

СИСТЕМНЫЕ ПРИНЦИПЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Статья посвящена разработке теоретических представлений о компетентностном подходе в профессиональном образовании на основе развития качественных методов – объединения идей конструктивистской педагогики и метасистемного анализа в формате современной системной парадигмы. Показано, что системная интерпретация компетентностного подхода имеет целью не модернизацию существующей модели образования, а кардинальное изменение образовательного пространства и повседневной практики всех его субъектов.

Ключевые слова: системный, метасистемный анализ, конструктивизм, компетентностный подход, аутопоэзис, самореферентность.

V. V. Ostashev

SYSTEM PRINCIPLES OF THE IMPLEMENTATION OF A COMPETENCE APPROACH IN A PROFESSIONAL EDUCATION

The article is devoted to the development of theoretical issues of a competence approach in a professional education done with a focus on a qualitative research methodology - an integration of constructivist teaching and learning models with metasystem analysis as an implementation of a contemporary system paradigm. It's proved here that a systemic interpretation of a competence approach is aimed at cardinal changes in an educational area and in daily practices of its subjects rather than at its existing model modernization.

Key words: systemic, metasystem analysis, constructivism, a competence approach, autopoiesis, self-reference.

Современное понимание компетентностного подхода (КП) в образовании представляется как кардинально инновационное «общественно значимое явление, претендующее на роль концептуальной основы политики, проводимой в сфере образования, как государством, так и влиятельными организациями и наднациональными объединениями, включая Европейский союз» (Андреев, 2005). Кардинально инновационный характер КП состоит прежде всего в том, что он основан на модели профессионального образования как рынка услуг и принципиальной возможности баланса интересов государства, бизнеса и образовательных структур в определении требований к профессиональной компетентности. Серьезные противоречия между стереотипами традиционной модели специалиста и представлениями КП в общем случае сводятся к совокупности проблем и принципов:

– технологического характера, определяемых целями, содержанием, организацией учебного процесса, принципами и приемами их оптимизации и управляемости, гарантирующие достижение нормируемого результата, динамикой развития отношения категорий компетенция/компетентность, обеспечивающего акмеологическую основу компетентностного подхода;

– концептуального характера, включающих в себя дидактическое, психологическое, философское и социально-педагогическое обоснование образовательных целей, теоретическую интерпретацию результатов эмпирического исследования;

– системного характера, основанных на структуризации компетентностного подхода с учетом метасистемных представлений и принципов педагогического конструктивизма.

Для каждой группы указанных проблем и принципов, составляющих онтологическую и эпистемологическую основу КП, отмечаем следующие характерные особенности современного этапа развития:

– доминирующий эмпиризм, проявляющийся в преобладании исследований собственно эмпирического плана над теоретическими;

– отставание теоретической интерпретации результатов от их накопления;

– объектоцентричность и выраженный эклектизм при теоретическом анализе проблемы;

– феноменологический характер представлений;

– декларативное применение системных методов исследования.

Важность и актуальность исследования указанных проблем состоит в том, что в социальных науках, в отличие от естественных, теории способны менять характер функционирования системы, поскольку сам способ организации эмпирического материала всегда является функцией базовых теоретических принципов, принятых изначально (Maturana, 1976). Полагаем, что преодоление сформулированных выше теоретических трудностей возможно на основе развития качественных методов исследования – объединения идей конструктивистской педагогики, основанной на принципах педагогического конструктивизма, и метасистемных представлений в формате современной системной парадигмы, отражающей состояние проблемы (табл.1).

Таблица 1.

Старая парадигма	Новая парадигма
1. Эмерджентность	Эмерджентность
2. Автоматизм, централизм.	Аутопоэзис, автономия.
3. Причинно-следственный механизм поведения.	Самореферентность, операциональная замкнутость.
4. Простые аналоги и расчленение проблемы.	Сложность, целостность, метасистемные представления.
5. Отрицательные обратные связи.	Причинная цикличность.
6. Элементы.	Связи, коммуникации, сети.
7. Устойчивость.	Двойственность, неопределенность.

Логика развития самого системного подхода состоит в том, что внимание переключается от взаимодействия объекта со средой к внутреннему устройству объекта, от элементов системы к связям между ними, образованию сетевой структуры, от устойчивости к неравновесности.

Традиционные системные представления КП ориентированы на реализацию дискурсивных педагогических коммуникаций в виде прописанных компетенций – именно они являются системообразующими категориями нормативной педагогики, а сама феноменологическая теория КП построена на основе презумпции абсолютной причинности, на принципах организации и инструкции, как альтернатива процессам самоорганизации и конструкции. Характерной особенностью комплекса характеристик новой системной парадигмы (табл. 1) является их взаимосвязь, взаимная обусловленность, замыкание, в общем случае, на два базовых принципа – аутопоэзис и самореферентность.

Аутопоэзис определяется как способность системы к автономному поддержанию целостности, образованию новых компонентов и свойств через сеть взаимодействий собственных компонентов. Система может быть названа аутопоэтической (в данном случае КП) по определению: «Это динамическая автономная система, основной функцией которой является самовоспроизводство своих компонентов и структуры связей между ними, которые в свою

очередь, взаимодействуя и изменяясь, регенерируют и реализуют сеть процессов (отношений), производящих их» (Maturana, 1976). Самореферентность характеризует процесс субъективного сопоставления внешнего мира с внутренними аналогами как построение собственного мира наблюдаемых явлений. Определение этих терминов производится один через другой рекурсивным образом. Педагогический конструктивизм означает здесь сознательное конструирование образовательной системы в соответствии с ценностными установками субъекта образовательного пространства (СОП), учитывающее структурное и параметрическое сопряжение центральных категорий компетентностного подхода (компетенции – К и компетентности – Q) на основе принципов операциональной замкнутости, самореферентности, двойственности и циклической причинности.

В приложении к теоретическому обоснованию КП в терминах педагогического конструктивизма отмечаем:

- каждая строка табл. 1 – это конструкты, рассматриваемые как своеобразные классификационно-оценочные шаблоны для выявления существенных признаков компетенции и компетентности, развития их до самореферентных проявлений, появления контекстно-обусловленных циклов восприятия элементов среды, смены операциональной замкнутости на семантическую;

- с точки зрения педагогического конструктивизма КП следует понимать как процесс, с одной стороны, социального, а с другой – индивидуального конструирования, и выражается соответственно в способности компетенции, по определению, конституировать значения (придавать законную силу) и в способности СОП конструировать значения, формируя компетентность определенного уровня;

- совокупность механизмов реализации КП – это целостная система, включающая полный цикл организации (многоуровневая, иерархическая, нелинейная, синергетическая). Цель этой организации – полезный результат, направленный на сохранение целостности системы, что обеспечивает положительную динамику профессиональной компетентности специалиста относительно компетенции;

- в общем виде метасистемная интерпретация КП предполагает исследование его в контексте более общей по отношению к нему целостности, объективным компонентом которой он является. Эта более общая целостность, определяемая как метасистема, в отличие от предмета изучения – КП, является объективно представленной, существующей как объективная реальность (Демешко, 2011).

Единственная реальность, о которой конструктивисты говорят как о чём-то в некоторой своей части внешнем по отношению к СОП – это опыт. В рамках этого направления можно говорить об опыте как феномене метасистемного уровня, как интегральной характеристики, отражающей внутрисистемные и внешнесистемные взаимодействия путем реализации четырех условий.

1. Сочетание двух когнитивно-социальных контекстов: кумулятивно накапливаемого интерсубъективного опыта и экстраординарного личностного опыта с соответствующей опорой на понятия компетенция и компетентность. При этом СОП выступают, с одной стороны, как отдельные индивиды, приобретающие в процессе достижения определенного уровня компетентности те особенные семантические, психологические, мировоззренческие, профессиональные качества, которые отличают одного субъекта от другого, а с другой – как эпистемические сообщества, которые создают жестко регламентированные условия познания, используя наличные социальные ресурсы, рассматриваемые как база соответствующих компетенций. Таким образом, компетентностный подход – двунаправленный процесс, в котором одновременно от общества к личности организованы устойчивые трансляции регламентированных алгоритмов деятельности, норм поведения, стандартов, осуществляются процедуры целенаправленного воздействия и социального контроля, призванные обеспечить проектируемые результаты, а также происходит адекватное усвоение социокультурного опыта, конструирование личностных когнитивных структур на уровне индивида.

2. Реализацию компетенции путём снятия неопределенности между представлениями субъекта образовательного пространства о внешней (профессиональной) среде и между поступающей о ней информацией. Традиционные системные представления, принятые в КП, ориентированы на реализацию дискурсивных педагогических коммуникаций в виде прописанных компетенций – именно они являются системообразующими категориями нормативной педагогики. Считается, что прописанные компетенции – это однозначный идентификатор результата образования. Однако особенность КП как сложной системы проявляется, прежде всего в невозможности локализации ее по входу и выходу. Выходная реакция (результат образования) не связана с входным сигналом и сама влияет на свое последующее поведение. И поэтому мы всегда наблюдаем неоднозначную реакцию СОП на прописанные компетенции. Часто данный эффект объясняется несовпадением когнитивных областей компетенции и компетентности. Однако, вероятнее всего, компетенции только запускают цепь рекурсивных изменений в когнитивной сфере СОП, но их итог зависит не от входа, а от внутренних связей, а определенная компетенция лишь модулирует эту рекурсию. Это свойство сложных систем называется операциональной замкнутостью.

Системная интерпретация КП определяет три статуса неопределенности при реализации компетенции – объективный, субъективный и системный. Понятия объективной и субъективной неопределенности в традиционном для педагогики и психологии изложении представлены в (Корнилова, 2009). Системная неопределенность есть следствие проявления двух принципов новой системной парадигмы (табл. 1) – принципа циклической причинности и принципа самореферентности.

Центральная идея радикального конструктивизма заключается в том, что знание представляет собой не картину объективной действительности, а определенный способ организации и согласования собственного опыта в процессе жизнедеятельности. Чтобы понять, как образуется знание, мы изучаем СОП – это знание конструирующего, оно связано с формированием компетентности. Но знание о субъекте требует другого субъекта – наблюдателя, что связано с процессом реализации компетенции. Разорвать этот цикл рекурсивности невозможно: наблюдение постулирует наблюдателя, наблюдатель постулирует наблюдение – это принцип кругообразности или циклически замкнутой причинности

$$K \rightarrow Q \rightarrow K \rightarrow Q \rightarrow \dots$$

3. Формирование компетентности определенного уровня как характеристики меры упорядоченности отношений элементов системы, как меры снятия неопределенности их поведения за счет активизации когнитивных механизмов познания и реализация принципа самореферентности.

Самореферентность определяется как процесс субъективного сопоставления внешнего мира с внутренними аналогами, процесс в виде семантически замкнутой петли построения собственного смысла наблюдаемых явлений (Хиценко, 1993). Эпистемологически идея самореферентности строится вокруг понимания знания как процесса. Сам по себе принцип конструирования знания автоматически не подразумевает того, что знание СОП не является его реакцией на прописанные компетенции. С позиции радикального конструктивизма знание принципиально не может соответствовать никакому реальному миру и единственный доступный мир – это мир, который СОП сам конструирует в процессе познания. Самореферентность, таким образом, отражает механизм формирования компетентности – «познание возможно именно потому, что система не может выйти в прямой контакт со средой и должна самореферентно полагать среду, строить модели среды и себя в среде, модели взаимодействия, развивая собственную когнитивную сложность» (Луман, 1994, с. 26). Таким образом, базовое теоретическое положение состоит в том, что при определении понятия компетентность и механизмов формирования компетентности следует учитывать не столько характеристики предметной деятельности, сколько особенности психологической организации субъекта деятельности, так как эффективность деятельности всегда производна от психологических ресурсов и потенциала личности, и перейти от описания свойств и классификационных признаков компетентности к определению обобщенного системообразующего фактора – психи-

ческого носителя этих свойств. Основой компетентности, психическим носителем ее свойств является индивидуальный ментальный опыт СОП, выступающий ключевым звеном связи внутрисубъектных временных категорий: это и фиксированные формы опыта (то, что СОП усвоил в прошлом); оперативные формы опыта (ментальный опыт субъекта в настоящем); потенциальные формы опыта (ментальный опыт будущего).

4. Динамика развития отношения компетенция / компетентность. В конкретной предметной области компетентность и компетенция не являются обособленными концептами – они представляются динамическими характеристиками КП, которые реализуются одновременно как свойство, как процесс и как состояние субъекта образовательного пространства, необходимые и достаточные для эффективного и гарантированного осуществления его профессиональной деятельности в заданных условиях и на заданном уровне качества.

Графическое отображение динамического процесса развития отношения компетенция (Q) / компетентность (K) на феноменологическом уровне может быть представлено двумя осциллирующими кривыми (Демешко, 2011, с. 67–70). Форма и относительное расположение кривых Q и K квалифицируют состояние СОП по следующим признакам:

– степень адаптации субъекта в профессиональной среде выражается координатной разницей между кривыми;

– начальные и конечные значения кривых Q и K определяют компетентностную модель выпускника и специалиста соответственно.

– увеличение частоты осцилляций и уменьшение амплитуды с выходом на гладкую кривую соответствует квалификации СОП как эксперта.

Частотная и фазовая синхронизация кривых Q и K – есть необходимое условие поддержания целостности модели КП как метасистемы, которая отображает синтез представлений о КП на мезоуровне как о двуединой сущности, представляющей собой единство циклических и коммуникационных процессов. Именно цикличность удерживает внутреннюю структуру КП в состоянии единого целого, сама же при этом являясь продуктом процессов, порожденных этой структурой. Способ связи компетенции и компетентности – это взаимная циклическая детерминированность и их взаимное конструирование, становление и развитие. Принцип циклической причинности предполагает циклическую смену управляемого и управляющего субъекта между компетентностью и компетенцией.

В заключение скажем, что системная интерпретация КП имеет целью не модернизацию существующей модели образования, а кардинальное изменение образовательного пространства и повседневной практики всех СОП.

Литература

1. Андреев А. Л., 2005. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. 2005. № 4. С. 19.
2. Демешко А. Г., Осташев В. В., 2011. Содержание и противоречия компетентностного подхода в профессиональном образовании // Технологическое образование: достижения, инновации, перспективы. Материалы XII международной науч.- практ. конф. Тула, 15–18 февр. 2011. Т. 1. Тула: ТГПУ им. Л. Толстого. С. 202–206.
3. Демешко А. Г., Осташев В. В., 2011. Метасистемные представления компетентностного подхода в профессиональном образовании // Непрерывное образование: интегрированный подход. Материалы V международной заоч. научно-практ. конф. Ульяновск, 14 октября 2011. Ульяновск: УИПКРО. С. 67–70.
4. Корнилова Т. В., 2009. Неопределённость, выбор и интеллектуально-личностный потенциал человека // Вестник Московского университета. Методология и история психологии. Т. 4. Вып. 4. С. 47–59.
5. Луман Н., 1994. «Почему необходима системная теория?» // Проблемы теоретической социологии / Под ред. А.О. Баронова. СПб.: ТОО ТК «Петрополис». С. 43–54.
6. Хитценко В. Е., 1993. Самоорганизация в социальных системах. Эволюционный менеджмент. Новосибирск: РГТУ.
7. Maturana H., 1976. Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Fridr. Vieweg & Sohn, Braunschweig / Wiesbaden. 2. Aufl.