

Л.М. Кустов

ИНТЕГРАЛЬНАЯ СУБЪЕКТНОСТЬ КАК ОБЩИЙ ПРИНЦИП СОВРЕМЕННОЙ ПАРАДИГМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Тенденции развития современного профессионального образования характеризуются переходом от лично-отчужденной к лично-ориентированной парадигме образования.

Новые ценности образования зафиксированы в Законе РФ «Об образовании» (1996), в котором под образованием понимается «целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства» [1]. Констатируется, что образование как целостный процесс призвано реализовывать не одну, а несколько функций:

- *экономическую* — общее и профессиональное обучение;
- *социальную* — социализация личности в условиях социального воспитания;
- *культурную* — развитие творческих способностей индивида в условиях диалога культур;
- *валеологическую* — укрепление здоровья обучающихся всех уровней средствами физической культуры.

Это означает, что проектирование содержания профессионального образования должно быть подчинено определенному общему принципу.

В настоящее время обозначились существенные достижения в дальнейшей разработке психолого-педагогических основ профессионального образования, в частности таких взаимосвязанных базовых понятий, как «квалификация», «ключевые квалификации», «ключевые компетенции». Представление этих понятий в виде круговых диаграмм позволяет выделить «площадь» их пересечения, которая определяет некоторую общую составляющую данных понятий. В существенном плане она воплощает то, что может быть обозначено как «принцип компетентности» или (в технологической развертке) как «компетентностный подход» [2].

Принцип правильный, но он не дает ответа на ряд важных вопросов. Например, о том, что в подготовке будущего профессионала является доминантой: квалификация или ключевые квалификации, ключевые компетенции или все вместе взятое? Если же принять последнее, то каково должно быть соотношение квалификаций и компетенций при проектировании содержания профессионального образования?

Позитивная необходимость представления этих понятий в качестве опорных для психологии и педагогики профессионального образования не вызывает сомнений. Но это, вероятно, допустимо лишь при условии сохранения фундаментальной основы, в качестве которой выступает известная «пирамида» А.Н. Леонтьева — С.Л. Рубинштейна: «деятельность — сознание — личность». Однако в прагматическом плане речь может идти не столько о необходимости сохранения фундаментального научного наследия, сколько о некотором общем принципе всех практико-ориентированных построений в профессиональном образовании.

В итоге продукт такого образования — «профессионально компетентный человек» — предстает как носитель четырех базовых типов субъектности-активности:

- 1) *субъект профессиональной активности* — «работник»;
- 2) *субъект социальной активности* — «личность»;
- 3) *субъект экзистенциальной активности* — «творческая индивидуальность»;
- 4) *субъект физической (психофизической) активности* — «здоровый индивид».

Построение сопряженных круговых диаграмм позволяет, по аналогии с вышесказанным, выделить некоторую «общую площадь» как сопряженную семантическую основу этих понятий. И это может означать то, что в ином, сущностном плане мы называем как «принцип интегральной субъектности».

Применительно к понятию культуры профессионального образования этот принцип может быть укоренен исходя из представлений о том, что профессионально образованный человек будет перспективен на рынке труда лишь в той мере, в какой он выступает носителем четырех типов культуры:

- 1) *культуры профессиональной деятельности* — определяется в параметрах «квалификации», «ключевые квалификации», «ключевые компетенции»;
- 2) *культуры социальных отношений* — определяется в параметрах «коммуникация», «консолидация», «адаптация», «эмоциональная идентификация», «соревновательность», «готовность к принятию решений», «саморегуляция», «управление»;
- 3) *культуры индивидуального жизнетворчества* — определяется в параметрах самоактуализации и основных экзи-

стенциальных проблем: «свободы», «ответственности», «выбора», «поиска и обретения смысла жизни»;

4) *культуры физической* — определяется в параметрах психического и физического здоровья, позитивного состояния базовых функциональных систем организма, двигательной активности.

Разумеется, мир профессионального образования не может быть замкнут на самого себя — он предполагает укорененность в мире труда и наоборот. Интеграция возможна и необходима.

Между тем, размышляя об интеграции мира труда и мира образования и о месте человека в поле этой интеграции, мы не должны забывать, что так называемый «сектор промышленности и экономики» имеет свою культуру, феномен которой — «культура полезности». Данный тип культуры, как показывает специальный историко-эволюционный анализ, не адекватен типу культуры, накопленному в мире образования — «культуры достоинства» [3].

Ценностные установки культуры полезности формировались на принципах, известных в истории труда как «выживание», «адаптация», «потребление», «эксплуатация» и «манипуляция» человеком. Человеку внушалось, что он будет счастлив при условии достижения высокой и глобальной цели жизни — «*обладать многим*». Поэтому не случайно, что среда обитания человека в культуре полезности каждый раз конструируется как стационарный мир, как мир социально одобряемых шаблонов, набор встроенных, видеотипичных программ поведения, ритуалов, традиций и схем, почерпнутых из опыта «полезности», из перечня известных вариантов решения полезных задач. Поэтому также не случайно, что в культуре полезности каждый раз принимается за основу специфический тип управления — директивный, мобилизационный, распределительный, административно-командный, ориентированный на функционирование и оперативное (сиюминутное) планирование.

Поэтому не случайна и сама образовательная парадигма, принятая в культуре полезности — унитарная, ориентированная на дрессуру, на усвоение «знаний — умений — навыков», на качество образования, определяемое академическим баллом и процентом успевающих на «четыре» и «пять». В этой парадигме цели обучения и воспитания прагматичны — безо-

пасность, конформизм, комфортность, адаптация к типовым ситуациям, узкая специализация, репродуктивный, реактивный вид поведения выпускника.

Что же касается культуры достоинства, то ее ценностные установки иные. В культуре достоинства базовыми ценностями являются «развитие», «поиск», «ориентация на индивидуальность», «свобода от эксплуатации и манипуляции», взгляд на цель жизни человека — *«быть многим»*. Человек должен быть адаптирован к среде изменяющегося коммуникативного мира, к способам достижения целей на пути инноваций и преобразования мира, порождения новых целей и задач. В таком мире, соответственно, существует иной тип управления, который ориентирован на развитие, на управление качеством, на стратегическое, вероятностное прогнозирование, на расширение возможностей развития общества и человека.

Образовательная парадигма в культуре достоинства — вариативная, развивающая, смысловая, обеспечивающая решение проблем в широком круге неопределенных ситуаций, способствующая становлению у выпускника целостной картины мира и проблемно-поискового, креативного типа поведения. Этим — в соответствии с уроками истории — в критических ситуациях обеспечивается повышение конкурентоспособности как общества, так и человека, а также рост разнообразия культур.

Разумеется, между культурой полезности и культурой достоинства возможна не только конфронтация (конфронтация экономической и гуманитарной компетентностей), но и интеграция. Реально эти культуры сосуществуют параллельно и не могут быть отменены «распоряжением свыше». Вероятно, поэтому периодически возникают надежды на формирование новых партнерских отношений между профессиональным образованием и миром труда, на синергию всех секторов образования и экономики, направленные на развитие общих компетенций, этики труда, технических и предпринимательских умений, ценностей и норм, необходимых человеку, чтобы стать ответственным гражданином общества — как на некую общую «концепцию самоорганизации».

Однако эти надежды представляются отвлеченными и наивными без учета интересов конкретного человека — как основного субъекта профессионального образования и мира труда, как носителя интегральной субъектности.

Литература

1. Закон Российской Федерации «Об образовании» // Вестник образования. 1996. № 7.
2. *Болотов В.А., Сериков В.А.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 11.
3. *Асмолов А.Г.* Практическая психология и проектирование вариативного образования в России: от парадигмы конфликта к парадигме толерантности // Вопр. психологии. 2003. № 4.