

---

---

# ПРИОРИТЕТНЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ «ОБРАЗОВАНИЕ»

---

---

*Инновационная образовательная программа  
«Создание инновационной системы подготовки специалистов  
в области гуманитарных технологий в социальной сфере»*

*А. П. Валицкая,  
заведующая кафедрой эстетики и этики*

## **ГУМАНИТАРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В КОНТЕКСТЕ ИННОВАЦИЙ (антропо-философский взгляд)**

Встревоженность духа и пафос инноваций — характерное состояние умов на переломах эпох, в ситуациях смены парадигмальных оснований науки, и эти обстоятельства порождают, в частности, необходимость радикального пересмотра терминологии. В этой связи мы имеем сегодня целый спектр новых терминов. И среди них — «гуманитарные технологии», — понятие, вызывающее недоумение и скепсис как в обществе «физиков», представителей естественнонаучного знания, так и у «лириков» — гуманитариев.

Это новое понятие сродни «квадратуре круга», поскольку в нем совмещаются два разных по функциям инструмента. Различение естественнонаучного, технического и социогуманитарного знания, как известно, лежит в природе объекта и методах его постижения. Первый ряд наук, естественнонаучное исследование, предполагает изъятие из среды (умерщвление) предмета, использование инструмента «внеположенного» ему, процедуры «вскрытия», расчленения, повторяемый в опыте эксперимент и единственную формулу его результата. В гуманитарной же теории и практике предмет исследования живой, изменчивый, не равный самому себе в каждый последующий момент, и метод здесь «внутренний», имманентный процессу, он работает внутри исследуемого явления, предполагает сопричастие, «погружение» исследователя в живой процесс, а результат предъясняется как описание, адресованное понимающему сознанию: вывод остается открытым для интерпретаций, предполагает продолжение в мысли Другого.

Можно ли препарировать живое, не разрушая его, без риска для жизни? Можно ли культуру, общество, религию, образование мыслить как технологический процесс?

Видимо, да. Но при одном неперемennom условии: если постоянно иметь в виду, что мы имеем дело не с самим процессом, а с его теоретическими моделями, с материалом принципиально «вторичным», с конструкциями сознания. В этом смысле можно строить модели гуманитарных процессов, более или менее адекватно отражающих их структуру и содержание. При этом исследователь-гуманитарий понимает, что модель и процесс при совмещении принципиально не совпадают, что всегда остается «люфт» изменчивости, коль скоро движущийся процесс порождает явления, не учтенные теоретической моделью, по необходимости — статичной. И тогда исследователь, приступая к эксперименту, внедрению модели, берет на себя профессиональную и нравственную ответственность за риск, за результат своих действий, за достоверность своих теоретических построений. К сожалению, педагогическое сообщество слабо осознает ответственность за ошибку в своем эксперименте, которая, пожалуй, более опасна, чем ошибка медика.

Итак, гуманитарные технологии — это инструменты, методы, способы действия (по необходимости — системные!), которые применяются в процедурах перевода теории в практику, теоретических моделей — в конструирование живого процесса. В таком контексте понятию «технэ» возвращается его греческий смысл: так в античности именовали искусство. Стало быть, владеть гуманитарными технологиями — значит обладать искусством работы с людьми. Что значит — системные? Это значит — упорядоченные, взаимосвязанные смыслом, целью и, что особенно важно, — учитывающие существенные качества своего предмета, имя которому — образование. Это сфера социогуманитарного творчества, в кото-

рой совершается становление человека, личности, «взятой» в практике общественной, научной, производственно-профессиональной, политической, коммуникационной жизнедеятельности, которая развертывается в поле современной культуры. В этом смысле образование в целом есть не что иное, как система гуманитарных технологий, служащая введению личности в современный мир. При этом важно помнить, что эта система коренным образом отличается от технологий технических (в традиционном смысле этого понятия) тем, что она строится «от человека», от его сущностных способностей, интересов, возможностей и целей, учитывая, что действовать он будет в современных ему социокультурных обстоятельствах — в динамично меняющемся, конфликтном, конкурентно напряженном социуме, в неустойчивом поликультурном поле мегаполиса, страны, мира, в ситуации постмодерна с его зыбкостью и плюрализмом ценностных установок, множественностью образов мира, в ситуации рынка профессий.

Будучи сама системой гуманитарных технологий, сфера образования имеет своей задачей вооружить человека, выпускника среднего или высшего учебного заведения, инструментами работы в социогуманитарной сфере, обучить работе с людьми, поскольку и производство, и экономика, и наука, не говоря уж о политике, юриспруденции или журналистике — дела человеческие.

«Нельзя оспаривать тот факт, что новый тип экономики вызывает новые требования к выпускникам вузов, среди которых все больший приоритет получают требования *системно организованных* (курсив мой. — А. В.) интеллектуальных, коммуникативных, рефлексивных, самоорганизующих, моральных начал, позволяющих успешно организовывать деятельность в широком социальном, экономическом, культурном контекстах»<sup>1</sup>. Оказывается, что владение гуманитарными технологиями — один из важнейших критериев образованности современного человека, какую бы профессию он ни получал.

В этой ситуации трудно узнать тот самый процесс *гуманизации* образования, о котором так много говорилось лет десять назад: его смысл и содержание подверглись серьезной трансформации, конкретизировались, прагматизировались, обрели новую терминологию, хотя, по сути дела, речь по-прежнему идет о повороте системы к человеку.

Теперь возникают вопросы: во-первых, какими именно технологиями должен обладать выпускник «на выходе», во-вторых, насколько грамотно он ими пользуется. Именно этой необходимостью поиска критерия профессиональной готовности и востребован новый термин *компетентность/компетенция*.

В докладе ЮНЕСКО говорится: «Все чаще предпринимателям нужна не *квалификация*, которая с их точки зрения, слишком часто ассоциируется с умением осуществлять те или иные операции материального характера, а *компетентность*, которая рассматривается как коктейль навыков, свойственных каждому индивиду, в котором сочетается квалификация в строгом смысле этого слова и... *социальное поведение* (курсив мой. — А. В.), способность работать в группе, инициативность и любовь к риску»<sup>2</sup>.

Тенденция конструирования образовательных систем по принципам компетентностного подхода, движение от понятия *квалификация* к понятию *компетенция*, прослеживается сегодня в европейских образовательных системах. Эта тенденция модернизации носит парадигмальный характер, поскольку речь идет об изменении всех трех компонентов образования:

- структуры и содержания *знания*, как учебного модуля науки;
- роли *преподавателя*, который становится не столько носителем знания, сколько организатором поисковой работы студента, его консультантом в процедурах выбора, обработки и интерпретации информации, необходимой для практического действия;
- позиции *студента*, активно реализующего свои жизненные потребности, интересы и цели.

Что касается структуры образовательных программ, то здесь «представления о компетенциях/компетентностях соотносятся с языком кредитно-модульной системы, что позволяет установить взаимосвязь с такими аспектами построения учебного процесса, как многоуровневое и нелинейное развертывание обучения, сборка образовательных программ с учетом индивидуальной образовательной траектории, фиксация результатов обучения с помощью накопительных и переносимых единиц»<sup>3</sup>.

Однако остается открытым вопрос о *содержательном* наполнении модулей, о принципиальном отличии модульного подхода от «перечневого», дисциплинарного строения прежнего стандарта. Сейчас здесь, в федеральном компоненте образовательного стандарта (инвариант), как мы знаем, перечень дисциплин достаточно произвольный. Он не позволяет увидеть требуемых компетентностей, поскольку каждая из дисциплин строится в *логике науки*, которую она представляет. Учебный курс принципиально отличается от дисциплины тем, что ориентирован на ожидаемый образовательный результат, поскольку он строится в *логике становления компетентности*, как мотивированной способности к действию. При этом понятия *компетентность* и *компетенция* различаются следующим образом: первое из них означает наличие общих представлений о предмете, обуславливающих способность понимать его место и значимость для деятельности; второе

— составляет характеристику профессионализма в избранной сфере деятельности, т. е. глубокое знание предмета и способность грамотно работать с ним.

Проектирование курсов *от результатов* (т. е. «встречным» движением — от цели к средствам, противоположным логическим действием по отношению к тому, которым мы традиционно пользовались): преподаватель, конструируя свой курс, отчетливо представляет себе, «что будет в состоянии делать студент по завершении курса или модуля»<sup>4</sup>.

И здесь возникает спектр интересных и сложных вопросов: какие именно компетенции/компетентности<sup>5</sup> входят в сферу задач образовательных программ; сколько их, как их можно классифицировать; в каких учебных курсах и каким образом они формируются; как построить содержание модуля и, наконец, как измерить (оценить) результат изучения курса, модуля и образовательной программы в целом? Вокруг этих вопросов сегодня идут дискуссии в образовательном научном сообществе, поскольку от их решения зависит структура и содержание *инновационных* образовательных программ, конструирование которых развернется в контексте парадигмальных изменений, происходящих в мировой, европейской и российской системах образования.

Особенно активно эти проблемы обсуждаются в европейских странах, подписавших Болонскую декларацию. Наиболее известна модель компетентностного подхода, представленная программой TUNING («Настройка образовательных структур»), в которой участвовали более 100 университетов из 16 стран. Авторы программы называют две группы компетенций: *общие и специальные* (профессиональные), соотносимые со структурой образовательных программ и бакалавриата, и магистратуры. При этом оказалось, что «общих» компетенций, обеспечивающих гуманитарную направленность, овладение гуманитарными технологиями, несоизмеримо больше, чем компетенций специальных, и потому внутри этой группы предлагается видеть еще три подразделения: *инструментальные, межличностные и системные* компетентности, каждая из которых при ближайшем рассмотрении содержит целый «букет» уточнений. Нетрудно заметить, что это членение не имеет общего основания: все три могут быть и системными, и инструментальными (перечень по известной аналогии, типа: бузина, Киев и дядька), что порождает бесконечный и все растущий ряд подобных. Авторы программы насчитали около 68 компетенций и, к сожалению, не нашли классификационного основания, им не удалось соотнести этот перечень с конкретными модулями или учебными курсами, способными обеспечить искомые компетенции<sup>6</sup>.

Итак, компетентности, или мотивированные способности к социокультурному действию, — это звено связи между личностью и обществом, обеспечивающие самую возможность ее существования в нем. Тогда понятно, что они определяются в момент пересечения, в момент встречи личностных потребностей, интересов и целей с требованиями, запросами, вызовами общества.

В современной гуманитаристике отчетливо фиксируется два подхода к пониманию взаимоотношений личности и общества. Первый из них предполагает *детерминацию* социума над личностью — будь то культурная традиция, государственная идеология или диктат производственно-экономических отношений. В этом контексте образование рассматривается как сфера услуг, производство «человеческого ресурса», и тогда требуемые способности (компетенции и компетентности) задает заказчик — многоликий социум. Этот подход характерен для обществ закрытого, тоталитарного типа; именно его исполняет система образования, авторитарная педагогика, формирующая требуемый тип личности исполнителя, адаптированного к условиям существования. Здесь интересы общего дела превалируют над индивидуальными, востребованы компетентности адаптивного, репродуктивного типа: исполнительность, дисциплина, законопослушность, ориентация на традиционные ценности культуры и т. д.

Второй подход предполагает примат индивидуального над общим, активность личности, ориентированной на успех, способной гибко менять свои ценностные установки в соответствии с изменениями обстоятельств, рынка профессий или корпоративных задач, манипулировать сознанием людей, лидерствовать, управлять ими, изменять (перестраивать или взрывать) социум, совершать свободный выбор и принимать решения в соответствии с собственными целями. Этот подход декларируется при капиталистической конкурентной экономике, в демократических обществах.

Коль скоро Россия сегодня оказалась в ситуации перехода от общества (и образования) тоталитарного типа к обществу (и образованию) второго, буржуазно-демократического характера, с его рыночной экономикой, то задача ее образовательной системы состоит в том, чтобы избежать опасных крайностей целеполагания, содержащихся в обоих подходах, сохраняя духовно-нравственные приоритеты собственной культуры, ценности отечественного образования. Отсюда следует необходимость тщательной разработки *духовно-нравственных оснований*, мотивирующих социальное действие личности, определяющих критерии выбора, принятия решений, основания коммуникативных (межличностных и социальных) гуманитарных технологий.

Компетентность — мотивированная способность к действию — «заряжена» целью, способностью к стратегическому целеполаганию. Как устанавливает человек для себя цели? Ближние и дальние, достижимые легко и требующие усилий, обусловленные умением преодолеть препятствия, ставить промежуточные задачи, планировать их последовательное решение. Как известно, мотивации поведенческих актов и профессиональных действий устанавливаются в векторе ценностей, т. е. представлений человека о необходимом, совершенном, желаемом. Ценность — это то, что не покупается и не продается; их цена — жизнь; они выступают как цели и смыслы существования. Это ценности красоты и истины, любви и свободы, благополучия и гармонии, успеха и наслаждения. Лукавство потребительского социума состоит в подмене духовного содержания ценностей материальным товаром или его универсальным заменителем-символом (деньги).

Мир личностных ценностей, подвижен, изменчив, зависит от многих обстоятельств, однако он всегда иерархичен: это иерархия — восхождение к самому главному, к высшей ценности, которая определяет судьбу человека, мотивирует его выбор, будь то профессия, нравственная позиция или отношения с людьми, своими ближними и дальними.

Мотивированных способностей, действительно, множество: от элементарных гигиенических действий — до сложнейшей работы мастера. Как их классифицировать? Конечно, от личности, ее фундаментальных потребностей и целей-ценностей.

Первое основание мотивационной классификации компетентностей — потребности. Психологи (например, П. В. Симонов, Э. Фромм, А. Маслоу и др.), говорят о трех группах: витальных — потребности тела; социальных — потребность в Другом, его признании, уважении, любви; духовные — устремленность к истине, совершенству, к Богу — «к горизонтам бытия». Соответственно этим трем параметрам ценностного мира можно строить и классификацию компетентностей, мотивированных фундаментальными потребностями личности (витальные, социальные, духовные), учитывая их причинно-следственную взаимосвязь и акцентируя их по уровням образования (дошкольное, начальное, среднее, высшее). Причем на высшем уровне профессионального образования оказываются особенно актуальными, требующими удовлетворения именно социальные (коммуникативные, профессиональные) и духовные потребности в целостном (по возможности, непротиворечивом) образе мира и человека в нем.

Подчеркнем: в практике высшего образования удовлетворение именно этих духовно-нравственных, эстетических, ценностных потребностей, конструирование современной гуманитарной картины мира и самоопределение в ней оказывается *базой*, основанием и для мотивированного профессионального выбора, и для принятия адекватных решений в проблемной социокультурной ситуации, и для коммуникативной грамотности в межличностных отношениях. Задача базовых учебных курсов и состоит в конструировании для сознания студентов искомого образа мира, воссоздаваемого в системах: «человек—бытие», «человек—ценности», «человек—природа», «человек—культура», «человек—общество», «человек—человек». Собственно, эти пять векторов практически исчерпывают и объединяют множественность связей и отношений человека к бытию, характеризуют его пребывание в нем. Именно этими системами и обусловлены принципы классификации технологий гуманитарного типа.

Здесь отчетливо обнаруживаются *пять* системно организованных модулей, в которых могут сосуществовать содержательно и понятийно взаимосвязанные учебные курсы:

- *мировоззренческий* («человек—бытие», «человек—ценности»), обеспечиваемый учебными курсами философско-аксиологического содержания (философия, этика, эстетика);
- *естественнонаучный* («человек—природа»);
- *культурологический* («человек—культура»), в котором сосуществуют учебные курсы мировой и отечественной культуры, курс сравнительного религиоведения;
- *социально-экономический* («человек—общество») с его курсами социологии, политологии, экономики и права;
- *психолого-педагогический* («человек—человек»).

Все названные модули имеют *базовый* (инвариантный) характер, каждый из них нацелен на формирование базовых компетентностей — личностных, профессиональных и специальных. Спектры курсов по выбору при каждом модуле обеспечивают вариативность индивидуальных образовательных программ; организовать их смысловое единство (в бакалавриате) сможет комплексный учебный курс «Современная гуманитарная картина мира», размещенный в национально-региональном (вузовском) компоненте, представляющий особенность (лицо) гуманитарного университета, обеспечивающий целостность его образовательного пространства.

Таким образом, эта «пятичленка» модулей выстраивает университетский образовательный процесс «от человека», конструирует знание по принципу расширяющейся ойкумены, системно организует спектр

необходимых и достаточных компетенций для социально-профессиональной ориентации личности выпускника.

Завершая, подчеркнем: сегодня строительство образовательных программ — компетенция вуза, который должен со всей ответственностью отнестись к этой новой для себя задаче, грамотно обосновать собственные цели и способы их достижения.

#### *Примечания*

1. Компетентностный подход в образовании. Реферативный бюллетень. РГГУ, 2005. С. 8.
  2. Доклад международной комиссии по образованию, представленный ЮНЕСКО «Образование: сокровище». М., 1997.
  3. См.: Компетентностный подход в образовании. Реферативный бюллетень. РГГУ, 2005.
  4. Болонский процесс: середина пути / Под науч. ред. В. И. Байденко. М., 2005. С. 322.
  5. Книга Дж. Равена «Компетентность в современном обществе», вышедшая в Лондоне в 1984 и переведенная на русский в 2000 г., пожалуй, была первым источником для отечественных разработчиков этой проблематики. Автор определяет компетентность как «мотивированную способность», рассуждает о том, что она состоит из многих компонентов, которые относительно независимы друг от друга, «эти компоненты относятся то к когнитивной, то к эмоциональной сферам и являются составляющими эффективного поведения». См.: *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе. М., 2000.
  6. Так, «инструментальные компетенции» включают: «...*когнитивные способности*, способность понимать и использовать идеи и соображения; *методологические способности*, способность понимать и управлять окружающей средой, организовывать время, выстраивать стратегии обучения, принятия решений и разрешения проблем; *технологические умения*, умения, связанные с использованием техники; *компьютерные навыки* и способность информационного управления; *лингвистические умения*, коммуникативные компетенции». Далее дается «конкретизированный список инструментальных компетенций: способность к анализу и синтезу; способность к организации и планированию; базовые знания в различных областях; тщательная подготовка по основам профессиональных знаний; письменная и устная коммуникация на родном языке; знание второго языка; элементарные навыки работы с компьютером; навыки управления информацией (умение находить и анализировать информацию из различных источников); решение проблем; принятие решений».
- Аналогичная ситуация и с межличностными и системными компетенциями: неясность содержания и границ понятий, смысловые наложения (вроде: решение проблем и принятие решений). Попытки определений парадоксальны, к примеру: «межличностные компетенции» трактуются как «индивидуальные способности, связанные с умением выражать чувства и отношения, критическим осмыслением и способностью к самокритике, а также социальные навыки, связанные с процессами социального взаимодействия и сотрудничества...» Может быть, дело в неадекватном переводе, но в таком виде это звучит, мягко говоря, наивно и... неграмотно. Цит. по: Компетентностный подход в образовании. Реферативный бюллетень. РГГУ, 2005. С. 9–10.
-