

ТЕОРИЯ ДЛЯ ТЕОРЕТИКОВ

Диахронический подход к определению компетенции

М.В. Алексеев

Мир стоит на пороге новой эры, которая может быть охарактеризована глубоким проникновением искусственно созданной человеком среды обитания в естественную. Развитие культуры — «сверхприродной» среды обитания человека — быстрыми темпами обуславливает появление новой реальности: «предметно воплощающееся знание на деле превращает биосферу в ноосферу, в компонент человеческой автоэволюции. Процессы изменения природы человеком и аутентичные природные процессы изменения оказываются изменением антропо-социо-техно-натурной целостности»¹. При этом «Натуралистическая идеология природопознания уступает место активистской идеологии природотворчества. Отправной точкой становится перспективность сущего, которое культивируется, конструируется»². Это предполагает выдвигание на первый план ценностно-целевых качеств действительности как выражения деятельности человека — «насколько она обеспечивает высшие цели и ценности человечества, связанные с выживанием, продлением рода, вершением истории»³. Реализация ценностно-целевых установок создаваемой действительности возможна, если она является продуктом деятельности индивидов, освоивших «образцы, программы различных видов деятельности, общения, поведения людей»⁴ — культуру.

¹ Ильин В.В. Философия: Учебник. В 2 т. Т. 1. Ростов н/Д: Феникс, 2006. С.266.

² Там же. С. 267.

³ Там же.

⁴ Культурология: теория и история культуры: Учеб. пособие / И.Е. Ширшов, К.И. Баландин, В.В. Качановский и др. / Под общ. ред. И.Е. Ширшова. Мн.: БГЭУ, 2004. С.21.

Возможны различные концепции культуры, в рамках которых отражены её свойства. Так, с оценочно-нормативной точки зрения культура — это «совокупность «форм жизни», которые члены данного общества полагают образцовыми...»⁵. При этом культура — это информация, которая передаётся от поколения к поколению внегенетическим путём. И «хотя способность к обучению не является специфически человеческим свойством, человек единственный из живой природы переместился в новую область адаптации, которая целиком основывается на научении: человек прибавил традицию к наследственности»⁶. Освоение культуры, направленное для «удовлетворения вторичных, собственно культурных потребностей»⁷, в ходе деятельности отражено, например, и в деятельном определении культуры, которое «состоит в понимании её как совокупности форм жизнедеятельности людей. Это такие формы, как употребление орудия, знаков, норм, правил поведения, ценностей и символов»⁸. Иные трактовки культуры, подчёркивающие её особенности, в той или иной мере указывают на её освоение в деятельности. Так, герменевтическая трактовка культуры «состоит в понимании её как текстов, подлежащих интерпретации»⁹.

Эта же особенность отражена и в современном определении культуры, данном Л. Уайтом, «которое он связывает со способностью человека видеть во всём символы и воспринимать их»¹⁰. Вместе с тем Л. Уайт рассматривает культуру как систему, которую составляют подсистемы — технологическая, социальная и идеологическая. Они рассматриваются как продукт деятельности человека. Система более высокого ранга — технологическая, от освоения которой, по мнению Л. Уайта, зависит жизнь человека, его культура. Общим является представление культуры, с одной стороны, как продукта человеческой деятельности, а с другой — возможность её освоения в деятельности.

К анатомии культуры А.С. Кармин и Е.С. Новикова предлагают подход, в рамках которого она — суть «пространство, образованное множеством феноменов, переплетающихся и взаимодействующих друг с другом»¹¹. Такой подход позволяет представить культурное пространство в виде идеальной модели — трёхмерной системы координат, образованной независимыми координатными осями — «когнитивной», «ценностной» и «регулятивной» — отражающими основные смыслы¹². Под когнитивным смыслом понимают знание —

⁵ Российский гуманитарный энциклопедический словарь: В 3 т. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС: Филол. фак. С.-Петербург. гос. ун-та, 2002. Т. 2: 3-П. С. 306.

⁶ Там же.

⁷ Там же. С.307.

⁸ *Никитич Л.А.* Культурология. Теория, философия, история культуры: Учебник для студентов вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. С. 14.

⁹ Там же.

¹⁰ Там же. С. 15.

¹¹ *Кармин А.С., Новикова Е.С.* Культурология. СПб.: Питер, 2004. С.130.

¹² Там же.

«совокупный результат постижения глубинных, сущностных основ человеческого и природного бытия»¹³. Ценностный смысл есть «фиксированная в человеческом сознании характеристика отношения объекта к человеку (и соответственно человека к объекту)»¹⁴. Регулятивный смысл — это «правило или требование, в соответствии с которым люди строят своё поведение и деятельность»¹⁵.

Культурное пространство, по мнению А.С. Кармина и Е.С. Новиковой, «является вмещителем множества объектов»¹⁶ — культурных феноменов, группировки которых в комплексы и системы образуют формы культуры. К феноменам культуры относят, например, тексты — продукты деятельности человека, результаты художественной, просветительской деятельности, образовательные технологии и т.д. К формам культуры относят, например, науку, искусство, воспитание, обучение и т.д. Таким образом, образование можно рассматривать как область культурного пространства, характеризующую тремя основными смыслами, которые, впрочем, не отражают специфику организации смыслового содержания как культурного пространства, так и культурных феноменов — например, обучение дисциплинам — физике, математике и т.п.

Для выявления специфики используют типовые структуры, именуемые парадигмами. Такой подход позволяет представить культурное пространство в виде модели, содержащей три области — духовную, социальную и технологическую культуры. Поскольку образование — форма культуры, являющаяся «транслятором накопленных культурой и обществом ценностей»¹⁷ — социальной информации, постольку она включает образцы духовной, социальной и технологической культуры — тексты. Социальная информация может принимать статус знания. Знание — это «селективная (1), упорядоченная (2), определённым способом (методом) полученная (3), в соответствии с какими-либо критериями (нормами) оформленная (4) информация, имеющая социальное значение (5) и признаваемая именно Знанием определёнными социальными субъектами и обществом в целом (6)»¹⁸. Этими свойствами обладает содержание образования.

Вместе с тем, поскольку знание по уровню его функционирования может быть разделено на два типа — обыденное знание повседневной жизни и специализированное знание, а также «перекрывающее» границу уровней профессиональное и практическое знание различных со-

¹³ Кононенко Б.П. Большой толковый словарь по культурологии. М.:ООО «Издательство «Вече 2000», ООО «Издательство АСТ», 2003. С. 144.

¹⁴ Кармин А.С., Новикова Е.С. Культурология. СПб., Питер, 2004.. С.20.

¹⁵ Там же. С.22.

¹⁶ Там же. С.130.

¹⁷ Сластенин В.А., Чижикова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. С.114.

¹⁸ Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. М.: АСТ; Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. С. 373.

циальных общностей и групп¹⁹, постольку содержание образования не должно редуцироваться к научному (и/или философскому) знанию. На это обращает внимание А.В. Хуторской, рассматривая использование культурно-исторических аналогов в рамках эвристического обучения: «Культурно-исторический аналог не означает сходства с продуктом ученика, он относится к той же области реальной действительности и соответствующей проблематике; он может быть противоположен ученическому продукту, принадлежать иному миропониманию. Например, ребёнок объясняет дождь тем, что облако «хочет» полить землю, наделяет его эмоционально-волевыми качествами; учебник же природоведения трактует дождь как конденсацию паров воды, как неодошвлённое явление природы. ... Снисходительное отношение к «бытовому» ответу ученика должно быть заменено серьёзным его рассмотрением, выяснением причин «желаний» облака и его дальнейших действий. Вместо традиционного перевода эмоционально-образного познания детей в естественно-научное учитель сопровождает развитие детского образовательного продукта (живого облака); естественно-научный аналог вводится не в качестве «правильного», а в качестве одного из пониманий изучаемого объекта»²⁰.

Особенностью отечественного образования является его структурирование по предметам. Существенное увеличение их количества в последние годы — дробление знания «ведёт (в пределе) к утрате целостного видения отображаемых в Знании областей и объектов, «неулашливанию» глубинных оснований познавательной активности»²¹. «В современных теориях знания и образовательных технологиях подвергнут критике принцип предметной фрагментации Знания и его специализации по узким объектным областям»²². Например, В.В. Гузеев, рассматривая ресурсное обеспечение образовательной технологии ТОГИС, отмечает: «Привычная в наших школьных программах дробность материала не способствует целостности образования. Мир стоит на пороге освоения новой образовательной парадигмы — глобальной мультикультурного пространства. Ученик имеет полное право видеть мир выпукло, понимать основные стороны бытия, ощущать разнородность в человеческих представлениях. Помочь этому могут только крупные темы с небольшим числом обязательных для усвоения элементов. ... Поэтому в учебном пособии нового поколения не будет мелкой рубрикации»²³. Реализация обучения, в котором «фундаментальные образовательные объекты, исследуемые учениками в их реальных связях, отноше-

¹⁹ Всемирная энциклопедия... С. 373.

²⁰ Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2003. С. 222–223.

²¹ Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. М.: АСТ; Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. С.374.

²² Там же.

²³ Гузеев В.В. Образовательная технология ТОГИС — ресурсное обеспечение // Школьные технологии. 2001. №1. С. 160.

ниях и условиях бытия, приближают познание ученика к той исходной структуре мысли, которая являлась источником первичных научных знаний о познаваемом оригинале»²⁴, возможна в «предметно оформленной образовательной структуре, содержание которой базируется на системе фундаментальных образовательных объектов»²⁵ — учебном метапредмете.

Вместе с тем особенностью образовательной технологии, разрабатываемой в рамках личностно ориентированного обучения, является включение образовательной деятельности в состав содержания образования. Например, источниками деятельностного содержания эвристического образования по отдельным предметам и образовательным областям являются: «1) способы деятельности, характерные для соответствующих наук и областей деятельности человека (искусство, технологии и др.) ...; 2) способы общеучебной деятельности, отличающиеся от предыдущих способов своей направленностью не на научные достижения..., а на общеучебные приращения ученика...; 3) рефлексивно проявленные и зафиксированные учеником способы его образовательной деятельности...»²⁶. Раскрывая основные смыслы, А.В. Хуторской отмечает, что «Первый источник деятельности содержания образования применяется: а) как необходимый компонент репродуктивного усвоения учениками..., б) как

культурно-исторический аналог уже усвоенных учениками способов деятельности. ... Второй источник представляет собой набор способов и видов деятельности, а также образовательных технологий, соотносящихся со спецификой образовательных целей и задач на каждом этапе обучения детей в соотношении с динамикой их возрастного и индивидуального развития. ... Третий источник деятельностного содержания образования представляет собой осознанные и усвоенные учениками способы их образовательной деятельности»²⁷.

Нетрудно видеть, что деятельностное содержание образования — суть отражение *познавательной деятельности*. Ей присущи следующие особенности: «1. Познающий субъект произведен от субъекта жизнедеятельствующего. На него накладывают печать особенностистройки в естественную среду обитания — характер интеракции, межличностной коммуникации, языка (горизонты знаково-символического опыта)...; 2. Идея целесообразности познавательной деятельности. Оттачиваясь в ходе родового упрочения *Homo sapiens*, она эффективна, «предрасположена» к адекватному воспроизведению действительности ...; 3. Идея познавательного активизма. Освоение действительности протекает в формах субъективной деятельности, что порождает обоюдную динамическую зависимость познания от реальности и реальности от познания ...»²⁸.

²⁴ Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2003. С.210.

²⁵ Там же. С.212.

²⁶ Там же. С.202.

²⁷ Там же. С.203.

²⁸ Ильин В.В. Философия: Учебник. В 2 т. Т. 1. Ростов н/Д: Феникс, 2006. С.257.

Познание может быть выражено как творческое воспроизведение субъектом объекта, при этом:

1. Оно «в строгом смысле слова не начинается с ощущения», «...существо опыта познавательной деятельности не охватывается расхожим нерелексивным клише: от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике, претендующим на описание движения действительного познания от некоторой отправной точки;

2. Познание не начинается с ничего — с *tabula rasa*, т.е. с ощущения. Нет никакой возможности начинать познание *ab ovo*; есть лишь возможность продолжать его, отправляясь от исходных знаний;

3. ...Познание обусловлено языком, имплицитующим семантические каркасы мира (способы членения, описания, категоризации действительности в зависимости от выразительных ресурсов;

4. ...Будучи совокупностью интенциональных актов, познание целенаправлено, избирательно»²⁹.

Таким образом, познание и в ходе учебной деятельности есть процесс непрерывный, не имеющий «нулевого» начала, связанный с культурой и отражающий её особенности, например, в языке как образе мира.

Результат познавательной деятельности можно представить как *знание*. Как замечает В.П. Кохановский, «термин «знание» обычно употребляется в трёх основных смыслах:

а) способности, умения, навыки, которые базируются на осведомлённости, как что-либо сделать, осуществить; б) любая познавательная значимая (в частности, адекватная) информация; в) особая познавательная единица, гносеологическая форма отношения человека к действительности, существующая наряду и во взаимосвязи со «своим другим» — с практическим отношением»³⁰, при этом «второй и третий аспекты и есть предмет рассмотрения гносеологии...»³¹. Первые два смысла термина могут быть использованы в качестве исходного утверждения для определения терминов — характеристик результатов образования, отражающих уровень овладения культурой.

Вместе с тем при разработке такой системы измерителей следует учитывать основные смыслы, свойства знания-термина. Например, если рассматривать знание как гносеологический таксон, то это предполагает «квалификацию знания как ненаучного — практически обыденный, художественный опыт; донаучного — протознание — базис грядущей науки; лженаучного — домыслы; предрассудки, камуфлирующие под науку (френология); паранаучного — знание, не соответствующее науке по своему гносеологическому статусу (парапсихология); антинаучного — нарочитое искажение научного взгляда на мир (дезорентирующие хилиазмы, социальные утопии); и, наконец, научного — специфический тип

²⁹ Ильин В.В. Философия: Учебник. В 2 т. Т. 1. Ростов н/Д: Феникс, 2006. С.268.

³⁰ Кохановский В.П. Философские проблемы социально-гуманитарных наук (формирование, особенности и методология социального познания): Учебное пособие для аспирантов. Ростов н/Д:Феникс, 2005. С.6.

³¹ Там же.

мировосприятия и мироотношения, реализующий гносеологический регламент науки»³². Каждой из форм знания соответствуют средства и способы, с помощью которых они формируются. Например, в научном познании они принимают статус метода. Использование представленной квалификации знания позволяет определить формы знания в содержании образования, а также методы познания, необходимые для усвоения учениками для их социализации.

Если рассматривать образование как средство постижения истины, представленной в виде знания, то постижение его возможно тогда, когда индивид подготовлен к этому, «т.е. образован, а «образование», напоминает Хайдеггер, есть вместе и формирование и следование определённым образцам»³³. При этом «следование определённым образцам» возможно различными, не исключаящими друг друга путями. Как замечает Л.А. Микешина, «введение понятия «жизненный мир» позволило Гуссерлю существенно расширить сферу познавательной деятельности субъекта. Он критикует философию Нового времени за то, что она, по существу, отождествила познание с его частным, хотя и важным видом — научным познанием. Игнорировался тот факт, что познание включает также вненаучные и донаучные формы, разум и неразумное, созерцаемое и несозерцаемое — в целом охватывает сферу не

только теоретических, но и эмпирических суждений, различные акты веры и модальности верования, а также обыденный опыт и культурно-исторические реалии»³⁴. К этому же результату можно прийти, используя подход, предлагаемый А.С. Карминым и Е.С. Новиковой, которые рассматривают культуру как пространство, характеристиками которого являются три основных смысла — когнитивный, ценностный и регулятивный.

Учёные отмечают, что «на основе множества случайных и разнородных сведений, наблюдений, мыслей во всякой культуре складываются характерные для неё когнитивные парадигмы — образцы, стандарты, в соответствии с которыми строятся знания о мире»³⁵. Под парадигмами понимают «типовые, «установочные» структуры, которые определяют организацию смыслового содержания культурных феноменов»³⁶. Вместе с тем «в культуре сосуществуют три основных типа когнитивных парадигм и соответственно три типа знания»³⁷ — житейские знания, мистические верования, рациональные формы знаний. Каждому из типов когнитивных парадигм можно поставить в соответствие средства, с помощью которых они формируются. Например, ненаучное знание соотносят с обыденным опытом, наблюдательностью, здравым смыслом; научное знание — с эмпирическими и теоретическими методами исследования.

³² Ильин В.В. Философия: Учебник. В 2 т. Т. 1. Ростов н/Д: Феникс, 2006. С.271.

³³ Микешина Л.А. Философия познания. Полемиические главы. М.: Прогресс-Традиция, 2002. С. 240.

³⁴ Там же. С. 244.

³⁵ Кармин А.С., Новикова Е.С. Культурология. СПб.: Питер, 2004. С.140.

³⁶ Там же. С.133.

³⁷ Там же. С.140.

Понимание того, что знание может быть получено не только в рамках научных исследований, позволит преодолеть «противоречия между формальным знанием, транслируемым в образовании, и коренными интуициями субъекта образования»³⁸. Так, Л.А. Микешина, рассматривая некоторые результаты исследований, проводимых Г. Фоллмером, отмечает, что «сегодня в программах образования неявно предполагается, что именно механическая картина мира соответствует интуиции эмпирического субъекта с его повседневным опытом»³⁹.

Результаты исследований, проведённых в педагогике, психологии, эволюционной эпистемологии, показывают, что «интуиция европейца базируется не столько на механистическом видении мира, сколько на более глубоких представлениях, в большей мере связанных с миром средних измерений ...»⁴⁰. На основании этого Л.А. Микешина делает вывод о том, что «ложные с точки зрения современной науки представления о движении восходят к иллюзиям восприятия, механизмы которого приспособлены к мезокосму и генетически обусловлены. Необходимое глубинное перестраивание интуиции зависит, по-видимому, не от биологической передачи информации и генетической способности мозга, а от передачи информации через культуру»⁴¹. Разработка и разрешение этой проблемы имеет существенное значение, например, для дидактики.

Таким образом:

1) деятельностное содержание в лично ориентированном образовании — суть отражение познавательной деятельности, представленное в виде её способов;

2) познавательная учебная деятельность — суть продолжение познавательной деятельности субъекта образования, начинающейся с момента рождения;

3) познавательная учебная деятельность не должна быть ограничена лишь научным познанием;

4) характеристикой результата познавательной деятельности может служить знание;

5) формы знания, обеспечивающего освоение культуры, социализацию индивида, не должны быть ограничены лишь научным знанием, но могут включать житейские знания, мистические верования.

Научное определение культуры отражает её образно-смысловые интерпретации, например, следующим образом: «Культура — совокупность наращиваемых знаний, навыков, умений, смыслов, ценностей, норм, идеалов и концептов (ключевых «перекрёстных» понятий и смысло-образов), передаваемых из поколения в поколение и обеспечивающих сохранение и преобразование общества, формирование и развитие личности, реализацию ею своих творческих задач и способностей»⁴². Перечисленные образно-смысловые интер-

³⁸ Микешина Л.А. Философия познания. Полемика главы. М.: Прогресс-Традиция, 2002. С. 245.

³⁹ Там же.

⁴⁰ Там же.

⁴¹ Там же. С. 246.

⁴² Культурология: теория и история культуры: Учеб. пособие / И.Е. Ширшов, К.И. Баландин, В.В. Качановский и др. / Под общ. Ред. И.Е. Ширшова. Мн.: БГЭУ, 2004. С.23.

претации культуры позволяют определить роли, которые она выполняет по отношению к обществу людей, выполняющего и использующего её в своих целях, — её функции. Выделяют следующие функции культуры: информационную, адаптивную, коммуникативную, интегративную, социализации.

Л.А. Никитич рассматривает социализацию следующим образом: «Социализация — это интеграция индивида в существующую систему общественных отношений и осуществляется она средствами культуры»⁴³. При этом «первым средством социализации выступает воспитание в соответствии с принятыми в данном обществе и данной группе нормами и традициями. Следующий этап социализации — усвоение индивидом принятой в данной группе системы ценностей»⁴⁴. Аналогичным образом рассматривают социализацию А.С. Кармин и Е.С. Новикова: «Под социализацией понимается усвоение индивидом социального опыта, знаний, ценностей, норм поведения, соответствующих данному обществу, социальной группе, социальной роли»⁴⁵.

Вместе с тем социализацию рассматривают и как «процесс, посредством которого индивид приобретает знания, ценности, социальные навыки и социальную чувствительность, которые позволяют ему интегрироваться в общество и вести себя там адаптивно»⁴⁶, и как его соответ-

ствующие результаты. Следовательно, судить о социализации индивида можно, проводя оценку результатов процесса. Это предполагает наличие объективных характеристик результата процесса, связанных с характеристиками культуры.

Выделение характеристик культурного пространства возможно по разным основаниям. Так, А.С. Кармин и Е.С. Новикова предлагают подход, согласно которому модель культурного пространства включает трёхмерную систему координат, независимые оси которой — «когнитивная», «ценностная», «регулятивная». Таким образом, основные смыслы культуры — это характеристики результата познавательной деятельности человеческого общества, т.е. выступают как характеристики культуры и результата процесса социализации. Следовательно, *характеристики результата деятельности индивида по освоению культуры содержат её основные смыслы. Они связаны между собой посредством деятельности индивида*. Культурное пространство предстаёт как диалектическое единство трёх его характеристик — основных смыслов.

Характеристики результата социализации — суть отражение основных смыслов культуры. Таким образом, социализация индивида — это процесс овладения им культурой, что означает постижение её основных смыслов в процессе деятельности.

⁴³ Никитич Л.А. Культурология. Теория, философия, история культуры: Учебник для студентов вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. С. 17.

⁴⁴ Там же.

⁴⁵ Кармин А.С., Новикова Е.С. Культурология. СПб.: Питер, 2004. С. 31.

⁴⁶ Большой толковый психологический словарь. Т. 2 (П-Я): Пер. с англ. / Ребер Артур. М.: ООО «Издательство АСТ», «Издательство «Вече», 2003. С. 283.

Система измерителей отражает парадигму образования и удовлетворяет соответствующей ей модели обучения. Так, знание-центрированной парадигме образования соответствуют перечень измерителей, представленный в виде знаний, умений, навыков, которыми учащиеся должны овладеть в ходе обучения. Представление системы измерителей и её компонент отражает методологию научно-исследовательской программы⁴⁷, её парадигму в частности.

Нетрудно видеть, что понимание культурного пространства в социоцентрической модели образования — особое. Характеристиками его являются совокупность знаний, умений и навыков, выработанных в ходе исторического процесса развития человечества. Представленная система измерителей в явном виде ценностей не содержит. Отличием социоцентрической модели обучения от иных является определение её целей как целей воспитания, исходящих от социума. Поэтому «разрабатываемая образовательно-воспитательная модель претендует на универсальность применения, поскольку основывается на выявлении наиболее общих закономерностей развития, отбрасывая, как малосущественные, индивидуальные различия»⁴⁸.

Прослеживая основные этапы создания социоцентрической модели

образования в нашей стране, И.Г. Фомичёва отмечает, что созданная в 30-е годы XX века модель, вклад в становление которой внёс А.С. Макаренко, предполагала, «... чтобы на первый план выходил не интеллект, а качества, присущие человеку-гражданину, живущему в обществе, подчиняющемуся его законам и озабоченному усовершенствованием этого общества»⁴⁹. Это возможно, если цели образования находятся в зависимости от «теоретических концепций, представляющих видение социальной действительности с позиций определённой группы, в свете господствующих в её культуре ... ценностей и идеалов»⁵⁰, т.е. — идеологии. А.С. Кармин и Е.С. Новикова подчёркивают, что различают *два уровня* ценностных парадигм: а) «ценностные парадигмы, складывающиеся и функционирующие на уровне *обыденного сознания*»⁵¹ и б) «парадигмы социальных ценностей и идеалов, формируемые на уровне *общественной идеологии*»⁵².

Итак, идеология — *лишь одна* из ценностных парадигм. Вместе с тем ценностные парадигмы «определяют задачи и цели, на реализацию которых должно быть направлено *развитие общества*»⁵³. Поскольку идеология — суть разработка и систематизация взглядов, «обусловленных ценностями и идеалами, типичными для

⁴⁷ См., например: *Лакатос И.* Методология исследовательских программ: Пер. с англ. М.: ООО «Издательство АСТ», ЗАО НПП «Ермак», 2003.

⁴⁸ *Фомичева И.Г.* Философия образования: некоторые подходы к проблеме. Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2004. С. 39–40.

⁴⁹ Там же. С. 42.

⁵⁰ *Кармин А.С., Новикова Е.С.* Культурология. СПб.: Питер, 2004. С. 146.

⁵¹ Там же. С. 144.

⁵² Там же.

⁵³ Там же.

больших социальных групп, сообществ, классов»⁵⁴ и поскольку она «не может быть беспристрастной»⁵⁵, постольку задачи образования сводятся к формированию личности, удовлетворяющей заранее заданному образцу — модели, характеризуемой вполне определённым набором качеств. По этой причине знание-центрированной парадигме образования соответствует *единственная* образовательная траектория ученика, конечной точкой которой и является «модель личности».

Цели школьных уроков знание-центрированной парадигмы образования — образовательные, развивающие, воспитательные. При этом их смыслы можно выразить следующим образом: «что учащиеся должны усвоить», «чему учащиеся должны научиться», «в чём учащиеся должны убедиться». И если измерители знаний, умений и навыков описаны достаточно, то описаний измерителей достижения воспитательных целей урока в педагогической литературе в достаточной мере не представлено. Можно предположить, что это связано, например, не только с особым пониманием культуры, определяемым идеологическими установками и выражаемым в виде парадигмы образования, но и с определёнными трудностями, встречающимися на пути их создания.

Таким образом, система измерителей, соответствующая социоцентрической модели образования, включает ценностную парадигму,

представленную лишь на одном уровне — идеологии. Искусственное завышение значения одного из уровней ценностных парадигм — особенность системы измерителей социоцентрической модели образования, которая не способствует овладению культурой.

Игнорирование ценностной составляющей культуры, замена её на идеологическую «составляющую» при изучении учащимися предметов, представление культурного пространства лишь в виде знаний и умений, необходимых для включения выпускника школы в систему социально-экономических отношений общества, выражают суть социоцентрической модели и знание-центрированной парадигмы образования.

Современное научное понимание культуры, места и роли образования в ней, позволяют определить его задачи, учитывающие динамику, основные тенденции развития социокультурного пространства. Личностно-отчуждённое образование, определяемое знание-центрированной парадигмой и выражаемое социоцентрической моделью, должно уступить место образовательному процессу, в котором «субъектом образования выступает личность, способная ориентироваться во всём многообразии противоречий современного мира (курсив мой — М.А.), а не только в пространстве социально-хозяйственной системы»⁵⁶.

В.А. Слостёнин и Г.И. Чижакова отмечают, что «наиболее сложной за-

⁵⁴ Кармин А.С., Новикова Е.С. Культурология. СПб.: Питер, 2004. С.144.

⁵⁵ Там же.

⁵⁶ Бершадский М.Е., Гузев В.В. Дидактические и психологические основания образовательной технологии. М.: Центр «Педагогический поиск», 2003. С. 41.

дачей образования является создание условий, соответствующих принятию личностью общезначимых ценностей как внутренних установок, ориентиров её поведения и деятельности»⁵⁷. Актуальность этой задачи вытекает из смены парадигмы образования на личностно ориентированную, которой соответствует антропоцентрическая модель образования. Один из результатов образования — образованность выпускника школы. Смысл образованности в личностно ориентированном образовании — суть «личностное качество, характеризующееся умением человека использовать имеющие знания для всеобщего блага»⁵⁸. При этом «образованный человек руководствуется в деятельности ценностным сознанием, отношением, поведением»⁵⁹. Реализация этой задачи образования возможна, например, на основе деятельностно-ценностного подхода. Он предполагает такую организацию, в которой образованность становится результатом совместной деятельности учителя и ученика.

Основные отличия личностно ориентированного образования⁶⁰ от традиционного достаточно подробно изложены в педагогической литературе. Однако остаётся неразрешённым вопрос о системе измерителей, соответствующей новой парадигме образования.

Традиционная система измерителей, представленная в виде знаний, умений, навыков, не может быть использована в личностно ориентированном образовании, поскольку: 1) однозначно определяет уровень достижений ученика, выраженный в виде однозначно определённой модели личности учащегося, 2) не характеризует в полной мере необходимые знания, умения, овладение которыми обеспечивает успешную социализацию выпускника, 3) не учитывает ценностных составляющих культуры в полной мере.

Таким образом, требуется определение системы измерителей, соответствующей деятельностно-ценностной парадигме образования. Таковой может выступать система измерителей, именуемая *образовательными компетенциями*⁶¹.

Анализ педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что необходимость введения понятия образовательной компетенции вызвана прежде всего потребностями общества в подрастающем поколении, обладающем способностями к адаптации в быстро изменяющемся информационном обществе.

В настоящее время не существует общепринятого определения понятия образовательной компетенции. Кроме того, некоторые учёные не разделяют понятия компетенции и компетентности.

⁵⁷ Сластёнин В.А., Чижикова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. С. 114.

⁵⁸ Там же.

⁵⁹ Там же.

⁶⁰ Указанный термин имеет смысл, определённый в кн.: Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. М.: Логос, 2003.

⁶¹ См., например: Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2003.

Общим в определениях компетенций является её практическая направленность, деятельностная основа. Так, А.В. Хуторской под образовательной компетенцией понимает способности «к осуществлению практических деятельностей, требующих наличия понятийной системы и, следовательно, понимания, соответствующего типа мышления, позволяющего оперативно решать возникающие проблемы и задачи»⁶². С.Е. Шишов и В.А. Кальней определяют компетенцию аналогичным образом как общую способность, основанную на знаниях, опыте, ценностях и склонностях, которые приобретает учащийся в процессе обучения. Общим является определение образовательных компетенций посредством способности учащегося *решать* практические задачи, иными словами, *владения способами деятельности* (присвоенными в ходе познавательной деятельности), позволяющими решать практические задачи, неявное выделение широкого спектра компетенций, отражающих многообразие феноменов и форм культуры. Особенностью определения компетенций становится выделение их характеристик, соответствующих основным смыслам культуры. Таким образом, компетенции определяют через способы деятельности по овладению культурой, т.е. *познавательной* деятельности. Нетрудно видеть, что в этом *смысле* компетенция может быть рассмотрена как *способность* индивида *осуществлять познавательную деятельность*.

Таким образом, с учётом требований, выдвигаемых общей методологией мышления, термин «образовательная компетенция» можно определить следующим образом. *Образовательная компетенция — это совокупность способов познавательной деятельности*. Термин «образовательная компетенция» не имеет значения, поскольку речь идёт об идеальном объекте. *Смыслом* термина «образовательная компетенция», а значит, его *понятием* являются *способы познавательной деятельности*. *Смыслы способов познавательной деятельности* могут быть представлены в виде трёх основных смыслов культуры — когнитивного, ценностного, регулятивного.

Овладение способами познавательной деятельности, т.е. её результат, может быть выражено с помощью термина *компетентность*. Компетентность — это владение индивидом компетенцией. Термин *компетентность* не имеет значения. Смысл термина *компетентность* выражает *знание*. Знание может быть условно представлено в виде различающихся форм. Каждой из форм соответствуют адекватные способы его получения, формирования. Это означает, что компетенции могут быть представлены, например, в виде совокупности, отражающей различные способы формирования знаний. Поиск оснований классификации компетенций — перспективная задача.

⁶² Цит по: Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2003. С. 111.