

УДК 377:001.895

Сериков В.В.

ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТА СОЦИАЛЬНЫХ ИННОВАЦИЙ КАК СТРАТЕГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: компетентностный подход, инновационность, ориентация на личность.

Изменения в социальной сфере и технологиях, как правило, служили источником новых моделей специалистов. Современный «парадигмальный сдвиг» в гуманитарную сферу изменяет наше мышление: сегодня требуется специалист, выступающий субъектом социально-производственных инноваций. Это важно подчеркнуть: не выпускник, подготовленный «под заказ производства», а специалист, который выступит субъектом, инициатором, проводником новых социальных и технологических идей.

Эта образовательная ситуация требует разработки методологических регулятивов построения компетентностных (многоуровневых) образовательных моделей, ориентированных на подготовку специалистов для инновационных сфер производства, науки, образования, культуры, управления, психологической поддержки, социальной работы и др. Круг возникших проблем включает обоснование содержания, критериев и пакета диагностик для мониторинга личностных качеств и компетенций специалистов, содержания, психологических механизмов, технологий формирования компетентностей специалистов для инновационных сфер. Как можно предположить, в сферу исследований должна войти разработка системы технологий непрерывного образования специалистов гуманитарной и техногенной сфер на основе интеграции научной, образовательной, инновационно-проектной деятельности. К данной проблематике следует также отнести обоснование современных моделей управления качеством образования на основе непрерывного взаимодействия университетской системы управления качеством подготовки кадров и мониторинговых служб рынка труда, работодателей, Федеральной системы контроля качества

подготовки специалистов и др. Итогом таких исследований должно стать создание функционирующих образцов нового типа научно-педагогической деятельности на кафедрах и факультетах вузов.

Генезис образования, вероятно, нельзя понимать как механическое приращение все новых и новых элементов, которые суммативно представлены в его структуре. С добавлением каждого нового компонента перестраивается вся структура образования, появляется новое его качество, новый тип целостности. Все более становится ясным, что компетентностный подход как стратегия современного образования – это не дань моде, не «везение Запада» и что мы имеем дело с образованием качественно нового уровня целостности, системности по сравнению с традиционным знаниево-предметным. Понять природу компетентностного образования можно, вероятно, лишь уяснив его происхождение, место среди других видов образования, цели, содержание, технологии.

Развитие образования можно представить как изменение его функций и, соответственно, состава и структуры входящих в него видов опыта. Это, соответственно, обусловлено развитием «мира человека», его вещной и духовной культуры. То, как человек образовывается, зависит от того, для чего он это делает. В содержании и методах образования всегда отражаются реалии окружающего мира. Нужно было овладеть законами природы – развивалось знаниевое образование, ускорились процессы обновления общества – потребовался творческий опыт и, соответственно, проблемные развивающие методы обучения. Через осознание ограниченности своих ресурсов человек приходит к необходимости

самоограничения, саморегуляции, субъектности. Так появляется личностно ориентированное образование. Наконец, человек оказывается в глобальном информационном обществе, где незнание и некомпетентность не просто делают его неконкурентным, но и социально опасным – потенциальным носителем техногенных катастроф. Так появляется компетентностное образование – продукт общества знания, высоких технологий, непрерывных инноваций и тотальной ответственности.

Поиск доминантной стратегии современного образования позволяет сделать предположение о том, что таковой должна стать интеграция личностно развивающей (субъектной) и компетентностной моделей. «Продуктом» такого образования выступает специалист как субъект не только профессиональной деятельности, но и в целом «мира человека», т.е. всего того, что составляет его сущностные силы, – культуры, производства, экологии, гражданского общества, и в первую очередь, конечно, образования. Профессиональное образование выполняет свою роль, когда выпускник становится субъектом инноваций во всех предметно-культурных областях, видах деятельности, которые он осваивает, выступая как субъект учения, общения, социально-проектной деятельности, и в первую очередь как субъект организации собственного образования, выбора его содержания и маршрутов.

В этом плане можно вести речь о признаках становления субъектной позиции будущего специалиста. К таковым, как можно предположить, относятся:

1. Адекватность цели и мотива деятельности, что означает наличие ее смысла, непрерывной ориентировки в том, что и зачем человек делает. При реализации предметно ориентирован-

ного образования педагоги пытались актуализировать у обучаемых локальные, «рамочные» мотивы – мотив решения проблемных задач, мотив выполнения дипломного проекта, мотив поведения, мотив выбора профиля обучения. Ориентация на личность ставит во главу угла подлинные мотивы ее бытия на каждой ступени социализации – ее самость, индивидуальность, желание быть собой, быть со значимым Другим, быть свободной от внешних требований, условий, обстоятельств, более того, продуцировать их самой. Основное стремление личности – это ее интенция к признанию со стороны значимых субъектов, и ее всевозможные локальные смыслы могут быть адекватно поняты и сформированы только в контексте понимания этой целостности мира личности.

2. Полнота реализации личностных (субъектных) функций: обучающийся сам (в известной степени, конечно!) выбирает содержание и путь своего образования (избирательность); сам создает решение учебно-профессиональной задачи – творческий продукт (креативность); сам оценивает свои достижения (рефлексия); сам отвечает за результаты (ответственность); сам выбирает, с кем и для кого делать, чьим отношением дорожить (ориентация на Другого); сам организует и стабилизирует свою работу (саморегуляция); проявляет усилие воли добровольно, обеспечивая преодоление проблем в себе, а не уход от внешних обстоятельств (свобода).

3. Проявления субъектности как самобытности, своеобразия, индивидуальности и других проявлений личности как субъекта жизнедеятельности.

Таким образом, опыт субъектности в основных сферах жизнедеятельности, требующих актуализации личностных функций – ориентации,

рефлексии, смыслопоиска, ответственности, ориентации на Другого, саморегуляции и др., и составляет содержание лично развивающего образования. Проектировать такое содержание – значит планировать наряду с предметным опытом, который обретет специалист, изучая область своей профессиональной культуры, также и опыт реализации им себя как субъекта данной деятельности. Опыт субъектности, разумеется, не может быть представлен как некая программа поведения, но этот опыт должен отражаться в сознании преподавателя и студента как некий образ будущего «бытия в профессии», поскольку речь идет о внутренних «смысловых» переживаниях личности. Исходя из фундаментального принципа отечественной психологии – единства сознания и деятельности, нельзя проектировать эмоционально-чувственные процессы человека в отрыве от его предметно-творческой деятельности. «Жизнью подлинно больших переживаний живет не тот, кто занят своими переживаниями, а тот, кто занят подлинно большими делами...» (С.Л. Рубинштейн). Вывод один: субъектная позиция студента востребует в таком образовательном процессе, который характеризуется высоким уровнем творческого напряжения, реализацией проектно-компетентного подхода, задачно-деятельностной модели обучения, применением методов, основанных на самоорганизации будущего специалиста.

Личностно развивающее, субъектно ориентированное образование направлено не на нормы деятельности в социуме (это – прерогатива традиционного обучения), а *на соответствие человеческого существования его сущности*. Это возможно лишь в том случае, когда обучающийся изначально

но выступает как субъект своих социальных проявлений, в том числе и образования. А так как это соответствие всегда проблематично, то личностно развивающее образование применительно к каждому конкретному субъекту – это всегда проблема, всегда *воспитание нового человека*, всегда поиск, исследование чего-то неизвестного, опыт, эксперимент, причем без гарантии результата. Формирующийся специалист в известном смысле начинает свой жизненно-профессиональный путь с высшей формы творчества – с создания самого себя. В этом в конечном счете состоит смысл субъектности в образовании. В связи с этим всякая программа «формирования личности специалиста» – есть некая упрощенная модель весьма вариативного процесса *образования личности*. Это не отрицает необходимость создания программ личностно развивающего образования и даже специфических образовательных стандартов, с помощью которых можно было бы осуществить экспертизу готовности образовательных систем к выполнению функций в развитии личности, в первую очередь ее субъектной позиции, на которые они претендуют. Содержание, метод, объект и субъект в такого рода образовании неотрывны друг от друга.

Формирование субъекта инноваций предполагает не трансляцию знаний студенту, а приобретение им знаний; не только решение поставленных задач, но и постановку новых задач; акцент не столько на знании, сколько на способе мышления (получения знаний); не просто ответы на вопросы, а постановку вопросов, обращение за советом; не простое воспроизведение, а классификацию и свертку информации в удобные для себя базы данных; не изложение взглядов других, а умение занимать собственную позицию; не

слепое выполнение учебных указаний, а определение собственной образовательной траектории; понимание знания не как вечной истины, а как модели, которая имеет ограниченное применение; самоподготовку не к устойчивой стабильной жизни, а к непредсказуемым ситуациям, к смене ролей; не послушную адаптацию к жизненным обстоятельствам, а сохранение и развитие собственной индивидуальности.

Иными словами, в таком обучении у специалиста формируется его собственный опыт, приобретенный при поддержке мастера. Главным основанием инновационной субъектной позиции воспитанника является его компетентность. Если обобщить ее многообразные модели, то в ее структуре можно выделить: 1) ценность и приоритет в сознании специалиста некоторой деятельности как сферы самореализации; 2) ориентировочную основу деятельности, построенной на целостном образе создаваемого продукта, и логики его создания; 3) набор опробованных в собственном опыте (ставших привычными и уверенно исполняемыми!) способов решения задач, входящих в структуру компетенции; 4) опыт выполнения этой деятельности в «проблемных условиях» (при неполноте задания условий, дефиците информации и времени, невыявленности характеристик ситуации, непригодности известных вариантов решения); 5) рефлексии и самоконтроль своих действий, с использованием на уровне подсознания собственных образцов и критериев эффективности.

В связи с этим можно предположить сравнить компетентностное обучение, в котором студент выступает субъектом учебно-профессиональной деятельности, и традиционное обучение. Если считать, что учебная деятельность – это деятельность по усвоению

другой деятельности, то в традиционном обучении это требование как раз нарушается, поскольку ученик осваивает не деятельность, а лишь ее ориентировочную основу. И то фрагментарно.

Для традиционного обучения главное – чему и как учат. Для компетентностного – кто учит, какой мастер! Так, абитуриент интуитивно ориентируется на авторитет вуза, научно-педагогической школы, а не на образовательные стандарты! Для традиционного обучения *авторская школа педагога* – некое исключение, для компетентностного – норма! Преподаватель должен быть сам в высшей мере компетентным в своей области.

Компетентностный подход нередко упрекают за прагматизм, за нарушение фундаментальности. Это не совсем так. Фундаментальность образования – не перенасыщенность теорией, а показ происхождения знания, его фундамента, корней, исходных практических проблем, которые привели к возникновению этого знания как решения некоторой задачи. Чтобы получить фундаментальное образование, необходимо изначально находиться в субъектной позиции по отношению к нему. Компетентный специалист оценивает качество работы, основываясь на личном опыте. При традиционной модели он ориентируется на внешнюю оценку. При компетентностном подходе у специалиста складывается собственный стиль, подход, своя «система» как результат исканий и опробований. При традиционном подходе систему задает преподаватель как якобы единственно правильную. При компетентностном подходе у специалиста непременно своя позиция, роль в проекте. Он не может повторять чужие действия, быть «как все», работать «по шпаргалке». При компетентностном под-

ходе теория доводится до действия. При традиционном теория и действие существуют отдельно, одно не обязательно предполагает другое. При традиционной модели обучения работа идет в плоскости понятий, абстракций. При компетентностной осуществляется перевод понятия в образ действия и результата.

Компетентностный подход для высшей школы – кладезь идей. Преподаватель здесь занимается не просто педагогической, а научно-педагогической деятельностью. Учебный процесс здесь – это введение студента в лабораторию преподавателя, где студент, работая вместе с ним, сам становится мастером. Именно так понимал высшее образование один из основателей физтеха – лауреат Нобелевской премии П.Л. Капица.

Если исходить из указанных характеристик компетентности (мы в данном случае не вступаем в дискуссию о различии понятий компетентности и компетенции, признавая правомерность различных точек зрения на их соотношение), то возникает вопрос: как же «передается» субъектно-компетентностный опыт? Наш ответ – никак! В том то и дело, что в отличие от знаниево-предметного опыта компетентность не существует заранее в готовом виде. И остается только овладеть ею. Каждый субъект должен создать свою компетентность для себя заново. Как продукт индивидуального творчества и саморазвития. В этом смысле компетентность ближе стоит к творческому и личностному видам опыта, чем к опыту знаний и умений.

И в связи с этим компетентностная модель образования выступает как продукт, как суть личностно развивающего подхода в образовании. Очевидно, что компетентность как проявление субъектной позиции спе-

специалиста к своему делу не может стать продуктом традиционного обучения. То есть не складывается из суммы знаний и умений! Здесь необходимо моделирование реальной жизни, проект, поиск самого себя! Словом, позиция субъекта инноваций является продуктом целостного, личностно развивающего, а не «частичного», «знаниевого» образования! Знание формируется на основе научного понятия, умение – на основе способа деятельности. Пробразом же компетентности является целостная деятельность. Но деятельность не как набор операций, а как реализация смысла и индивидуальности исполнителя.

Оппоненты компетентностного подхода нередко ставят вопрос: не является ли компетентность все же обычным «хорошим» умением? И не изобретаем ли мы в который раз велосипед? Представляется, что нет. Умение – это владение способом выполнения какого-то действия. Компетентность – это владение целостной *ситуаций деятельности*. То есть компетентный человек сможет продуктивно действовать и том случае, когда он не обладает конкретным знанием и умением, – он разработает требуемую ориентировку и выйдет из ситуации. Он не утрачивает своей эффективности, и в тот момент, когда нет требуемого способа действия, – он создаст его. Компетентность – это самообразующаяся форма существования деятельности или, по другому, саморазвивающаяся форма образованности. Компетентность – это психологический механизм непрерывного *самообразования* – продуцирования новых знаний и умений, выявления и принятия задач. Иными словами, мы в этом случае имеем специалиста, изначально «заряженного» на инновации.

Компетентность технологична, но не в плане гарантированности резуль-

тата. Она совместима и с профессиональной неудачей. Но неудача выступает в данном случае не как остановка процесса, а как своего рода стимул для изменения сферы поиска варианта решения, что вполне соответствует природе инновационной деятельности. Однако самая главная специфическая черта компетентности в том, что она означает принятие некоторой сферы деятельности как области личностной самореализации. Образование, в котором происходит становление субъекта социальных и технологических инноваций, является, таким образом, *личностно и компетентностно* ориентированным образованием. Это совершенно иной тип образования, отличный от того, которое мы имели до сих пор. В чем, еще раз подчеркнем, его отличие от традиционного.

Прежде всего, это отличие в самой природе такого образования. Компетентность предполагает достижение результата, продукта. Это невозможно, если образованность не носит целостного характера, а имеет вид фрагментарной, «попредметной» картины мира. Речь идет не об отказе от научно-предметного образования, а об отказе от изучения предметов как самоцели.

В связи с этим можно предположительно сравнить результаты профессионального образования, ориентированного на субъектность и компетентность специалиста, и традиционного обучения (его характеристики приведены в скобках). Характеристиками профессиональных действий специалиста в этом случае являются: 1) распознавание и идентификация проблемы (воспроизведение программного материала, часто без представления о том, по поводу чего этот материал появился вообще); 2) знание теоретических основ действия, умение объяснить, почему так

нужно действовать – наличие ориентировочной основы действия (приоритет словесного знания, а не действия); 3) знакомство с вариантами действия, умение их комбинировать и находить новые решения (отсутствие целостного представления о целях и средствах учебного действия); 4) уверенность во владении приемами, основанная на личном опыте (ориентация на внешнюю оценку); 5) собственный стиль, подход, своя «система» (систему задает учитель, а не вырабатывает ученик в собственном творчестве); 6) наличие собственной позиции (возможность выполнения действия при внешней мотивации, без проникновения в предмет); 7) усвоение теории воплощается в создание реального продукта (теоретические основы и действие существуют отдельно, одно не предполагает другое); 8) саморегуляция, самооценка (индивидуальный опыт изначально заменяется общим для всех как якобы единственно «научным»); 9) образное мышление, ориентация на целостное восприятие и создание результата, продукта, текста (главный продукт – ответ, письменный или устный); 10) внутренняя мотивация, потребность выразить себя в той сфере, в которой формируется компетентность (индивидуальность и творческая мотивация не востребованы, деятельность выполняется при «любом» мотиве).

Синтез субъектной и компетентностной стратегий образования формирует

в человеке опыт самоорганизации и саморазвития, что так необходимо ему в современном мире. Инновационные задачи, которые мы предлагаем специалистам, – это задачи «на саморазвитие». Адекватный мотив для овладения компетентностной деятельностью – это саморазвитие, создание самого себя как мастера. Результативность решения учебных задач здесь оценивается через призму собственного роста и способность к преобразованию своей профессиональной среды. Здесь, как нам представляется, кроется и ответ на ключевой вопрос современной теории содержания профессионального образования: какие компетентности должны войти в его структуру? Вероятно, такие, которые не только отвечают запросам работодателей, но и помогают личности раскрыться, найти свой путь, дело, нишу, авторскую субъектную модель бытия. Именно в такой личности заинтересовано нормально развивающееся общество. Преподаватель, работающий в компетентностной парадигме, отходит от канонов мышления (анализ, синтез, содержательное обобщение) и погружается в риск, где царит неопределенность, индивидуальность, сомнение.

Формировать компетентность, как можно предположить, способен только компетентный, уверенный в своих силах педагог. Для него обучение – это свобода мастера, сфера совместной со студентами творческой самореализации.