

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

УДК 378

В. Г. Ланкин, Е. Е. Ланкина

МЕЖДУ ЛИЧНОСТЬЮ И ПРОФЕССИЕЙ: ИДЕИ И ПРОБЛЕМЫ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Рассматриваются некоторые проблемы трансформации высшего образования, происходящие в нашей стране в рамках идеологии компетентностного подхода. Идеи данного подхода анализируются в методологическом ракурсе в аспектах личностной направленности, профессионализации и субъектной активизации образования. Выявляются опасности и позитивные возможности той направленности модернизации образования, которая задается данной идеологией и прослеживается в ряде практических изменений, вносимых в жизнь высшей школы.

Ключевые слова: компетентностный подход, модернизация, личность, культура, профессионализация, активизирующие технологии обучения.

Современное российское высшее образование находится в состоянии активной трансформации. Основные модели, определяющие ее направленность, привносятся из стран Запада, образовательная практика которых считается образцом для подражания и действительно является во многих отношениях передовой. В связи с этим процесс этой трансформации чаще всего называют процессом модернизации. Хотя вполне уместно использовать и другое понятие для происходящего процесса – понятие кризиса, довольно верно и точно характеризующее ситуацию рискованного слома структур существующей системы с последующим возможным переходом ее на новый уровень развития. Процесс происходящих трансформаций вызван не только внешним влиянием, но и внутренним состоянием системы, ее собственными проблемами. Поскольку этот процесс является практически полностью управляемым, причем субъектом управления выступает прежде всего властная элита нашего общества, вернее все же назвать данную трансформацию модернизацией.

Основное направление этих преобразовательных процессов связано с осуществлением компетентностного подхода в профессиональном образовании. Понятие компетентностного подхода используют как категориальное противопоставление господствовавшему ранее так называемому «квалификационному» подходу. Как отмечают Л. А. Сивицкая и Л. Г. Смьшляева, «если квалификационная (знаниевая) парадигма высшего профессионального образования предполагает традиционное «трансляционное» преподавание, то для компетентностного подхода целесообразны педагогические технологии активизации обучения» [1, с. 3].

Выделяется и такой критерий компетентностного подхода в образовании, как личностно ориентированная направленность [2]. Однако здесь в методологическом плане обнаруживаются проблемы. Дело в том, что личность – слишком объемное и, если угодно, не точное понятие. У него нет прямой логической оппозиции; трудно сказать, кто – не личность. Понятие *личность* может выступать синонимом субъекта – активного центра осуществляемой деятельности вообще. Оно может быть синонимом индивидуальной особенности человеческого существа, нести в себе смысл коммуникации и социализации индивида, как бы обращенного к другим субъектам сообщества своим *лицом*. Данное понятие может выражать внутреннюю феноменальность – явленность сторон самоопределяющего и смыслообразующего сознания – качество рефлексивной явленности *своего своему* внутри человека, отчего умное человеческое существо может быть выражено, открыто, может найти средство выражения по отношению к внешне коммуникативному другому – обрести свое лицо.

Какое же из значений личности напрямую затрагивает компетентностный подход? Под личностно ориентированной парадигмой понимается такая концептуальная модель постановки и решения проблем образования, где признается уникальная личностная сущность каждого обучающегося и индивидуальность его образовательной траектории. Основная функция личностно ориентированного образования – обеспечить становление системы личностных образовательных смыслов обучающегося [1, с. 10].

Если провести методологический и логико-понятийный анализ этого тезиса о личностных смыслах, то надо обратить внимание, что слово «личность»

здесь употребляется исключительно в значении особенной индивидуальности; смысл же задается не координатами личности, а координатами социума, в котором индивид призывается играть определенную профессиональную роль. Именно этот смысл – эта сориентированность на избранную социальную роль – и подлежит освоению. В связи с этим справедливо указывается, что компетентностный подход – это приоритетная ориентация на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности [3]. Личностный смысл в этой системе координат – это не что иное, как личностная адаптация социального смысла – это смысл *роли*, которая вживлена в личность благодаря технологиям ее активного освоения. А вовсе не смысл человека, ставшего личностью и в силу этого нашедшего пути приложения своих действительно личностных смыслов к обществу в направлении его совершенствования («принести благо обществу» как сверхзадача образования классического типа). Личностный смысл в компетентностном подходе означает адаптацию личности к обществу, а не переосмысление социальности в системе координат человека-личности.

Обратим внимание, что сами понятия «компетентность» и «компетенция» неразсторжимо связаны с профессионализацией образования. А. Андреев отмечает, что главная интенция компетентностного подхода – усиление практической ориентации образования, выход за пределы «зуновского» образовательного пространства [4]. В литературе четко выделяются следующие ключевые характеристики: компетентностный подход дает ответы на запросы производственной сферы, проявляется как обновление содержания образования в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность [5; 6]. Главный – суммарный и, по сути, изначально мотивирующий вектор всего рассматриваемого нами тренда подвижек в современном образовании, осуществляемых под флагом компетентностного подхода, – профессионализация. При этом предикат компетенции мыслим только в приложении к характеристике поля профессиональной деятельности, а вовсе не является принципиальной характеристикой личности как таковой. Именно этот вектор профессионализации в самой значительной степени и востребован обществом на современном этапе его развития – на этапе формирования общества «тотального обмена» или «тотального рынка». Это развитие общества, где человек постепенно превращается в «модульного человека», как назвал его Э. Тоффлер [7], человека, способности которого востребованы только в той или иной частичной функции, но никак не в целостно-личностном значении.

Естественные законы человеческого симбиоза – это то, в чем тонет человеческое сознание, если только не способно вырабатывать иммунитет к этому, по сути, животному принципу обмена веществ, дающему такие большие эффекты для мотивации социального действия человека. Действие этих законов «естественноисторического процесса» достигло апогея в наше время, когда сознание людей отказывается от выработки культурных иммунитетов для развития естественной социальности и посвящает себя разработке катализаторов этого процесса. Принцип культуры существенно отличен от принципа технологии. Мы предлагаем исходить из того, что культура – это программа и опыт переосмысления естественного существования человека и общества, в этом значении культура и противостоит природе [8, с. 182].

Технология же – это адаптация человека в его естественности к естественности мира или, точнее, взаимная адаптация человека и природы. Технология как категория не противостоит категории природы, она означает только реорганизацию естественного бытия и для извлечения из этого выгоды для человека. Именно принцип культуры персонален, принцип же технологии безличен, по отношению к человеку он автоматически манипулятивен. Как никогда ранее принцип культуры в качестве способа организации жизни на наших глазах заменяется принципом технологии; инкультурация как цель образования переформулируется на социализацию, термины культуры образовательной коммуникации заменяются терминами образовательных технологий. Представляется, что прямым проявлением такой замены принципа культуры на принцип технологии выступают и процессы наблюдаемой трансформации в системе образования.

Что же плохого в принципе технологии? Только то, что он выдвигается взамен принципа культуры. Понятие технологии содержит в себе категориальное значение средства; понятие же культуры с ее ценностно-смысловыми горизонтами содержит в себе значение цели. Что плохого в средствах? Ничего; только то, что мы вдруг поставим дискурс средств на место дискурса целей. И, например, станем руководствоваться индексом эффективности – этой категорией, произведенной дискурсом средств, – как главным критерием целей общества и человека. Или скажем, что целью использования денег (средств, индекса эффективности) является делание денег (достижение цели, состоящей в высшем индексе эффективности). Или другой пример: целью образования человека является профессионализация человека – повышение индекса его профессиональной компетентности, оснащение его средствами профессиональной деятельности. Но для чего? Дискурс целей в этой чисто технологиче-

ской системе рассуждений не осуществляется. Когда ценностно-смысловой принцип культуры, которым руководствовалось образование классического типа, будет вполне заменен принципом технологии, сможет ли тогда ум человека в принципе подняться над логикой средств, логикой адаптации? У него как раз для этого не будет достаточных средств.

Индивидуализация и личностность. Сегодня как никогда часто эти понятия путают не по методологической небрежности и не из-за концептуальной расплывчатости, а, очевидно, из желания во что бы то ни стало позитивно окрасить идеологию «модульного человека», который будет индивидуальным элементом социума, но никак не сможет уже выступать в качестве метасистемного центра по отношению к социальным отношениям – то есть Человеком с большой буквы и личностью в подлинном смысле. Именно человек как абсолютно свободная индивидуальность – как свободно встраивающаяся в любой контекст частица с неповторимыми свойствами – наиболее уязвим как личность. Ему не надо выработать смысловой программы, следовать ей, организовывать вокруг себя сообщество в соответствии со своей ценностной программой – не надо образовывать жизненного мира: он и так уже самодостаточный мир в себе. Ему надо только адаптироваться к социальному симбиозу посредством гибкого согласования своих индивидуальных желаний и ситуативных возможностей этого симбиоза. Он будет легко стимулируемым со стороны общества (начальства, политики, нравственных и рыночных трендов, которые, строго говоря, в тотально рыночном обществе потребления составляют одно целое) благодаря выраженным характеристикам своей индивидуальности. Но он не сможет занять позицию действительно смыслообразующего центра для оптимизации тех социальных процессов, в которые он вовлечен и как профессионал, и как человек.

Согласно этому общему тренду профессионализации человека, он и не должен думать о том, то ли он делает вообще и, тем более, туда ли вообще идет общество. Он только профессионал, компетентный в избранной сфере. Правда, если он приобретет компетенцию философа или политика (не будем путать ее с компетенцией политолога), то тогда (и только тогда) он может и даже должен как-то думать об этом. Такова логика рыночного разделения труда. Такова современная стадия развертывания этой логики – стадия «модульного человека». А компетентностный подход как тенденция развития образования и выражает направленность этого развития на формирование «модульного человека».

Методологи этого направления, конечно, будут подбирать возражения, снимающие этот нелестный тезис, и, видимо, легко подберут их, рассу-

ждая примерно в таком ключе: наряду с компетенциями узкопрофессиональными ими предусматриваются и универсально-деятельностные компетенции, которые имеют самое прямое отношение к характеристике человеческой личности как таковой. Кроме того, реализация компетентностного подхода наряду с профессиональным компонентом предполагает и самоактуализационный компонент. Однако методология, в принципе призванная держать во внимании все аспекты явления, вовсе не способна изменить основного вектора самого данного процесса – вектора профессионализации и как он проявляется в качестве реальной практической тенденции. В частности, в сфере высшего образования в нашей стране это практика создания стандартов образовательных программ бакалавриата и магистратуры третьего поколения. От предшествующих стандартов они отличаются уменьшением роли общекультурной составляющей при усилении роли профессиональной составляющей. Разрабатывавшиеся УМО в составе профессоров одних выпускающих кафедр, в условиях сокращения срока обучения с 5 до 4 лет, эти стандарты и ООП были просто обречены на сокращение общекультурной составляющей как на условие сохранения составляющей профессиональной. Что же касается 5–6 годов обучения, то есть магистратуры, то любому понятно, что это этап исключительно профессионального совершенствования будущего выпускника. При этом формулировки компетенций общекультурного значения в основном акцентируют внимание на коммуникативных способностях, но не на аспектах миропонимания, саморефлексии, смыслообразования и логики человеческого мышления как такового.

Такова практическая манифестация реформы. Идеологи этого движения, возражая данной критике, прямо укажут, что человек и не должен быть смыслообразующим центром социальных процессов – он вынужден в них встраиваться, осваивая их смысл. Они возразят, что человек – вовсе не метасистема развития социальных отношений, которые он устанавливает с другими людьми, и социальных действий, которые осуществляет в направлении взаимодействия с другими людьми, а элемент и даже материал социальной системы. Они, скорее всего, сделают это не в такой грубой форме, как К. Маркс, декларировавший, что человек «не есть абстракт, присущий отдельному индивиду, в своей действительности он есть совокупность общественных отношений», а в более тонкой и современной – например, как Н. Луман, утверждающий: «конкретные люди являются не частью общества, а частью его окружающей среды. Нет большого смысла утверждать, что общество состоит из «отношений» между людьми» [9].

Невнимательный человек не заметит, что современные формулировки целевой направленности образования построены на аргументации необходимости встроиться в современное общество. И что совсем не используется аргументация о необходимости сформировать человека, способного к осмыслению себя и общества в ключе высших ценностей, открывающихся его сознанию. Дискурс ценностей вообще тонет в дискурсе технологий адаптации. Дискурс творчества и мотивации к совершенству тонет в дискурсе приспособления к текущим и перспективным трендам.

Если компетентностный подход и соотносится с понятием личности, не сводимым к понятию индивидуальности, то не в плане утверждения личности в ее полноте, а в плане ее ограничения. А. Хуторской считает, что компетенция – это совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним [10]. То есть поле личностных качеств претерпевает в этом определении двойное ограничение: ограничение определенным кругом предметов деятельности и ограничение необходимостью действовать по отношению к ним. Само же образование предметного поля при этом личностью не задается. Личностность здесь вовсе не означает целостность, но предстает как средство фокусировки источника активности, маркируя даже не человека-субъекта, а, как это можно сегодня говорить, человека-актора. Активность человека – вот то, что наряду с его индивидуальностью выбирает в поле личностных качеств компетентностный подход. В связи с этим вполне удачными предстают определения этого подхода, не затрагивающие эту отвлекающую связь с понятием личности. В. Байденко, проанализировав различные трактовки понятия «профессиональные компетенции», обобщает: «Это способность, готовность целесообразно действовать в соответствии с требованиями дела, методически организованно и самостоятельно решать задачи и проблемы, а также самооценивать результаты своей деятельности. Это связанные с предметом навыки – соответствующие методические и технические приемы, присущие различным предметным областям» [11]. В этом случае субъектное качество самости, самостоятельности вполне заменяет отсутствие концепта личности. Тогда возникает вопрос, чем же компетенции отличаются от пресловутых ЗУНов?

Выражая идею профессионализации, компетентностный подход в образовании означает выведение содержания образования за привычные рамки формирования теоретических представлений и за-

крепленных умений. Э. Зеер, Э. Сыманюк определяют компетенции как интегративную целостность знаний, умений и навыков, обеспечивающих профессиональную деятельность как способность человека на практике реализовывать свою компетентность. Они отмечают, что в структуру компетенций, кроме деятельностных знаний, умений и навыков, входят также мотивационный и эмоционально-волевой компоненты. Кроме того, важным компонентом компетенций является опыт – интеграция в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения задач [3]. Л. А. Сивицкая и Л. Г. Смышляева конкретизируют и дополняют данный аспект, называя в качестве составляющей компетенции интеллектуальные качества (проблеморазрешение, поисковая активность), черты характера, способность осуществлять умственные операции (анализ, критика, систематизация, обобщение) [1, с. 15]. То есть это те же знания и навыки, только введенные в структуру личности и одновременно выведенные в контекст конкретной социальной деятельности.

Иначе говоря, компетентностный подход в профессиональном образовании предполагает значительно большую степень активности студента как в организации процесса обучения, так и в характеристике результата обучения – формирования такого профессионально-личностного качества, как компетентность специалиста. Если понятие компетентности сопоставить с понятием квалификации, заметным становится то, что компетентность – это субъектная характеристика специалиста; компетенция – это то, чем обладает сам человек; квалификация же – то, что ему присваивается как бы извне – так, как присваивается социальный статус. Но при этом заметим, что квалификация присваивается человеку-личности как некое дополнительное социальное измерение его бытия, а компетенция – это свойство человека, сводимого по смыслу к клеточке социального организма. Что лучше? Взвешивающий анализ указывает не только на несостоятельность претензий компетентностного подхода на статус и характер личностно развивающего, но и на целый ряд позитивных факторов, открывающихся в нем.

Активный, субъектный характер обучения, равно как и активные, субъектные качества профессионала, – это наиболее ценный и бесспорный фактор в рамках внедрения компетентностного подхода. Надо заметить, что формы активизации обучения и требования к таким качествам специалиста, которые можно считать качествами его собственной активности, применимы и за пределами компетентностного подхода, понимаемого как определяющий профессиональный подход. Более того, такие качества остро востребованы сегодня не толь-

ко в профессиональной, но и в личностно-осмысляющей сфере деятельности человека, имеющей универсальное значение. То есть задачи развития такой направленности способны совершенствовать образовательную практику как таковую вне зависимости от идеологии ее модернизации.

Главная проблема, на которую отвечает активизация субъекта образования в постановке целей и в процессе обучения, – это проблема трансляции информации, которая не превращается даже в знание без активного способа ее освоения. Подобно тому, как когда-то появление фотографии «отняло» у живописи функцию натуралистического отображения мира, сегодня появление и стремительное расширение интернет-ресурсов, находящихся в прямом доступе все большего числа людей на планете, «отнимают» у образования его некогда священную информирующую функцию. Но отнюдь не отнимают у него функции осмысления, более того, обостряют его значение в условиях все более широкой доступности самой противоречивой информации, мозаичная пестрота и хаотическая несовместимость которой, очевидно, будут нарастать по мере того, как сеть будет наполняться материалами, авторами которых могут быть все люди на земле. Что остается у образования? Активная методологическая функция – функция прояснения видения мира. А ее реализация связана прежде всего с формированием рефлексивного мышления, способного выявлять проблемы в потоках информации и корректно определять контексты того или иного решения этих проблем.

На наш взгляд, решение именно этой проблемы эпохального значения, а вовсе не только проблемы профессионализации, маркируемой компетентностным подходом, должно отражаться в понятии «активное обучение». В качестве же ключевой характеристики этого понятия вполне подходит то определение, согласно которому оно выражает пе-

реход от регламентирующих и алгоритмизированных форм и методов организации образовательного процесса к развивающим, проблемным, исследовательским, творческим, которые обеспечивают порождение не только познавательных мотивов, интереса к будущей профессиональной деятельности, познавательной активности [1, с. 52], но и рефлексивно-осмысляющих мотивов и способностей как таковых. Особое значение при этом обретают технология проблемного обучения, развитие критического мышления и контекстный подход в обучении – при том, что им будет придан не узкоспециализированный (профессионально-компетентностный), а широкий – личностно-развивающий характер.

Эти факторы активизации обучения должны действительно наполнить образовательный процесс изнутри. Для его позитивной модернизации совсем не достаточно переформулировать цели образовательных программ и усовершенствовать образовательные коммуникации на основе интерактивных дистанционных электронных средств. Без включения в образовательный дискурс рефлексивно-активизирующих форм приобретения знаний студентами, как показывает опыт многих вузов страны, в том числе и считающихся лидерами в области информатизации обучения, способных применять полноцикловое дистанционное обучение (в Томске, к примеру, это ТУСУР и ТПУ), все эти технологические новшества носят характер довольно пустой оболочки. А рассуждая в методологическом плане, как раз отход от информационной модели образования и переход к модели рефлексивно-осмысляющей – вот магистральный путь развития. Поэтому технологии информатизации и даже передовые коммуникативные технологии – это только предварительный шаг на этом пути. Существо же его – превращение образовательных коммуникаций в активный образовательный дискурс.

Список литературы

1. Смышляева Л. Г., Сивицкая Л. А. Педагогические технологии активизации обучения в высшей школе: учебное пособие. Томск: Изд-во ТПУ, 2008. 190 с.
2. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие / под общ. редакцией Деркача А. А. М.: РАГС, 2005. 258 с.
3. Зеер Э., Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 22–28.
4. Андреев А. Знания или компетенции // Там же. № 2. С. 3–11.
5. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10.
6. Развитие профессиональных компетенций специалиста в условиях модернизации российского образования / Сб. ст. Всерос. науч. конф. «Модернизация национальной системы высшего образования и проблемы интеграции вузов России в мировое образовательное пространство». Новосибирск, 2005.
7. Тоффлер Э. Шок будущего. М.: АСТ, 2008. 557 с.
8. Ланкин В. Г. Вариантность смысла и типология культур // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2011. Вып. 11 (113). С. 180–186.
9. Луман Н. Понятие общества. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/luman/pon_ob.php

10. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.
11. Байденко А. Компетенции в профессиональном образовании // Высшее образование в России. 2004. № 11. С. 3–13.

Ланкин В. Г., доктор философских наук, профессор.

Томский политехнический университет.

Пр. Ленина, 30, Томск, Россия, 634050.

E-mail: lankinvg@mail.ru

Ланкина Е. Е., доцент.

Томский государственный педагогический университет.

Ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061.

E-mail: lankinaelena@mail.ru

Материал поступил в редакцию 10.07.2012.

V. G. Lankin, E. E. Lankina

BETWEEN THE PERSONALITY AND PROFESSION: THE IDEAS AND THE PROBLEMS OF COMPETENCE APPROACH AND ACTIVATING TECHNOLOGIES IN HIGHER EDUCATION

The article discusses some of the problems of transformation of higher education that takes place in this country as a part of ideology of the competence approach. The ideas of this approach are analysed in a methodological perspective, in the aspects of personal focus, professionalism and subjective activation in education. It shows risks and positive opportunities of that direction of modernization of education, which is given by the ideology and can be traced in a number of practical amendments made in the life of higher school.

Key words: *competence approach, modernization, personality, culture, professionalization, activating technology of training.*

Lankin V. G.

Tomsk Polytechnic University.

Pr. Lenina, 30, Tomsk, Russia, 634050.

E-mail: lankinvg@mail.ru

Lankina E. E.

Tomsk State Pedagogical University.

Ul. Kievskaya, 60, Russia, Tomsk, 634061.

E-mail: lankinaelena@mail.ru