземцева. М.: Academia. – 1999. – С. 129-130.
144. Фукуяма Ф. Конец истории и последний человек/Пер. с англ. //М.: АСТ. – 2004.
145. Хайдеггер М. Кант и проблема метафизики. М., 1997.
146. Хайдеггер М. Феноменология и трансцендентальная философия ценности. Киев. 1996.
147. Хилл П. Наука и искусство проектирования / П. Хилл. – М.: Мир, 1973. – 262 с.
148. Хуторской А. В. Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие. А. В. Хуторской. — М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013 (Серия «Новые стандарты»)
149. Человеческий фактор: в 6 т., Т. 3. Часть 1: Моделирование деятельности, профессиональное обучение и отбор операторов. - М.: Мир, 1991. - 487с.
150. Червяков, Л. М. Управление процессом обеспечения точности изделий машиностроения на основе когнитивных моделей принятия технологических решений [Текст] : дисс. ... докт. техн. наук / Червяков Л. М. - М.: МГТУ СТАНКИН.
151. Шелер М. Положение человека в Космосе / Проблема человека в западной философии. М. 1988.
152. Штейнер Р. Методика обучения и предпосылки воспитания. М.: Парцифаль, 1996.
153. Щедровицкий Г.П. Исходные представления и категориальные средства в теории деятельности // Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М., 1995. С. 233-280.

154. Щедровицкий Г.П. Схема мыследеятельности – системно-структурное строение, смысл и содержание / В кн. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. – М.: Шк.Культ.Полит., 1995. С. 281-298.
155. Эльконин Б. Д. Идеи развития и антропологические практики // Архэ. Культуротехнический альманах. 2004. № 5. С. 39-56.
156. Эльконин Б.Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития. // Вопросы психологии, № 3–4, 1992.
157. Эльконин Б.Д. Опосредствование. Действие. Развитие / Ижевск: ERGO, 2010. – 280 с.
158. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки. – М.: Наука, 1978. – 391 с.
159. Ясперс К. Смысл и назначение истории / К. Ясперс. М.: Политиздат, 1991.-527 с.
160. Bloom B. S., Krathwohl D. R. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. – 1956.
161. Cummins, J. Literacy, Technology, and Diversity [Text] / J.Cummins, K. Brown, D. Sayers.– Pearson, Allyn & Bacon, 2007 – 280 p
162. Feyerabend P. and Maxwell G (eds.). Mind, Matter and Method.Essays in Philosophy and Science in Honor of Herbert Feige, 1996.
163. Gagne R.M., Briggs L.L. Principles of Instructional Design. – N.-Y., 1979.
164. Green, B. The new literacy challenge [Text] / B. Green // Literacy Learning: Secondary Thoughts. – 1999. –Vol. 7. – № 1. – Pp. 36–46.
165. Warschauer, M. Millennialism and media: Language, literacy, and technology in the XXI century [Text] / M. Warschauer. – AILA Review. – 2001. – № 14. – Pp. 49–59.