

*На правах рукописи*

**Глухов Павел Павлович**

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

**Специальность 09.00.11 социальная философия**

**АВТОРЕФЕРАТ**

диссертации на соискание учёной степени

кандидата философских наук

Новосибирск - 2017

Работа выполнена на кафедре социологии и массовых коммуникаций ФГБОУ  
ВО «Новосибирский государственный технический университет»

**Научный руководитель:** **Попов Александр Анатольевич,**  
доктор философских наук, профессор

**Официальные оппоненты:** **Рубанцова Тамара Антоновна,**  
доктор философских наук, профессор  
кафедры публичного права ФГБОУ ВО  
«Сибирский государственный университет  
путей сообщения»

**Лукина Антониды Константиновны,**  
Кандидат философских наук, профессор  
кафедры общей и социальной педагогики  
ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный  
университет»

**Ведущая организация:** ФГБОУ ВО «Российский государственный  
аграрный заочный университет»

Защита состоится «26» октября 2017 года в 14:00 часов на заседании  
диссертационного совета Д 850.007.11 при ГАОУ ВО города Москвы  
«Московский городской педагогический университет» по адресу: 129226, г.  
Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр., д.4.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ГАОУ ВО города Москвы  
«Московский городской педагогический университет» по адресу: 129226, г.  
Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр., д.4 и на сайте ГАОУ ВО МГПУ:  
[www.mgpu.ru](http://www.mgpu.ru)

Автореферат разослан: «\_\_» \_\_\_\_\_ 20\_\_ г.

Учёный секретарь  
диссертационного совета

Сахарова  
Мария Викторовна

## **ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ИССЛЕДОВАНИЯ**

### **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. Brent, 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. Мяснищева, 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 участие «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. 171 с.

## **ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**

Во **Введении** обоснована актуальность темы, определена степень ее разработанности, сформулированы цель и задачи исследования, показаны теоретическая основа исследования, его научно-практическая значимость.

**В первой главе** «Образовательные практики в социокультурной системе современного общества», состоящей из трёх параграфов, прорабатываются теоретические основания исследования, которые в дальнейшем локализуются во второй главе, приводится характеристика основных подходов к исследованию образовательных практик и практик как таковых, рассматривается место образовательных практик в системе общественного воспроизводства, исследуется процесс институциональных трансформаций современных систем образовательных практик.

**В первом параграфе** «Образовательные практики как предмет социально-философского исследования» ключевым понятием выступает «практика». В параграфе приводятся основания рассмотрения образования именно как практику, а не как деятельность.

Деятельность всегда противопоставляется предмету, локализована в пространстве и времени, а также состоит из технологизированных актов деятельности. Данный акт предполагает конкретные точки начала процесса своего осуществления и завершения. Осуществление характеризуется превращением какого-либо материала в продукт. При этом, сам продукт далее существует в автономном режиме и может быть употреблён в других актах деятельности в статусе материала, средства или орудия.

Практика не локализована во времени и разворачивается контекстно. Для неё характерно применение не орудий, средств и материала, а употребление собственного опыта (далее находит отражение в понятии «хабитус» у П. Бурдьё), который может быть транспонирован из одной ситуации разворачивания практики в другую.

В рамках индустриального общества образование как деятельность в полной мере осуществляло заданную социокультурную функцию, представляя собой своеобразное педагогическое производство в жёстко заданных институализированных условиях. Современная же ситуация характерна размыванием границ образовательного пространства и выходом образовательных процессов за границы традиционных институтов. Особую

роль стали играть неформальное и информальное образование. В окружающей человека действительности появляется всё большее количество субъектов и объектов, способных выполнять учебную функцию порой, обучение может происходить спонтанно. Можно сказать, что современное состояние процесса образования заключается в том, что он преодолел деятельностные границы своего осуществления и не требует жёсткого технологического регулирования в той степени, которая была свойственна периоду расцвета индустриальной эпохи. Данное положение требует смены категориального основания описания образования, которое смогло бы обобщить новый масштаб разворачивания образовательного процесса. В качестве такого нового основания может выступать концепция образования как практики.

Анализируются разные подходы к пониманию сущности понятия «практика», выделяется две основных концепции практик: классическая, где практика редуцируется к труду и деятельности (К. Маркс, В.М. Межуев, Э. Ильенков, Г.С. Батищев, А. Н. Леонтьев, Г. П. Щедровицкий, В.Я. Дубровский) и неклассическая, которой, как правило, свойственны традиции постструктурализма, выраженные в «теории практик» (М. Хайдеггер, Л. Витгенштейн, М. Фуко, Ж. Делёз, П. Бурдьё, Г. Райл, М. Полани, Б. Латур, А. Макинтайр).

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. Макинтайром (в качестве предтеч данной концепции можно рассматривать схожее понимание практики у Аристотеля и И. Канта). 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.

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.

**Во втором параграфе** «Образовательные практики в системе общественного воспроизводства» осуществляется анализ основных подходов к исследованию функции образования в системе общественного воспроизводства.

Одним из самых распространённых подходов, получившим особую популярность в контексте процессов индустриализации, является понимание образования как института трансляции культуры. В рамках данного подхода образовательные практики могут быть дифференцированы по потенциальной возможности обеспечить освоение человеком определённого культурного уровня, как правило, выражающегося в освоенном знании. С. А. Смирнов вводил концепцию культурного возраста человека, где «взрослость» определялась по критерию освоения высоких культурных уровней.

Также образовательные системы могут рассматриваться как институциональная платформа для реализации практик освоения тех или иных социальных норм и стандартов, соответствующих определённым социальным слоям общества. В этом смысле, образовательные практики могут быть дифференцированы в целях обеспечения воспроизводства того или иного социального класса. Например, всегда очень наглядно представлена разница между образовательными практиками для богатых классов и бедных. В данном контексте особую роль играет понятие «габитус» («хабитус»), использованное в работах М. Мосса и Н. Элиаса, но основательно проработанное в социальной теории П. Бурдьё. Данный термин имеет медицинское происхождение и связан с особенностями телесной организации человека. Близко к этому термину введённое М. К. Мамардашвили понятие «культурного тела» как телесной организации, с одной стороны, порождённой определённым способом жизни, с другой — способного эффекты и события этого способа жизни воспроизводить на себе. Разного рода габитусы имеют большое количество характеристик, прежде всего, связанных с социальным поведением, в том числе, поведением в определённых пространствах или демонстрацией самоуверенности в конкретных типах ситуаций. Данные характеристики часто связывают с соответствием определённых наборов норм и правил, которые и воспроизводятся благодаря образовательным практикам.

Особое место занимает понимание образовательных практик как несущих дисциплинарную функцию (М. Фуко, И. Иллич). В рамках данного подхода, как правило критикуется сложившаяся институциональная форма системы образования, которая может быть охарактеризована как закрытая (противопоставленная открытым). Для такого рода образовательных практик характерны ведущее значение схемы субъект-объектных отношений и ярко выраженный элемент власти. Несмотря на негативный залог применяемых терминов, они не обязательно должны быть интерпретированы как деструктивные в отношении реализации образовательного процесса и даже

концепции гуманитаризации образования. П. Бурдьё удалось обосновать в позитивном залоге значимость легитимного насилия в образовании. А. С. Макаренко удалось выстроить эффективную и успешно социализирующую образовательную практику дисциплинарного характера.

На сегодняшний день особенную значимость имеет представление об образовании как практики производства и воспроизводства антропологического проекта, где образование выступает пространством и условием перехода образующегося человека в некоторое новое качество жизни, в котором он становится агентом уже какой-либо культурной практики и воспроизводит её в обществе за счёт собственных компетенций. Вводя социально-антропологические основания следует выделить два типа образовательных практик: (1) заведомо определяющие характеристики человека, которые требуются «на выходе» из процесса образования; (2) предполагающие невозможность заранее определить сущность человека.

**В третьем параграфе** «Институциональные трансформации современных систем образовательных практик» даётся характеристика современным изменениям систем образовательных практик, которые связаны с выходом образовательного процесса за границы традиционных институтов образования.

В качестве ключевого фактора институциональных трансформаций современных систем образовательных практик является переход к открытым образовательным системам, что влечёт за собой не только изменение форм и норм реализации образовательного процесса, но и изменение понимания образования, закреплённого в массовом сознании. При этом, понятия «образовательная практика» и «образовательный институт» не отождествляются. В этом смысле, институт выступает средством поддержки практики и способом получения внешних для данной практики благ. Следовательно, различаются эффекты, производимые содержанием образовательной практики, и эффекты, производимые самими институтами.

В основу рассмотрения процесса трансформации закладывается противопоставление закрытой (соответствующей предметно-знаниевой парадигме) и открытой (соответствующей компетентностной парадигме) систем образования. Обеим системам 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 является то, что закрытое 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 субъектов, 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 средств 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?».

В результате можно выделить 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 своих субъектов. Т.е. институт

выступает в качестве ресурса, поддерживающего образовательные интенции, а не в качестве предприятия, определяющего их в рамках единой цели.

3. Субъекты могут напрямую влиять на образовательный процесс. Институт не вынуждает субъекта подчиняться внутренним стандартам. Антропологический проект, выражающийся в качестве результата процесса, рождается в самой образовательной практике как частный случай индивидуального самоопределения человека и индивидуальной концепции идентичности.

4. Институт устроен сетевым образом, объединяя в себе разнородные и многообразные ресурсы, доступ к которым взаимообеспечен всем субъектами образовательной практики. 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 человеку полноценное субъектное включение в неё.

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

**Во второй главе** «Компетентностный характер образовательных практик в социокультурной системе современного общества» анализируется контекст появления компетентностного подхода, его распространение на образовательные практики, что придаёт им специфический характер.

**В первом параграфе** «Социокультурный контекст появления компетентностного характера современных образовательных практик» устанавливается, что базовым фактором массовой распространённости

компетентностного характера образовательных практик является выход на первый план прагматических ценностей по отношению к образованию в массовом сознании. Выделяется два типа оснований обретения образовательными практиками компетентностного характера: естественные и искусственные.

Естественные основания обусловлены в первую очередь изменением самой ситуации цивилизационного развития, которая характеризуется высоким скачком в темпах технологического прогресса и повышением самого ритма жизни. В ряде философских исследований стала формироваться рефлексия обозначенных процессов и современная ситуация была охарактеризована как имеющая высокую степень неопределённости и изменчивости (Д. Белл, Э. Тоффлер). Подкрепление данных прогнозов эмпирическими данными привело к переосмыслению антропологического проекта, закладываемого в системы образования. Соответственно возникли новые требования к характеристикам человека, как к готовому и способному адаптироваться в ситуации высокой степени неопределённости как в профессиональной деятельности, так и в повседневной жизни. Образовательные практики, способные обеспечить данный результат стали пониматься как имеющие компетентностный характер (в противопоставление «предметно-знаниевому» характеру).

Другие предтечи массовой распространённости компетентностного подхода в образовательных практиках можно найти в бизнес-среде, где была построена критика тестовых измерений уровня интеллекта, и произведено переосмысление способов корректного предсказания успешности человека в деятельностной ситуации (Д. МакКлеланд). Отныне оценка эффективности качеств человека в деятельности стала определяться через его возможность демонстрировать результативное поведение в критических обстоятельствах и способность ориентироваться в ситуации неопределённости. В данном контексте важно подчеркнуть, что переориентация на знание о способе – это



важнейшая характеристика компетенции как практического знания и практического мышления.

Необходимость осуществления деятельности в ситуации неопределённости привела к разработке таких понятий 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 человек данный язык знает. Употребление языковых и разговорных конструкций напрямую может находиться в зависимости от той ситуации, в которой разворачивается разговор и от человеческого фактора, имеющего место быть как с одной стороны диалога, так и с другой. Таким образом стал явным вопрос о схеме применения конкретных умений, которая является своеобразным конфигуратором знаний и умений, определяющим то, каким образом они должны применяться на практике - в разных ситуациях всегда по-новому.

Актуальность прагматических и чётко регистрируемых характеристик человека в профессиональных видах деятельности экстраполировалось в образовательные практики в формате заказа, где ключевой характеристикой стало формирование эффективных способов поведения, потенциально переносимых из одних систем деятельности в другие. Те образовательные практики, которые смогли обеспечить становление подобных качеств у человека стали востребованными и охарактеризованными как компетентностные.

Искусственные основания характеризуются наличием процесса заимствования парадигмы. В частности, данная ситуация характерна для России, которая вступила в Болонский процесс и через инструменты реформирования был осуществлён переход образовательных систем на компетентностный подход. Осуществление такого перехода не повлекло за собой существенных преобразований самого образовательного процесса, что только номинально охарактеризовало образовательные практики как компетентностные.

Сегодня мы можем описать образовательные системы в России как образовательную деятельность, имеющую компетентностный характер, которые лишь частично, на уровне прецедентов, выведены в статус практик.

**Во втором параграфе** «Компетентностный характер образовательных практик в системе производства социального капитала» даётся общая характеристика понятия «социальный капитал» и устанавливается роль компетентностных образовательных практик в процессе его производства.

В последнее время всё большую значимость обретает социальный капитал как жизненный ресурс развития общества и индивида. Разработкой данного понятия и внедрением его в социальные, экономические и политические теории занимались такие учёные как Р. Патнэм (социальный капитал как социальные сети), Дж. Коулмен (социальный капитал как сети с вертикальными и горизонтальными связями), Г. Лоури и др.

В социально-антропологических исследованиях в состав социального капитала включают набор норм, систем и организаций, посредством которых люди получают доступ к ресурсам и власти, а также возможность принимать участие в принятии ключевых решений и формировании политики.

Более содержательный подход к сущностному пониманию социального капитала выстраивают Ф. Фукуяма, К. Норт, Л. Олсон указывая на то, что качество социального капитала напрямую зависит от ряда индикаторов, относящихся как к общему благосостоянию общества, так и его возможности адаптироваться к ситуации постоянных изменений в глобализирующем мире.

Данное положение позволяет соотнести социальный капитал с компетенциями, увеличение объёма которых, влияет на рост качества и устойчивости социального капитала. В свою очередь, образовательные практики, имеющие компетентностный характер, в качестве критерия своей эффективности должны рассматривать рост качества социального капитала, т.к. если человек, прошедший процесс образования в рамках данных практик не демонстрирует владение способами адаптации к ситуации постоянных

изменений, то данный факт указывает либо на отсутствие компетентностного характера образовательной практики, либо на её несостоятельность.

Сегодня, компетенция выступает как новая качественная характеристика социального капитала, определение и прогнозирование достижения которой может осуществляться через содержание образовательных практик, обеспечивающих формирование компетентностных результатов. В этом смысле, компетентностный подход позволяет говорить именно о процессе производства, а не воспроизводства социального капитала, как обладающего приемлемыми или не приемлемыми характеристиками для решения социально-экономических задач, возникающих в конкретной социокультурной или цивилизационной ситуации.

Потенциал, ресурс, продукт, капитализация – ключевые слова контекста и пространства, в котором уместен компетентностный подход. Компетенция – это мера включения человека в практическую деятельность, то есть мера капитализации его опыта. Эта мера и задает меру образованности. Делая следующий шаг, возможно предположить, что современная компетенция, связанная уже с идеитичностью, 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 переформатирования и перемасштабирования собственных средств, а с социально-деятельностной стороны – компетенция существует независимо (от человека) и управляет стратегическими полаганиями в контексте практики.

**В третьем параграфе** «Условия формирования компетенции как результата образовательной практики» исходя из основных положений, изложенных в предыдущих параграфах даётся описание ключевых критериев образовательной практики, которую можно охарактеризовать как компетентностную.

В первую очередь, опираясь на традицию антропологической философии можно установить, что образовательная практика, обеспечивающая формирование компетенции как характеристики человека есть антропопрактика. В компетентностном подходе особенно важно, чтобы принципы организации антропопрактик были направлены на удержание (и оформление) целостности практического мышления и обеспечение возможности получения практического знания.

Исходя из положения о том, что в данных практиках не может быть задана сущность человека заранее следует положение о невозможности стандартизации таких практик. На первый план выводится следование пути саморазвития человека и обеспечения платформ для разворачивания его самоопределения.

В данном контексте уместно говорить об образовательных практиках при практиках как таковых, где фаза образованности человека фиксируется не через достижение им определённого культурно (общекультурного) уровня, а через вхождение в ситуацию успешного практикования, через овладение им определённого круга проблем и вопросов. Таким образом, проблема компетентностного характера образовательной практики заключается не столько в условиях освоения способов деятельности, сколько в условиях формирования и становления онтологии человека.

**Заключение** диссертации подводит итоги исследования, здесь сформулированы основные выводы и обозначены направления для дальнейшего развития темы исследования.

**По теме исследования выполнены следующие научные публикации:**

**Публикации в изданиях, входящих в список ВАК:**

1. Попов А.А., Глухов П.П., Луппа Г.М. Компетентностные практики и образовательная политика // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2015. № 3 (33). С. 8-21.

2. Попов А.А., Ермаков С.В., Глухов П.П. Проблема формы в современной дидактике // Журнал «Философия образования». – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2016. – №4(67). – С.110-123.
3. Глухов П.П. Компетентностные испытания как современная форма оценки образовательных достижений // Журнал «Философия образования». – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2016. – №4(67). – С.99-110.
4. Попова О.А., Глухов П.П. Роль игры в формировании культуры безопасного поведения // Журнал «Философия образования». – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2016. – №4(67). – С.137-152.
5. Попов А.А., Глухов П.П., Луппа Г.М. Основания политики открытого образования // Журнал «Научное мнение». – 2016. – №11. – С.47-53.
6. Попов А.А., Ермаков С.В., Аверков М.С., Глухов П.П. Новые контексты и перспективы практик дополнительного образования в области математики // Журнал «Философия образования». – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2017. – №2(71). – С.119-129.

#### **Публикации в прочих изданиях:**

1. Глухов П.П. Образование будущего: освоение планет // журнал Внешкольник. – 2015. – №. 1. – С. 27-35.
2. Попов А.А., Глухов П.П., Луппа Г.М., Попова О.А. Компетентностные практики работы с одаренными детьми в рамках стратегии развития человеческого потенциала // Одаренные дети: система поддержки, сопровождения и мониторинга дальнейшего развития: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (16 апреля 2015 года). – М., 2015. – С. 16-26
3. Глухов П.П. Практическое мышление как компетентностный образовательный результат // Социальные коммуникации и эволюция обществ: материалы V Межд-унар. науч.-практ. конф. / под ред. И.А.

Вальдмана; Новосиб. гос. техн. ун-т. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2016. – С. 447-454.

4. Попова О.А., Глухов П.П. Возможности педагогических систем дошкольного образования по реализации компетентного подхода // Социальные коммуникации и эволюция обществ: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. И.А. Вальдмана; Новосиб. гос. техн. ун-т. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2016. – С.461-469.

5. Попов А.А., Глухов П.П., Луппа Г.М. Идея открытого образования в контексте современной образовательной политики страны // "Журнал руководителя управления образованием" . – Москва: Изд-во "Сентябрь", 2015. – №8(51).

6. Попов А.А., Аверков М.С., Глухов П.П., Ермаков С.В., Луппа Г.М., Попова О.А., Реморенко И.М. Учебно-методический комплекс для руководителей и педагогов организаций дополнительного образования детей в области развития и мотивации к творчеству и познанию одарённых детей [Электронный ресурс]: / ФГУП НТЦ «Информрегистр» / номер гос. рег-ии обяз. Экз. эл-го изд-я – 0321600175. – Электронное издание на 1 CD-R. – Москва: Изд-во «Национальный книжный центр», 2016.

7. Глухов П.П., Попов А.А. Московская компетентностная олимпиада: идеология и технологии [Электронный ресурс] // «Про ДОД»: электрон. информ.-метод. журн. 2016. №2 . URL: [http://www.journal.xn--d1aa2abcg.xn--p1ai/news/moskovskaja\\_kompetentnostnaja\\_olimpiada\\_ideologija\\_i\\_tekhnologii/2016-05-04-18](http://www.journal.xn--d1aa2abcg.xn--p1ai/news/moskovskaja_kompetentnostnaja_olimpiada_ideologija_i_tekhnologii/2016-05-04-18) (дата обращения: 16.06.2016)

8. Попов А.А., Глухов П.П., Луппа Г.М., Попова О.А. Летний образовательный отдых детей в рамках компетентного подхода: методическое пособие. – М.: ЛЕНАД, 2016. – 192 с. (Психология, педагогика, технология обучения. №51.)

9. Ермаков С.В., Попов А.А., Аверков М.С., Глухов П.П. Развитие математического мышления в практиках открытого образования / Предисл. А.Г. Асмолова. – М.:ЛЕНАД, 2017. – 152 с.

10. Попов А.А., Аверков М.С., Глухов П.П., Ермаков С.В. Феномен выдающихся достижений: современные подходы к выявлению и сопровождению одаренных детей. — М.: Изд-во URSS, 2017. – 117 с.