



## ПЕДАГОГИКА

УДК 15:378.1

### ОБЩЕКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (компетентностный подход)

Е.И. Балакирева

Саратовский государственный университет  
E-mail: aporia@inbox.ru

В статье предпринята попытка методологического обоснования авторского варианта содержания понятия «общекультурная компетентность личности». Раскрыты структура и состав данного понятия: личностное знание, продуктивные типы активности, потенциальные возможности, ценностно-смысловые ориентации, операционально-действенная составляющая. Определены методологические ориентиры в построении содержания этого понятия: теория познания М. Полани, принципы системного подхода, гуманитарная парадигма, концепция личностно-ориентированного образования.

**Ключевые слова:** содержание образования, качество образования, общекультурная компетентность, методологические ориентиры, личностное знание, продуктивные типы активности, ценностно-смысловые ориентации, ситуация.

**General Cultural Component of the Higher Professional Education (Competence Method)**

E.I. Balakireva

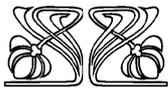
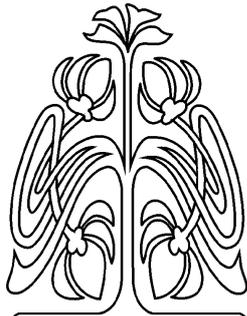
The article deals with methodological basing of the notional content of personality's general cultural competence in the author's interpretation. The author reveals the notional content according to the following: personal knowledge, productive types of activity, potential possibilities, orientations in valuables and implications, operational-actional component. Methodological orientations of notional content building of a person's general cultural competence are determined in connection with the theory of knowledge by Polani, the principles of systematic point of view, humanitarian paradigm, the idea of education, directed to personality.

**Key words:** content of education, quality of education, general cultural competence, methodological orientations, personal knowledge, productive types of activity, orientations in valuables and implications, situation.

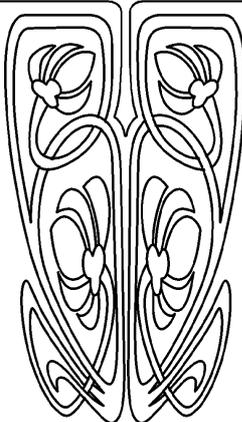
В последнее время идея реализации компетентностного подхода в образовании приобрела особую значимость как в России, так и за рубежом, это объясняется, на наш взгляд, несколькими причинами:

новыми социальными требованиями к системе российского образования, представленными в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.: «развивающемуся обществу нужны современно образованные <...> люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способные к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны»<sup>1</sup>;

тенденцией в европейском сообществе к формированию единого образовательного пространства (Болонская декларация)



НАУЧНЫЙ  
ОТДЕЛ





и обновлению содержания образования на компетентностной основе (проект Совета Европы «Среднее образование в Европе»; понятие «ключевые компетенции» было введено в начале 90-х гг. Международной организацией труда (МОТ) в квалификационные требования к специалистам в системе последипломного образования, повышения квалификации и переподготовки управленческих кадров). Это обусловлено необходимостью выравнивания качества образования, формирования единого рынка труда;

реально существующей потребностью общеобразовательной и высшей школы в обновлении содержания и, соответственно, качества образования. Рынок труда все больше отдает предпочтение молодым людям, способным самостоятельно работать, определять проблемы, находить пути их решения, распределять свое время и нести ответственность.

В последние годы в отечественной и зарубежной педагогической науке для обозначения интегративных конструктов содержания образования используют понятия «ключевые компетентности», «компетенция», «квалификация»<sup>2</sup>.

Существует достаточно разнообразных трактовок определения понятия «компетентность», что обусловлено различием научных подходов: личностно ориентированным, деятельностным, культурологическим и др. к тем задачам, которые решают исследователи. Назовем наиболее характерные особенности компетентности, которые, по нашему мнению, не противоречат друг другу, а скорее помогают составить целостное представление об этом феномене: компетентность рассматривают как образовательную ценность (Н.С. Розов), как меру активности при решении задач любого уровня (И.А. Колесникова), как готовность к будущему (Е.А. Климов), как новое качество образования, предполагающее, что компетентностный опыт интегрирует все другие виды содержания образования: знания, творческий и личностный опыт, а также некий продукт саморазвития, который и порождает компетентность (В.А. Болотов, В.В. Сериков). Последнее определение мы считаем ключевым для нашего

исследования и поэтому предпримем попытку методологически обосновать авторский вариант содержания понятия «общекультурная компетентность личности».

*Компетентность – интегральное личностное образование, представляющее собой совокупность личностного знания, продуктивных типов активности и потенциальных возможностей, ценностно-смысловых ориентаций, позволяющее на этой основе адекватно диагностировать ситуацию (включая неопределенную), самостоятельно ставить и достигать цели, а также принимать на себя ответственность за их выполнение, проявлять способность к рефлексии, определяющее целостную готовность человека к постоянному обновлению социокультурного опыта.*

Придерживаясь мнения ученых (Е.В. Бондаревская, В.П. Зинченко, И.А. Колесникова, Н.Б. Крылова, В.В. Сериков) о том, что знаниево-просветительская парадигма исчерпала свои возможности, а одна из причин этого заключается в изменении самого феномена знания, полагаем более уместным введение в содержание понятия компетентность такого структурного компонента как *личностное знание*. Личностное знание, на наш взгляд, имеет две особенности: первая заключается в том, что понимание формируется через постижение определенных ценностей<sup>3</sup> и надевание полученной информации особой значимостью, личностным смыслом. Известно, что смысл нельзя передать, он приобретает только в процессе трудоемкой, но захватывающей работы. М. Полани в XX в. создает теорию познания, основанную на оригинальных методологических позициях. «Для меня знание – это активное постижение познаваемых вещей, действие, требующее особого искусства <...> в каждом акте познания присутствует страстный вклад познающей личности и это <...> насущно необходимый элемент знания»<sup>4</sup>. М. Полани выявляет структуру личностных актов познания (умения и мастерство) и условия («силы»), которые в них участвуют: «писанные правила умелого действия могут быть полезными, но в целом они не определяют успешность деятельности; это максимы, которые могут слу-



жить путеводной нитью только в том случае, если они вписываются в практическое умение или владение искусством»<sup>5</sup>. Обязательным условием для развития личностного знания является самоотдача, напрямую связанная с осмыслением опыта, особым умением, предполагающим личный вклад в то знание, которое получает человек. Школа наставничества – непереносимое условие для формирования личностного знания. «Искусство, процедуры которого остаются скрытыми, нельзя передать с помощью предписаний, ибо таковых не существует. Оно может передаваться только посредством личного примера, от учителя к ученику <...> учиться на примере – значит подчиняться авторитету. Вы следуете за учителем, потому что верите в то, что он делает, даже если не можете детально проанализировать эффективность этих действий. Наблюдая учителя и стремясь превзойти его, ученик бессознательно осваивает нормы искусства, включая и те, которые неизвестны самому учителю. Этими скрытыми нормами может овладеть только тот, кто в порыве самоотречения отказывается от критики и всецело отдается имитации действий другого»<sup>6</sup>. Личностное знание влияет на восприятие и интерпретацию окружающего мира и во многом определяет способы преобразования этого мира.

Сущностная природа личностного знания и умения в структуре личностных актов познания предполагают, на наш взгляд, особую позицию субъекта деятельности. Мы считаем, что это положение определяет вторую особенность, характеризующую личностное знание. Ею являются постоянно пополняющиеся знания человека о себе, «личность не просто живет, она рефлексивна, изучает свою жизнь»<sup>7</sup>. Эти знания (об индивидуальных особенностях, опыте, о соответствующих возможностях и ограничениях) предстают в качестве регуляторов его активности в самых разных областях жизни и деятельности. Они связаны с самооценкой, от уровня ее сформированности напрямую зависит степень продуктивности и самоэффективности человека. Без ясного осознания себя как субъекта деятельности невозможно развитие мастерства.

Можно предположить, что в таком сложном системном образовании как компетентность *личностное знание выполняет следующую ориентировочную функцию*: оно помогает формировать индивидуальный стиль деятельности, заключая в себе основания для успешного функционирования остальных структурных компонентов.

Взаимосвязь реализации индивидуального стиля деятельности и формирования компетентности предполагает, на наш взгляд, что компетентность нужно рассматривать не как суммарный перечень нормативных знаний, умений, навыков, свойств личности, а как динамичное личностное образование, реализуемое через системообразующие качества.

Для рассмотрения роли и сути таких компонентов компетентности как *продуктивные типы активности и потенциальные возможности* необходимо обратиться к принципам реализации системного подхода. Вот один из них: «эволюция любых развивающихся систем предполагает взаимодействие двух противоборствующих тенденций – тенденции к сохранению и тенденции к изменению данных систем»<sup>8</sup>. Процесс развития компетентности заключается в обязательном саморазвитии человека, его личностном росте, и в связи с этим вторая часть принципа является для нас важным *методологическим ориентиром*. «Вариативные, уникальные качества человека, выражающие тенденцию к изменению, возникают в синтезогенезе и проявляются в многообразных формах активности субъекта, например, творчестве, воображении, самореализации личности, описываемых как *продуктивные типы активности*» (курсив мой. – Е.Б.)<sup>9</sup>.

Полагаем, что жесткой упорядоченности и однозначности в понимании этих качеств, а соответственно, и продуктивных типов активности не может быть, так как они будут разными в зависимости от функции в той или иной «ситуации включения» (Д.Б. Эльконин) и, соответственно, от задач, которые придется решать; естественно, что в данной ситуации будут задействованы индивидуальные ресурсы участвующих. По нашему мнению, можно выделить универсальные качества и



свойства, такие как: общие и специальные способности, самостоятельность мышления, креативность, критичность.

И.А. Колесникова утверждает, что сегодня у истоков формирования инновационного качества находится идея синтеза <...> Синтезогенез представляет такое объединение разрозненных элементов в систему, множество, которое открывает возможности решения задач, ранее не доступных ни одному из составляющих систему элементов<sup>10</sup>. Педагогически целесообразное использование идеи синтезогенеза может привести к новым качественным результатам, а именно – к формированию оригинальных продуктивных типов активности. «Вследствие синтезогенеза формируются системы, обеспечивающие адаптацию к более широкому кругу ситуаций за счет того, что их элементы приобрели новые свойства – возможности взаимодействовать друг с другом для достижения различных целей, а также особый резерв, запас которого может быть использован в непредвиденных обстоятельствах»<sup>11</sup>.

*Методологическая функция синтезогенеза* для педагогических исследований заключается в том, что «педагогическими усилиями возможно актуализировать то, что в потенциале заложено «внутри» ребенка как человеческой сущности, бытийствующей в индивидуальной форме»<sup>12</sup>. Таким образом, можно сделать вывод о том, что продуктивные типы активности и потенциальные возможности как системные качества тем более выражены и разнообразны, чем более эффективны педагогические механизмы, применяемые для формирования и развития данных качеств.

Ценностно-смысловые ориентации в структуре общекультурной компетентности, по нашему мнению, играют ведущую роль, так как определяют содержательную и операциональную сторону всех остальных компонентов данного понятия: личностное знание формируется через постижение определенных ценностей, ценностно-смысловые ориентации лежат в основе активности каждого человека, будь то оценка ситуации, целеполагание, выбор возможных вариантов действия или осмысление сложившейся си-

туации. Необходимо подчеркнуть, что личностные ценности в психологии определяют «как осознанные и принятые человеком наиболее общие, генерализованные смыслы его жизни»<sup>13</sup>.

Известно, что смысловая сфера личности может быть представлена несколькими уровнями: нулевой уровень – собственно *прагматические, ситуационные смыслы*, определяемые самой предметной логикой достижения цели в конкретных условиях; первый уровень личностно-смысловой сферы – *эгоцентрический*, в котором исходным моментом являются личная выгода, удобство, престижность. При этом все остальные люди ставятся в зависимость от этих отношений, рассматриваются как помогающие либо как препятствующие их осуществлению; второй уровень – *группоцентрический*, определяющим смысловым моментом отношения к действительности на этом уровне становится близкое окружение человека, группа, которую он либо отождествляет с собой, либо ставит выше себя; третий уровень, который включает в себя высшую ступень – *общечеловеческую (собственно нравственную)*, можно назвать *просоциальным*, он характеризуется внутренней смысловой устремленностью человека на создание таких результатов (продуктов труда, деятельности, общения, познания), которые принесут равное благо другим, даже лично ему незнакомым, «чужим» людям. Если уровни смысловой сферы составляют как бы вертикаль, ординату сетки смысловых отношений, то намеченные степени присвоенности их личностью (ситуативная, устойчивая, личностно-ценностная) составляют горизонталь, абсциссу этой сетки<sup>14</sup>. Таким образом, развитие смысловой сферы предполагает, на наш взгляд, движение, далеко не всегда линейное, к осознанным ценностно-смысловым ориентациям. В этой связи важным *методологическим основанием* для определения сущностных особенностей понятия «общекультурная компетентность», в частности, такого его компонента как ценностно-смысловые ориентации является *гуманитарная парадигма образования*.



Н.С. Розов в своей работе «Философия гуманитарного образования»<sup>15</sup> настаивает на том, что основания образования должны быть ценностными, выделяя самоопределение, ответственность и компетентность как основные образовательные ценности. И.А. Колесникова, представляя парадигмальную множественность педагогической реальности – парадигма традиции, научно-технократическая, гуманитарная, – на наш взгляд, убедительно доказывает большие преимущества последней как в подходах к определению содержательных основ и организации процесса образования, так и в психолого-педагогических возможностях для формирования общекультурной компетентности и ценностно-смыслового компонента. Это, в первую очередь, определяется основными положениями и идеями гуманитарной парадигмы: главной ценностью в ней является конкретный человек, его внутренний мир, представления о жизни, индивидуальные особенности. В этой плоскости педагогического бытия приоритетное значение приобретает субъективированное, персонифицированное знание, с его индивидуальной окраской, у которого всегда есть автор, обладающий неповторимыми чувствами, отношениями, индивидуальным опытом. Педагогический процесс в гуманитарном варианте насыщается импровизацией, построен по принципу диалога, поэтому здесь не может быть однозначной нормативной истины, она всегда множественна. Одна из основных идей гуманитарной парадигмы – ценностно-смысловое равенство взрослого и ребенка. В гуманитарной парадигме цель зарождается внутри педагогической системы в результате согласования смыслов всех участников учебно-воспитательного процесса, на «пересечении» их субъективных реальностей, в межсубъектном пространстве<sup>16</sup>. Отсюда и иное представление о результатах процесса образования, о его качестве и о тех технологиях, которые смогут это обеспечить.

Для гуманитарной парадигмы характерны коммуникативно-диалоговые, дискуссионные, игровые, моделирующие, проективные, исследовательские технологии. Их существенной характеристикой является поисковая

(интеллектуальная и ценностно-смысловая) деятельность учащихся, которая, в свою очередь, предполагает постоянную рефлексию. Педагогически грамотное применение этих технологий предполагает:

«специальное обучение поисковым процедурам, формирование культуры рефлексивного мышления;

специальное обучение процедурам обсуждения;

специальную разработку эмоционально-личностной стороны учебно-игровой деятельности, связанной с ее ролевыми компонентами;

эмоциональную и интеллектуальную рефлексию хода обучения, включающего имитационное и ролевое моделирование»<sup>17</sup>.

Использование данных технологий основано на субъектном принципе обучения. «Субъектность проявляется в способности к самостоятельному осмыслению и трактовке процессов, в целесообразности, целенаправленности, обоснованности, свободе действий в различных ситуациях, в оригинальности выбора и сочетания средств, форм, позиций, приемов своей деятельности, в умении осознанно влиять на изменения ситуации, в которой эта деятельность осуществляется»<sup>18</sup>.

Подходы к определению качества образования в гуманитарной парадигме определяются, в первую очередь, иным пониманием смысла содержания образования, а именно – смещением акцента на изучение и развитие сущностных сил человека, созданием условий для развития его ценностно-смысловой сферы, «где точкой отсчета является человек в его движении во времени по отношению к самому себе. В данном контексте педагогу при измерении интересна прежде всего динамика индивидуально-личностных свойств и проявлений»<sup>19</sup>. Соответственно меняется и понимание стандарта как образца, эталона, жестко фиксируемого и определяемого однозначно. С одной стороны, международный или государственный образовательный стандарт должен обеспечить сохранение единства образовательного пространства, соответствовать потребностям человека и государства и иметь строго определенные эталоны. Это, на наш взгляд, должны быть четко определен-



ные нормы и требования к уровню образования и получаемой профессии. Немаловажной является проблема ознакомления с этим эталоном самих субъектов обучения, чего зачастую не происходит в процессе получения образования. С другой стороны, соответствие эталонным требованиям предполагает, что учащиеся результаты своей деятельности получили за счет разных индивидуальных ресурсов (способностей, свойств, качеств). Стандарт в данном контексте можно рассматривать как ориентир движения. В качестве одной из величин, определяющих новое качество образования, может выступать, на наш взгляд, компетентность.

«Компетентность не привязана к жестко определенным содержаниям, знаниям или иным способностям. Понятие компетентности в своей сущности подвижно, исторически изменчиво, антиинерционно. Меняются ситуации, цели и нормы, меняются культурные образцы (интеллектуальные, технические и прочие обращения с ситуацией), меняются люди, их запросы и возможности, при всем этом инвариантным остается требование компетентности»<sup>20</sup>. Н.С. Розов в содержание понятия компетентность предлагает включить три аспекта:

проблемно-практический – адекватность распознавания и понимания ситуации, адекватная постановка и эффективное выполнение целей, задач, норм в данной ситуации;

смысловой – адекватное осмысление ситуации в более общем культурном контексте;

ценностный – способность к адекватной оценке ситуации, ее смысла, целей, задач и норм с точки зрения собственных и общезначимых ценностей. Понятие компетентности является по своему замыслу общим и устойчивым, ассимилирующим наличные и потенциальные познавательные практические понятия<sup>21</sup>.

В соответствии с таким пониманием стандарта «логика работы с человеком тогда предполагает движение от целостных интегративных характеристик к конкретным знаниям, умениям, навыкам, способам деятельности, причем индивидуальным маршрутом»<sup>22</sup>.

Самым сложным и неоднозначным компонентом понятия является так называемая операционально-действенная составляющая (включающая адекватную диагностику, самостоятельность действия, проявления ответственности и рефлексии), связанная с реальным взаимодействием человека с ситуацией. Так как понятие компетентности напрямую связано с определенной областью деятельности, то можно считать, что «срезом любой фазы совместной деятельности выступает ситуация как наиболее динамичный ее момент, отражающий совокупность условий взаимодействия, требующих определенных действий»<sup>23</sup>. В чем же заключается сложность и неоднозначность содержательного наполнения данного компонента, характеризующего взаимодействие ситуации и человека? Основная проблема, по нашему мнению, заключается в противоречивости сложившейся социальной жизненной ситуации в России за последние 10–15 лет. С одной стороны, у школьников и студентов появилась возможность выбора образа жизни, услуг, образования и затем – работы в различных (государственных, общественных, коммерческих) структурах, что при определенных условиях позволяет им активно осваивать ситуации социальных перемен. С другой стороны, к доминирующим тенденциям современного этапа развития человеческой цивилизации (и соответственно, социально-культурной ситуации) относятся: утрата ценностных ориентаций и в связи с этим доминирование категории успешности «любыми доступными средствами», тотальная прагматизация смыслов, целей жизнедеятельности, жесточайшая конкуренция.

Еще одним достаточно спорным вопросом является само понимание сути взаимодействия человека и ситуации. Так, американские социальные психологи Л. Росс и Р. Нисбетт убеждены, что трудно, а чаще невозможно предсказать поведение человека в конкретной новой ситуации на основании наблюдений за его действиями в других ситуациях или на основании знаний о чертах его характера, т.е. речь идет о безусловной власти ситуации над человеком<sup>24</sup>.



Другой точкой зрения, прямо противоположной, является представление о ситуации как о пространственно-временной характеристике бытия субъекта: «Личность не растворяется в ситуации, быть личностью значит быть независимым от ситуации, стремиться к ее преобразованию»<sup>25</sup>. Это положение является для нас еще одним *важным методологическим ориентиром* в построении содержания понятия компетентность личности.

Существенным является и вопрос определения сфер ситуаций, требующих общекультурной компетентности, так как ситуацию можно определить как детерминанту развития именно для личностной сферы. Логичным, нам представляется, выделение и классификация этих сфер по следующему основанию: соответствующим дисциплинам и областям знания, что в рамках компетентного подхода потребует внесения изменений в содержание образовательных стандартов, с одной стороны, с другой – необходимо учитывать реальные потребности субъектов обучения.

В связи с представленными выше положениями образование можно рассматривать как целостный процесс усвоения социокультурного опыта, развития широкого спектра жизненно необходимых умений, качеств личности, операционально-смысловых структур. Приобретенный и проанализированный опыт в процессе получения образования является, по нашему мнению, главным показателем сформированности компетентности. «В зависимости от опыта субъект обладает большей или меньшей способностью прогнозировать наступление событий. В свою очередь, такой прогноз преобразует его внутреннее состояние: чувство неуверенности перед неожиданным наступлением событий заменяется состоянием готовности к любым неожиданностям»<sup>26</sup>.

*Методологические ориентиры* (теория познания М. Полани, принципы системного подхода, гуманитарная парадигма, концепция личностно-ориентированного образова-

ния) в построении содержания понятия «общекультурная компетентность личности» позволяют выработать надежную стратегию педагогического действия, а на ее основе разработать целесообразные психолого-педагогические механизмы и критерии исследовательской деятельности.

#### Примечания

<sup>1</sup> Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года и методические рекомендации по ее реализации. Саратов, 2002. С.3.

<sup>2</sup> Зеер Э.Ф. Психолого-дидактические конструкты качества профессионального образования // Образование и наука. 2002. № 2(14).

<sup>3</sup> См.: Климов Е.А. Пути в профессионализм. М., 2003.

<sup>4</sup> Полани М. Личностное знание. М., 1985. С.18.

<sup>5</sup> Полани М. Указ. соч. С.5.

<sup>6</sup> Там же. С.87.

<sup>7</sup> Сериков В.В. Образование и личность. М., 1999. С.55.

<sup>8</sup> Асмолов А.Г. Психология личности. М., 1990. С.80.

<sup>9</sup> Асмолов А.Г. Указ. соч. С.82.

<sup>10</sup> Там же. С.81.

<sup>11</sup> Там же. С.82.

<sup>12</sup> Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. СПб., 1999. С.89.

<sup>13</sup> Братусь В.С. Психология личности // Психология личности: Хрестоматия: В 2 т. Самара, 2002. Т.2. С.412.

<sup>14</sup> См.: Братусь В.С. Указ. соч. С.423–424.

<sup>15</sup> Розов Н.С. Философия гуманитарного образования. М., 1993.

<sup>16</sup> См.: Колесникова И.А. Указ. соч.

<sup>17</sup> Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике. М.; Рига, 1998. С.15.

<sup>18</sup> Колесникова И.А. Указ. соч. С.137.

<sup>19</sup> Там же. С.39.

<sup>20</sup> Розов Н.С. Указ. соч. С.21.

<sup>21</sup> См.: Розов Н.С. Указ. соч.

<sup>22</sup> Колесникова И.А. Указ. соч. С.173.

<sup>23</sup> Ханин Ю.А. Психология общения в совместной деятельности. Л., 1986. С.15.

<sup>24</sup> См.: Росс Л., Нисбетт Р. Человек и ситуация. Уроки социальной психологии. М., 2000.

<sup>25</sup> Сериков В.В. Указ. соч. С.89.

<sup>26</sup> Абульханова-Славская К.А. Личность в процессе деятельности и общения // Психология личности: Хрестоматия: В 2 т. Самара, 2002. Т.2. С.308.