

Интернет-журнал «Мир науки» ISSN 2309-4265 <https://mir-nauki.com/>

2017, Том 5, номер 6 (ноябрь – декабрь) <https://mir-nauki.com/vol5-6.html>

URL статьи: <https://mir-nauki.com/PDF/45PSMN617.pdf>

Статья опубликована 08.02.2018

**Ссылка для цитирования этой статьи:**

Жуланова И.В., Медведев А.М. Кризис образования и компетентностный подход как возможность его реформирования: логико-психологический взгляд на проблему // Интернет-журнал «Мир науки» 2017, Том 5, номер 6 <https://mir-nauki.com/PDF/45PSMN617.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

УДК 159.9

## **Жуланова Ирина Викторовна**

ФГБОУ ВО «Волгоградский социально-педагогический университет», Россия, Волгоград  
Доцент кафедры «Психологии»  
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Россия, Москва  
Институт системных проектов  
Лаборатория проектирования деятельностного содержания образования  
Старший научный сотрудник  
Кандидат психологических наук  
E-mail: [irina.julanova2010@yandex.ru](mailto:irina.julanova2010@yandex.ru)

## **Медведев Александр Михайлович**

ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»  
Волгоградский институт управления (филиал), Россия, Волгоград<sup>1</sup>  
Доцент кафедры «Психологии»  
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Россия, Москва<sup>2</sup>  
Институт системных проектов  
Лаборатория проектирования деятельностного содержания образования  
Старший научный сотрудник  
Кандидат психологических наук  
E-mail: [al.medvedeff2009@yandex.ru](mailto:al.medvedeff2009@yandex.ru)  
РИНЦ: [http://elibrary.ru/author\\_profile.asp?id=642349](http://elibrary.ru/author_profile.asp?id=642349)  
SCOPUS: <http://www.scopus.com/authid/detail.url?authorId=36802216800>

## **Кризис образования и компетентностный подход как возможность его реформирования: логико-психологический взгляд на проблему**

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности кризисной ситуации в современном образовании и отношение к ней исследователей и проектировщиков, придерживающихся двух полярных, по мнению авторов статьи, подходов, именуемых коучингом и нейроэкономикой. Проведенный авторами критический анализ оснований подходов показывает, что обе концепции плохо согласуются с декларируемым сегодня компетентностным подходом реформирования образования. Коучинг в образовании, не претендуя на разработку учебного содержания и ограничиваясь сопровождением и фасилитацией, по мнению авторов, не может оказать существенное влияние на его эффективность. Нейроэкономика также, хотя и по иным основаниям, дистанцируется от логико-психологического анализа содержания обучения,

<sup>1</sup> 400131, Россия, Южный федеральный округ, Волгоградская обл., Волгоград, ул. Гагарина, 8

<sup>2</sup> 129226, Россия, Москва, проезд Сельскохозяйственный 2-й, 4

воспроизводя классическую стимульно-реактивную схему. Требуется эффективный понятийный аппарат, позволяющий осознать ситуацию и стать основой проектирования образовательных ситуаций, формирующих обобщенное рефлексивное отношение учащихся к динамично изменяющейся реальности будущей профессиональной деятельности. По мнению авторов это возможно в том случае, если полюсы конструкторов, обобщенно описывающих концепт «компетентность», будут синтезироваться такой категорией, которая отвечает требованию своеобразия и несводимости к другим понятиям и отвечает требованиям, предъявляемым в культурно-исторической психологии Л. С. Выготского к единицам анализируемой и проектируемой психологической реальности. Такой единицей, синтезирующей аспекты и полюсы компетентностей, по мнению авторов, может быть категория полноценного нередуцированного человеческого действия.

**Ключевые слова:** образование; кризис; коучинг; нейроэкономика; нейрональные сети; понятийное опосредствование; компетентность; ресурс; ориентировка; управление; культурно-историческая психология; психологическая реальность; действие

*Человек не может жить в беспорядке. Он активно ищет порядок... Стресс – отсутствие возможности установить порядок. Надо учить человека находить в ситуации порядок и видеть его*

Д. Б. Эльконин

*Что такое компетентность? Это когда я могу некое знание превратить в средство построения нового действия*

Б. Д. Эльконин

Современное образование переживает явный кризис, находясь в ситуации смены и путаницы парадигм. В его реформирование втянуты методологи-проектировщики, управленцы, педагоги, психологи и те, кого сегодня принято именовать заказчиками и потребителями образовательных услуг. В этой ситуации странным образом представлены, казалось бы, несовместимые ориентации на неинтервентное сопровождение индивидуальных образовательных траекторий в стиле коучинга и ориентация на управление ресурсами нейронных сетей мозга, жесткий менеджмент, предлагающий блочно-модульное построение учебных программ для усиления технологичности и управляемости, и декларации гуманизации и гуманитаризации образования в целом.

Анализируя современный кризис образования, А. И. Макаров отмечает следующее: «...В 1990-2000 гг. в России пытались продвинуть проект гуманизации образования, девизом которого могла бы стать фраза К. Леви-Стросса: “Если XXI век не будет веком гуманитарных наук, то его вовсе не будет”... Были открыты гимназии, в университетские курсы была широко введена культурология, открылись философские факультеты и гуманитарные вузы, издавалось огромное количество литературы по философии, культурной антропологии, истории. Сегодня этот проект фактически свернут. Во всяком случае заложенный в него идеал – всесторонне развитая личность-профессионал – деактуализирован на уровне управленческих решений в вузах» [23, с. 151]. Далее А. И. Макаров говорит о последовавшей технологизации образования, в частности, о введении квантифицированных количественных критериев – от школьного ЕГЭ до рейтинговых баллов в вузах. Нам же представляется, что особенность ситуации состоит не в

последовательной (как во времени, так и в логике) смене парадигм, а в их парадоксально-нелепом сосуществовании. Последнее со всей очевидностью предстает при сколь-нибудь внимательном прочтении того корпуса компетентностей, который вменяется формировать у студентов, получающих высшее образование по любой специальности: здесь обнаруживается ничем не опосредствованное сочетание «общекультурного» и узко технологического, операционализированного. (Если образование понимается как сфера услуг, то это по сути своей парадигмальное противоречие вообще не замечается: сочетание общекультурного и узко технологического и прагматичного означает, что клиента-потребителя образовательной услуги просто «культурно обслужили»).

Никогда прежде управление образованием не было столь дистанцированным от его собственного содержания, никогда прежде не наблюдался столь явный разрыв между менеджментом, построенным в соответствии с бизнес-критериями сферы услуг, и задачей культурной трансмиссии. Как отмечает А. И. Макаров, ссылаясь на работу Б. Гинзберга [42], «...за последние сорок лет произошло резкое расслоение университетской корпорации на высокооплачиваемую и неподконтрольную коллективу касту управленцев и преподавательский корпус, который переведен на временную контрактную систему занятости... Профессиональные управленцы (теперь уже включая деканов, которые раньше были преподавателями) не имеют больше чисто образовательных целей, но преследуют только собственные карьерные и бизнес-цели. Вследствие этого весь образовательный процесс постепенно начинает контролироваться бизнес-логикой и методологией количественных показателей эффективности различного рода затрат. Сфера образования отождествляется со сферой услуг. За 20 лет реформ оба этих проекта (декларируемая гуманизация и реализуемый утилитарный прагматизм – А. М., И. Ж.) срослись с остатками советской системы образования, и возник неустойчивый конгломерат конфликтующих целей и ценностей» [23, с. 152].

В сознании современных проектировщиков образования и практикующих педагогов цели и средства, приоритеты и частности оказываются настолько смешанными, что они вынуждены актуализировать психологические защиты и прибегать к декларативно-мифологическим формам категоризации реальности. Этому способствует и соответствующий «новояз» (лавина новой терминологии и аббревиатур), который, если вспомнить Дж. Оруэлла [29], есть та языковая форма, которая специально предназначена для обслуживания «двоемыслия». Начнем с одного причудливого сочетания противоположностей – это коучинг и нейроэкономика.

## Коучинг и нейроэкономика

Общую характеристику того контекста, в котором декларируется актуальность коучинга, осмелимся позаимствовать у А. Г. Асмолова. «В условиях растущей нестабильности человечество сталкивается с задачей выработки эффективной “повестки действий” в изменившейся глобальной ситуации и через, особо подчеркну, оптику рациональности и экономической сообразности ищет пути реагирования экономического субъекта социальных систем на различные изменения, кодируемые как переход от SPOD мира (S-Steady – устойчивый; P-Predictable – предсказуемый; O-ordinary – простой; D-definite – определённый) – к VUCA миру (V-volatility – изменчивость, неустойчивость, нестабильность; U-uncertainty – неопределённость; C-complexity – сложность; A-ambiguity – двусмысленность, неоднозначность, амбивалентность). Противоречивый мир VUCA приводит к появлению адаптивных футурологических концепций, в которых упование на наращивание адаптивного потенциала личности XXI века за счёт расширения репертуара так называемых компетентностей и навыков XXI века, в том числе навыка креативности (см., например: [Covey1989]) сочетается с осознанием необходимости подбора для успеха в бизнесе людей,

обладающих *толерантностью к неопределённости*. Настоящий, а не только грядущий мир VUCA становится также и драйвом пересмотра различных адаптивных моделей практики образования в разных странах мира, стимулом для преодоления системного кризиса образования с помощью перехода от парадигмы обучения “знаниям, умениям, навыкам” – к “школе неопределённости” и парадигме вариативного мотивирующего развивающего образования...» [1, с. 63].

Признаемся в том, что имеем весьма неопределённое представление о «школе неопределённости», и сосредоточимся на соотношении отмеченных А. Г. Асмоловым характеристик мира VUCA с декларируемой сегодня ориентацией образования на коучинг, нейроэкономику и компетентностный подход, ухватившись за «упование на наращивание адаптивного потенциала личности XXI века за счёт расширения репертуара так называемых компетентностей и навыков XXI века...».

Чтобы работать с конструкцией VUCA, сочетающей в себе неустойчивость-нестабильность, неопределённость, сложность, двойственность-амбивалентность, необходимо построить обобщенный образ такого мира, найти такую модель, которая позволила бы не только констатировать характеристики-свойства, но и оформить обобщенный ответ, обобщенную реакцию на ситуацию. Иначе, без такого обобщения, приведенные характеристики, став содержанием образа, а далее – содержанием мышления, так и будут представлять мысленному взору в форме списка с непонятной иерархией и последовательностью, неопределёнными приоритетами.

Поэтому, говоря об обобщенном ответе, мы, прежде всего, имеем в виду ответ асимметричный. Варианты симметричных ответов уже предложены. Их множество. Некоторое их подмножество объединяется концептом «коучинг», получающем все большее распространение в инновационных проектах в организационном управлении, бизнесе, образовании [11, 32].

Вот один из примеров. «В результате наших наблюдений, в ответ на VUCA-вызов родилось VUCA-решение – пишет Юлия Чухно, руководитель проекта Nova Terra Coach Training & Corporate Development в России и СНГ, – *комплекс фокусов внимания* (курсив наш. – А. М., И. Ж.) руководства организации, которые помогают обеспечить условия, когда лидеры могут действовать на опережение, предвидя необходимые изменения» [37].

Рассматривая в качестве примера предлагаемое VUCA-решение, мы не беремся оценивать действенность этой модели в той конкретной ситуации, где она применялась, нам представляется недостаточно убедительной ее *научная обоснованность*. А научность обоснования, несомненно, важна при выборе той или иной модели из множества альтернатив. Важна научная определенность – буквально о-**предел**-енность – полагание пределов, границ, в которых модель эффективно работает (и понятно, почему, – ясен «механизм») и за которыми следует обратиться к другой модели или вовсе сменить парадигму.

Модель VUCA-решения исключительно прагматична и, по-видимому, безгранична (бес**предел**на – в указанном выше значении): предполагается, что динамичные вызовы требуют быстрых ответов, а не затяжной рефлексии. Мы приводим ее здесь как типичную концептуализацию ситуации и работы с ситуацией в режиме «быстрого реагирования».

Выделим два момента этого решения: а) предлагается комплекс «фокусов внимания»; б) он должен помочь «действовать на опережение».

Комплекс «фокусов внимания» обозначается, как мы уже видели, той же аббревиатурой VUCA:

Values – Ценности;

Understanding – Понимание SCARF и управление стрессом;

Confidence & Coaching – Уверенность и Коучинговая поддержка;

Agility – Живость и гибкость за счет немедленной качественной обратной связи.

Научное обоснование действенности предлагаемой модели представлено следующим образом: «К счастью, новые исследования в области нейронаук дают прекрасные объяснительные модели, позволяющие лидерам выравнять ситуацию. Проводя коучинговое сопровождение серьезных процессов изменений в компаниях Северсталь и Альянс-Авто, мы успешно использовали модель Дэвида Рока SCARF. Эта модель описывает пять основных социо-биологически обусловленных мотиваторов/демотиваторов и позволяет руководителям запомнить, признать и потенциально изменить основные социальные рычаги, которые управляют человеческим поведением:

- Status – Статус – относительная важность для других;
- Certainty – Определенность – уверенность в своем будущем;
- Autonomy – Автономия – чувство контроля над событиями, возможность выбора;
- Relatedness – Связанность – ощущение безопасности в мире, дружеские, а не вражеские отношения;
- Fairness – Справедливость – восприятие равнозначности обмена между людьми» [37].

Заметим, что, так же, как и VUCA-решение, SCARF – стратегическое «нейро-социо-биологическое» средство менеджмента имеет «списочный состав». Поэтому иерархия, системность, основания и опосредствования в этих характеристиках не прочитываются. Не проясненным остается главное (на наш взгляд): на каком основании и в каком смысловом пространстве могут быть противопоставлены или соотнесены, например, «V-volatility – изменчивость, неустойчивость, нестабильность» как V-проблема и «V-values – ценности» как V-ответ на этот вызов? Или, как соотносятся «V-volatility – изменчивость, неустойчивость, нестабильность», принятая за характеристику объективной реальности и «Certainty – Определенность – уверенность в своем будущем» – характеристика субъективной реальности человека? Поясним. Если мир изменчив и неустойчив, а субъективный образ (чего? – наверное, этого же мира, ведь другого нет!) характеризуется «определенностью», дающей «уверенность в своем будущем», то не является ли это констатацией неадекватности субъективного восприятия? Вопрос из контекста менеджмента и коучинга переходит в контекст экзистенциальности: как в непредсказуемом мире обрести и удержать образ будущего и смысл существования, а заодно и Values – ценности?

Принципиальные содержательные ответы на эти вопросы в концепциях коучинга найти не удастся, поскольку они построены на симптоматически-феноменологической основе. Более того, в коучинг-стратегиях предполагается «жизнь в потоке», «в поле происходящих событий», что, по мнению коучинг-стратегов, позволяет «работать на опережение». Ориентировка в потоке обеспечивается, как мы видели, а том числе моделью SCARF, которая «позволяет руководителям запомнить, признать и потенциально изменить основные социальные рычаги» манипулирования человеческим поведением. Обратим внимание на это «запомнить» и «признать». Значит ли это, что модель SCARF внедряется в сознание руководителя в режиме начетничества – как «отче наш» («признай за истину и запомни навсегда»? Но при этом, что принципиально для подхода, *коуч не работает в предметности сопровождаемой им деятельности, не решает задачи*, а оптимизирует актуализацию «психологических ресурсов» их решения. Главная ставка при этом делается на оптимизацию работы мозга, чему находится



множество обоснований в рамках интенсивно проводящихся исследований [19, 26, 43], а также на оптимизацию-алгоритмизацию поведения [31] (что не противоречит, а лишь дополняет «снаружи» идею оптимизации работы мозга). И здесь коучинг смыкается с нейроэкономикой.

Приведем в качестве примера лишь одну нейроэкономическую концепцию актуализации ресурсов опережающей работы мозга, повышения скорости и эффективности реагирования. Она представлена ведущим научным сотрудником ВШЭ В. В. Никулиным в интервью, опубликованном Л. В. Мизенцевой под заголовком «Ученые выяснили, как максимально использовать ресурсы мозга»: «Представьте, что человеку в качестве стимулов предъявляются слова, которые ему нужно запомнить. Интересным представляется тот факт, что то, насколько хорошо он запомнит слово, может зависеть от параметров нейронального сигнала, предшествующего предъявлению слова. Или другой пример: время старта на стометровке у олимпийцев. Реакция на стартовый выстрел может колебаться в диапазоне десятков миллисекунд – довольно большой разброс, учитывая то, насколько важны эти самые миллисекунды на финише. Даже у одного атлета время реакции на стартовый стимул может варьироваться очень существенно. То, насколько быстро спортсмен реагирует, может зависеть от того, в каком состоянии находился его мозг. В оптимальном для переработки информации состоянии мы реагируем на стимул быстрее, в неблагоприятном нейрональном состоянии – хуже. В свою очередь оптимальное состояние, приводящее к формированию быстрых реакций, связано со специфическими параметрами нейрональных осцилляций», – поясняет один из авторов статьи (обсуждается статья, опубликованная в «Neuroimage» [43]. – А. М., И. Ж.) ведущий научный сотрудник Центра нейроэкономики и когнитивных исследований ВШЭ Вадим Никулин» [26]. И далее: «Используя более чувствительные методы экстракции нейрональных сигналов, мы можем найти те фазы нейрональных осцилляций, на фоне которых, люди максимально используют ресурсы своего мозга, – считает Вадим Никулин. – А если пофантазировать и заглянуть в ближайшее будущее, то можно представить и школу иностранного языка, где ученики сидят в удобных электродных шапочках и осваивают новые слова, которые предъявляются в периоды максимальной восприимчивости мозга к новой информации» [там же].

Если смысл образования сводится к освоению новых слов, или начинается с этого, то для нас не столь существенно, насколько удобны «электродные шапочки», да и вообще есть они или нет (и тогда информация падает на непокрытые и поэтому неподготовленные головы (мозги) учеников). Для нас существенна странная забывчивость или нарочитое самоограничение, лежащее в основании таких проектов, претендующих на принципиальную новизну подхода. Ведь Р. Декарт, Д. Гартли, В. Вундт, Г. Эббингауз, И. П. Павлов, Э. Л. Торндайк, Б. Ф. Скиннер уже построили долгоживущую традицию понимания научения и, соответствующую практику, ориентированную на естественнонаучное обоснование – рефлекторное, «мозговое», поведенческое, оперантное. В системе программированного обучения, предложенной Б. Ф. Скиннером, проблема повышения эффективности обучения решалась особой организацией стимулов – контингентов подкреплений – и предельно возможным сокращением времени обратной связи – реакции учителя или обучающей машины на ответ, поступивший от ученика. Предлагаемая В. В. Никулиным и его коллегами методология, опирающаяся на использование все «более чувствительных методов экстракции нейрональных сигналов» и поиск «тех фаз нейрональных осцилляций, на фоне которых, люди максимально используют ресурсы своего мозга» может служить эффективным дополнением программированного обучения. Но, заметим, она принципиально ничего не меняет в традиционном и даже архаичном понимании образования как научения, реагирования, заучивания, следуя в фарватере механистических концепций психической регуляции. Расширяющийся спектр варьируемых воздействий теперь может включать не только внешне организуемую обратную связь и внешние подкрепления, но и опережающую ориентацию на

состояние нейронального фона активности мозга. Инновационность нейроэкономики в отношении понимания познавательных процессов и когнитивных функций здесь не концептуальная, а «аппаратурная».

Принципиальная мировоззренческая общность адептов поведенческой психологии и адептов концепции нейроэкономики обнаруживается в их представлении о предмете обучения и об образовательной ситуации в целом. Согласно картине, представленной В. В. Никулиным, ученики «в удобных электродных шапочках» делают не что иное как «осваивают новые слова, которые предъявляются в периоды максимальной восприимчивости мозга к новой информации». В концепции Б. Ф. Скиннера явно, в подходе В. В. Никулина и его коллег не столь явно (по крайней мере, это не акцентируется), необходимым условием эффективного обучения выступает квантификация информации и времени ее усвоения, а также поиск оптимальных временных интервалов для установления контактов с реципиентом и актуализации обратной связи. Общим для бихевиоральной теории и теории нейроэкономической, с нашей точки зрения, стало применение ортодоксальной естественнонаучной парадигмы к объяснению человека как реципиента информации и агента реакций.

Механистичность концепции нейроэкономики открыто признается ее адептами: «Нейроэкономика предлагает свою достаточно механистическую модель оценки мозгом субъективной полезности, в соответствии с которой нейронные сети обладают способностью сравнения имеющихся альтернатив. В такой модели на вход нейронной сети поступает сенсорный, мотивационный, когнитивный или любой другой сигнал, а на выходе мы получаем результат сравнения в пользу наиболее оптимального решения. Такая модель получила несколько нелогичное название *диффузной* (термин “диффузный” происходит от одноименной статистической концепции). В настоящее время эта простая модель считается базовой нейроэкономической нейронной моделью теории принятия решения...» [19, с. 17]. И далее: «Если рассматривать проблему принятия решений с точки зрения нейроэкономики и предположить, что наши решения могут быть предсказаны исходя из активности определенных нейронных сетей, то раскрытие соответствующих нейронных механизмов откроет новые горизонты в понимании природы рационального поведения человека» [там же].

Кроме «переоткрытия» существования временных связей между стимулом и реакцией и ритмичного, «осцилляционного» функционирования нейрональных сетей (ритмы и циклы – общее свойство хронотопа всех органических систем) нейроэкономика претендует на «переоткрытие» соотношения произвольных и непроизвольных процессов.

«В целом результаты нейроэкономических исследований убедительно указывают, – резюмируют авторы цитируемой статьи, – на то, что осуществление выбора в процессе принятия решения обусловлено работой *параллельных нейрональных систем* (здесь и далее курсив наш. – А. М., И. Ж.). Автоматическая непроизвольная система обеспечивает быструю реакцию на меняющиеся условия, но порой дает сбой и приводит к экономически неоптимальным решениям. *Эта система возникла раньше всех других систем принятия решений и зачастую плохо адаптирована к реалиям современной экономической действительности. Возможно, именно поэтому возникла необходимость в формировании произвольной системы, которая корректировала бы деятельность непроизвольных механизмов.* Согласно современной нейроэкономической теории, для понимания механизмов поведения человека следует принимать во внимание психический автоматизм человеческой иррациональности, с одной стороны, не преувеличивая роль рациональных механизмов в принятии решений – с другой» [19, с. 32-33].

В чем собственно открытие нейроэкономики? Есть система непроизвольного «быстрого реагирования» и эта система имеет более длительную (видимо, филогенетическую) историю,

возникнув *до* «реалий современной экономической действительности». И есть новообразование – система произвольного реагирования, надстроившаяся «над» произвольной и корректирующая ее деятельность. И эта «надстройка», оказывается, есть порождение «современной экономической действительности». Не является ли это натурализацией, а тем самым и вульгаризацией классических положений культурно-исторической теории высших психических функций Л. С. Выготского и соотносимых с этой теорией психофизиологических теорий функционирования мозга А. А. Ухтомского и А. Р. Лурии?

Подводя итог рассмотрению-соотнесению коучинга и нейроэкономики, обратимся к тексту М. К. Мамардашвили «Ситуация неопределенности» [24, с. 112-114], в котором дана характеристика абсурдности ситуации, лежащей за границами «области, очерченной актами первовместимости» [24, с. 113]. Ведь если исходно игнорирована субъективная реальность [35, 36] и субъектность [12] человека как живого самоорганизующегося существа, и он оказался спроецированным одной своей стороной на экран коучинга, а другой – на экран нейроэкономики, представить его в единстве и аутентичности именно как человека, а не как нейро-социо-биологическое существо уже невозможно. Обе проекции *не обладают человеческой соразмерностью* (первовместимостью): коуч и его клиент одержимы поиском эффективного реагирования и борьбой со стрессом; параллельные нейрональные сети заняты (если их можно считать субъектом какого-либо «занятия») поиском согласований путем установления когерентности осцилляций. И если стратегическое планирование, поддерживаемое коучингом, осуществляется спонтанно когерирующими нейрональными процессами, то где и как одно взаимодействует с другим? Не есть ли это возвращение к психофизической проблеме, поставленной Р. Декартом?

«В ситуациях... абсурда, – говорит М. К. Мамардашвили, – ...*актов первовместимости нет или они редуцированы* (курсив наш. – А. М., И. Ж.). Такие ситуации инородны собственному языку и не обладают человеческой соизмеримостью (ну, как если бы недоразвитое “тело” одной природы выражало себя и давало бы о себе отчет совершенно иноприродной “голове”) [24, с. 112]. В рассматриваемом нами контексте несоразмерность человеку и отсутствие первовместимости предстает как странный дуализм, сочетающий «невнедряемость» коучинга в индивидуально-субъективное содержание мышления «носителя и решателя проблемы» и, напротив; «внедряемость» нейроэкономики, но не в область человеческих проблем, а в функционирование нейрональных сетей его мозга. При игнорировании самой человеческой субъективной реальности остается только искать корреляции («взаимосвязь») между нейрональными осцилляциями и стратегиями решения стоящих перед человеком проблем.

## Понятийное опосредствование

Мы по-прежнему склонны доверять С. Л. Рубинштейну, писавшему о характерном для поведенческой психологии сведении психического к физическому: «С точки зрения этой механистической психологии, данные сознания могут быть безостаточно сведены к физиологическим процессам и в конце концов описаны в тех же терминах механики и химии (добавим – в терминах нейрональных электромагнитных осцилляций тоже. – А. М., И. Ж.), что и физические данные; они не являются своеобразным видом существования. Это позиция вульгарного механистического материализма. Она совершенно не в состоянии объяснить те *в высшей степени сложные взаимоотношения между мозгом и психикой* (курсив наш. – А. М., И. Ж.), которые раскрыла современная психоневрология» [34, с. 30]. Видимо, необходимо уточнить – психоневрология, современная этим строкам С. Л. Рубинштейна, написанным в



1940-х гг. XX века, – наука, принципы которой обосновали А. А. Ухтомский, Н. А. Бернштейн, А. Р. Лурия.

Одна из сторон этого «в высшей степени сложного взаимодействия» представлена в отечественной (классической, не авангардно-инновационной) психофизиологической науке и психологически ориентированной философии как **отношение органа и функции**. «...Функция, заданная извне, – писал об этом Э. В. Ильенков, – создает (формирует) соответствующий себе орган, необходимую для своего осуществления “морфологию” – именно такие, а не какие-либо другие связи между нейронами, именно такие, а не иные “рисунки” их взаимных прямых и обратных связей... И подвижная “морфология” мозга (точнее коры и ее взаимоотношений с другими отделами) сложится именно такая, какая требуется *внешней* необходимостью, *условиями внешней деятельности человека* (курсив по цитируемому изданию. – А. М., И. Ж.)... Речь идет, конечно, о тех “церебральных структурах”, которые реализуют личностные (специфически человеческие) функции индивида... а не о тех морфологически встроенных в тело мозга структурах, которые управляют кровообращением, пищеварением, газообменом... работой эндокринной системы и прочими физиологическими процессами, совершающимися внутри тела индивида» [17, с. 336-337]. Это положение о функциональных системах, разработанное в отечественной психофизиологии, и переформулированное Э. В. Ильенковым применительно к личностной проблематике представляется нам чрезвычайно важным.

Для постановки вопроса и определения позиции, из которой может быть увиден ответ, альтернативный коучингу и нейроэкономике, необходимо выйти из потока «изменчивости, неустойчивости, нестабильности» и прочей «турбулентности». Выйти, предположив, перефразируя мысль М. М. Булгакова, произнесенную профессором Ф. Ф. Преображенским, что «разруха (турбулентность) не в клозетах (не в VUCA-мире), но и не в головах», если под головой понимать мозг и нейрональные сети. Разруха – в том понятийном аппарате, который обслуживают нейрональные сети мозга, изобретая в качестве самооправдания абсурда страшилки VUCA-мира и следуя заповедям SCARF. Разруха – в мировоззрении. На наш взгляд, необходимо перестать уповать на оптимизацию ресурсов мозга, и обратиться к средствам, которые хорошо известны в философии и в «умной» (т. е. научно-теоретической, а не популярной) психологии. Этими средствами (по сути, оно одно под разными именами) были и остаются концептуализация, обобщение, знаково-символическое опосредствование, моделирование, идеальная предметность, мысленный эксперимент и релевантные всему этому формы человеческих организованностей. Под релевантными *человечески соразмерными* организованностями мы понимаем такие, где общение не редуцируется к коммуникации и обмену информационными потоками, а сознательная и осмысленная деятельность не редуцируется к алгоритмизированному (или оптимизированному в духе концепции минимакса и идей А. В. Шаронова – президента Московской школы управления «Сколково» [2]) поведению.

Вот соответствующее мнение эксперта в области стратегического прогнозирования «Психологи и методологи науки почти независимо друг от друга заметили, – пишет А. П. Назаретян, – что всякое обобщение – основа категоризации, осмысления мира и устойчивого человеческого контакта – содержит экстраполяционный компонент, даже если суждение относится явно к прошлому» [27, с. 15]. И далее: «Чем выше уровень обобщения, тем легче просматривается его прогностический мотив... Устремленность в будущее столь же глубоко закодирована в обобщении, как его социальная адресованность и его сослагательная подоплёка» [там же]. Прогностична не только гипотеза, но и обобщающая понятийная констатация, понятийная форма мысли, она же – основа «человеческого контакта», исходная основа социальности.

Обратимся к классике отечественной психологии – к теории Л. С. Выготского, приверженцы которой, следуя мысли, высказанной Д. Б. Элькониним, именуют ее «неклассической психологией» [21] – на том основании, что она преодолевает натурализм и механицизм естественнонаучной «классики», утверждая «своеобразие» (С. Л. Рубинштейн, цитированный нами выше [34, с. 30]) предмета психологической науки. Если снова вернуться к характеристике VUCA-мира и ее (характеристики) сравнениям с потоком и турбулентностью, то можно предположить, что, существуя в потоке, самого потока не разглядеть, он будет заявлять о себе лишь смутными ощущениями разного рода беспокойства. Если заменить метафору потока понятием поля (силового, динамического), то ближайшей объясняющей происходящее теорией будет теория поля К. Левина [22], а рефлексией этой теории – теория Л. С. Выготского. Поведение человека, попавшего в динамическое поле, и проявляющего, соответственно, полевое поведение (устоявшийся психологический термин, введенный К. Левином), во-первых, гетерономно, во-вторых, как следствие, запаздывает по отношению к происходящим в поле событиям.

Перейду к рефлексии теории К. Левина, проведенной Л. С. Выготским. Теорию поля Л. С. Выготский рассматривает не только как энциклопедист и систематизатор современной ему науки, но и как слушатель лекций и оппонент К. Левина. «Л. С. Выготский указывает на недооценку способности человека “выйти из поля”, которую сам К. Левин трактовал как специфическое отличие человека», – пишет исследовательница архивов Л. С. Выготского Е. Ю. Завершнева [16, с. 126-127] и подкрепляет это цитатой из архивного документа:

«...Почему понятия освобождают действие?

2 проблемы: 1) отн[о]ш[е]ние мышления к реальн. плоск.

2) сдвиги в пл[о]ск[о]сти мышл.

<...>

Гл[а]вное в мышл[е]нии – свобода: ich kann was ich will (Я могу то, к чему я стремлюсь (нем.). – А. М., И. Ж.). Отсюда она переносится в действие.

Но рождается свобода в мысли.

В мышлении – выход из векторного поля» [там же, с. 137].

Осмелимся предположить – и выход из потока и турбулентности тоже.

И далее, как отмечает Е. Ю. Завершнева: «Полемика с К. Левином перерастает в подлинный диалог, совместное движение к общей цели. Л. С. Выготский уверен, что решение динамической проблемы найдено (запись “Sehr wichtig. Единство интеллекта и аффекта”)...» [там же, с. 139]. Эта тема переходит в заметку «О воле», где Л. С. Выготский формулирует следующее: «Воля – это понятие, ставшее аффектом; волевой человек – это личность, определившая свои поступки и образ жизни из аффекта Я» [там же, с. 142], т. е., осмелимся переопределить, – из субъективного понимания, ставшего неотъемлемым мировоззренческим принципом и источником переживания.

Таким образом, по Л. С. Выготскому, выход из поля сначала простирается в сфере мышления и опосредствуется понятийной формой мышления – обеспечивается понятийным опосредствованием. И именно здесь – в понятийном моделировании – простирается «актуальное будущее поле» (парадоксальный термин Л. С. Выготского, обозначающий опережающее планирование, опосредствованное смысловым образом ситуации). И лишь затем, после акта понимания и переживания своей субъективной причастности к ситуации (а значит и меры ответственности) – «аффекта Я» – выход переносится в реальность (предметную, деловую, социальную...). И, видимо, чем беднее понятийное опосредствование, чем слабее

понятийные опоры мышления, тем скуднее ресурсы для выхода, тем вероятнее для человека оставаться пленником динамического поля.

В качестве концепта, опосредствующего осознание реальности образовательной ситуации, воспользуемся понятием «компетентность». Тем более что именно это понятие вмещается в качестве ключевого для понимания современного реформирования отечественного образования. Осталось только (!) определить его обобщенное содержание и функциональное предназначение. И, главное, его человеческую соразмерность.

Прежде чем перейти к анализу концепта «компетентность», сформулируем требования к понятию, соответствия которым, оно могло бы претендовать на роль обобщенного средства концептуализации «выхода из поля». Такое понятие, по крайней мере изначально, должно *фиксировать полюсы проблемы, представлять проблему как отношение сторон* (актуального и желаемого, декларируемого и реального, понимаемого и действенного). Такое понятие должно *фиксировать природу разрыва и дистанцию между полюсами*. Оно же должно содержать опосредствования синтеза, *содержать в свернутом виде гипотезу* о возможности и предметности связи-перехода, преодоления разрыва и дистанции между полюсами. Заметим, что это требование прямо согласуется с той характеристикой понятийного обобщения, которую дает А. П. Назаретян: «...Обобщение – основа категоризации, осмысления мира и устойчивого человеческого контакта – содержит экстраполяционный компонент... устремленность в будущее столь же глубоко закодирована в обобщении, как его социальная адресованность и его сослагательная подоплека» [27, с. 15]. Наконец, понятие должно обозначать *мое место в пространстве проблемы и мое действие по ее решению*, иначе оно лишится «аффекта Я!» по Л. С. Выготскому.

«Списочные» же характеристики фиксируют «мертвые» свойства ситуации, раскладывая ее на ингредиенты, но не живые полюсы противоречия.

### Понятийное опосредствование отношения к ситуации: компетентность

Сегодня нет недостатка в дефинициях, кратко или развернуто объясняющих смысл этого термина, – Google, Yandex и множество словарей легко эти дефиниции предоставят (Примером может быть статья М. В. Кондурар [20], полностью посвященная сопоставлению-сравнению определений этого термина в образовании.) Мы же хотим обратить внимание не на сами определения, которые с неизбежностью должны содержать перечисление предикатов, а на двойственность этих предикатов.

Какое бы определение мы ни взяли, мы встретим эту двойственность. Представим некоторый ряд определений компетентности, обозначая полюсы конструкта.

**А. Ресурс – результат.** Компетентность определяется как обобщенная способность «сидящая на индивиду» и «ждущая» момента быть развернутой в результативный процесс делания дела. Она объединяет **ресурсный**, субъективный полюс обладающего компетентностью индивида, и **результативный** полюс, характеризующий объект, превращаемый в предмет действия-изменения, а затем – в продукт. При таком понимании предполагается, что ресурсные качества «вкладываются» в индивида до его встречи с предметом действия. (Не объект же их в индивиде пробуждает, и, тем более, не объект же их в индивиде строит?). Но при этом они соотносятся с предметом и производимыми с ним преобразованиями, и, соответственно, существует тот предмет и то предметное действие, которые «ждут» компетентного субъекта-преобразователя. Носитель компетентности и предмет предстоящей ему деятельности предпосланы друг другу.

Примерами организации образования, соответствующего такому пониманию компетентности, могут служить работавшие в СССР заводы-втузы, создававшиеся при крупных машиностроительных предприятиях для целевой подготовки специалистов. При такой организации, когда предмет деятельности определен и явлен, полюсы ресурсного и действенного могли быть реально соотнесены и соединены. Потенциальное (ресурсное) переходило в актуальное (действенное), а если переходило «неправильно», производилась «работа над ошибками» – в способ формирования компетентности вносились объективно оправданные и поэтому понятные коррективы, или коррективы вносились в способ производства. Сегодняшняя проблема построения отношения «ресурс – результат» состоит в том, что образование отделено от производства, даже в работе таких структур, которые именуются «бизнес-инкубаторами».

**Б. Обобщенное – единичное.** Компетентность – способность совершать реальное практическое действие исходя из такой ориентировки, такой субъективной оснастки (опосредствований), которые, конечно же, шире этого единичного действия и позволяют решать все задачи (совершать все действия) данного класса. В теории развивающего обучения В. В. Давыдова [10] такая компетентность связана с овладением *общим способом действия*, воспроизводящим *существенные отношения* преобразуемой реальности. При таком понимании биполярность компетентности состоит в следующем. Если компетентность не подтверждается реальным адекватным действием с «этим-вот-предметом» в «этой-вот-ситуации», то это не компетентность, а формальное знание о предмете и алгоритме его преобразования. Если пользоваться традиционным педагогическим языком, это проблема «применения знаний на практике» или, другими словами, «проблема формализма знаний». (Преодоление формализма знаний – одна из сквозных тем в отечественной педагогике и педагогической психологии с 50-х гг. прошлого века).

Но если компетентность ограничивается одним лишь «этим-вот-действием» и отточенным до автоматизма алгоритмом его исполнения, то это навык, она редуцируется до исполнительского автоматизма, техники исполнения, операции. На языке теории В. В. Давыдова [10] это способность решать конкретно-практическую задачу (или весьма узкий набор таких задач).

Основная трудность состоит в том, что общий способ действия осваивается при решении особого рода задач, именуемых в этой теории [10] *учебными задачами*. А постановка таких задачи и организация их решения, приводящая к освоению общего способа требует особой организации учебного процесса, перевода его в режим «квазиисследования». Такой режим жизни образовательной системы предполагает особую форму – проектную. И соответственно, особую позицию педагога, отличную от позиции коуча.

Отличие позиции педагога-проектировщика от коуча состоит в том, что для него образование – это реализация генетико-моделирующего метода (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов), а не организация сопровождения. Ближайшее следствие этого различия – невозможность алиби по отношению предметному содержанию образования, поскольку без его логико-предметного и логико-психологического анализа [14, 15] образовательная ситуация не моделируется, не возникает и не может стать реальностью, стягивающей полюсы «обобщенного» и «единичного». (В практике развивающего обучения, построенной В. В. Давыдовым и его сподвижниками, учебная задача, ориентированная на освоение общего способа, ставилась в форме конкретно-практической, часто предполагавшей «ручные» предметно-манипулятивные действия, но при этом акцент делался на открытии способа его моделировании, а не на достижении частного результата).

В образовании представлена еще одна интрига отношений всеобщего и единичного. «Проектно-преобразовательная позиция, – пишут о проектировании в образовании Ю. В.



Громько и Н. В. Громько, – выталкивает в исследовательскую позицию: объект, с которым приходится иметь дело, меняется, и его надо изучать – строить онтику, продумывать сами процедуры исследования выстроенного объекта. Однако данный тип исследования не является классическим, т. к. объект, с которым приходится иметь дело, не является чем-то фиксированно-неподвижным, отчужденным от самого исследователя; он способен отвечать исследователю и выстраивать с ним “контригру” [9, с. 18-19]. «Живой объект» образовательного проектирования может обладать уникальным своеобразием, что делает единично-уникальной и «встречу» с ним. (Отмечая эти уникальные единичности, педагоги иногда говорят, что учительство это не наука, а искусство).

Принципиальная организационная проблема состоит в том, что квазиисследование в форме проектно-преобразовательной деятельности входит в прямое противоречие с традиционным почасовым планированием, лекционно-семинарской регламентацией занятий и процедурой тестирования и рейтинга. А заодно – и с блочно-модульным построением учебных курсов.

**В. Ориентировочное – исполнительское.** Еще одна двойственная характеристика – сочетание ориентировочного и исполнительского компонентов действия. В реальном выполнении единичных действий может быть построена только ориентировочная основа I типа (если воспользоваться известной типологией ООД, предложенной П. Я. Гальпериным [7, 30]). Такая ООД производна от исполнения и формируется путем проб и ошибок. Соответствующий такому положению дел педагогический подход в прежние времена назывался ремесленничеством, а соответствующий прием определялся просто – «набить руку».

Если же формировать полноценную обобщенную ориентировку (III тип ООД), то необходимо отрабатывать ее в ситуации, обеспечивающей обобщенное восприятие-понимание «образа действия» и поэтапную подконтрольную симулянизацию этого образа.

Противоречие состоит в том, что «хорошая» ООД предполагает обобщенное симультанное восприятие-понимание, а «хорошее» исполнение конкретного «этого-вот-действия» – процессуальность (сукцессивность), гибкость и способность подчиняться случайным и изменяющимся привходящим обстоятельствам.

Ориентировочная основа имеет знаковую природу. А сам знак оформляется как носитель значения. «Знак возникает тогда, – пишет Д. Б. Эльконин в “Научных дневниках”, – когда есть значение; он – носитель значения и потому направлен внутрь (очень важно). Видимо, это верное соображение. Как еще может отделиться ориентировочная основа действия от самого действия? Ведь перед нами действие и его ориентировочная основа... То, что строит Петр Яковлевич (П. Я. Гальперин. – А. М., И. Ж.) и его ученики должно быть построено самим человеком. А как?... Я думал, что знак – другой человек. Это верно. Но значение знака – то, что по поводу действия передал мне другой человек» [41, с. 516].

Проблема состоит в построении самого акта порождения значения – прежде чем оно будет оформлено в знаке и станет ориентировкой.

Э. В. Ильенков писал: «Человек не может передать другому человеку идеальное как таковое, как чистую форму деятельности. Можно хоть сто лет наблюдать за действиями живописца или инженера, стараясь перенять способ их действий, но таким путем можно копировать только внешние приемы их работы и ни в коем случае не сам идеальный образ, не самую деятельную способность» [18, с. 183]. Если «деятельную способность» заменить «компетентностью», то проблема вновь предстанет актуальной не только по сути, но и по формулировке. «Человек не может передать», но ведь передает, существуют традиции, школы, династии, решающие задачу культурной трансмиссии. Но в этом пункте проблема удваивается, рискуя уйти в дурную бесконечность: «Можно хоть сто лет наблюдать за действиями»



педагога-хореографа, педагога-режиссера, заслуженного тренера, наконец, компетентного преподавателя... Идеальный образ трансляции идеального образа при этом «не считается», а если и «считывается», то не факт, что перенимается. Поэтому, в частности, представляется странной, если не абсурдной, так называемая «пассивная практика» (абсурден уже сам термин) студентов педагогического вуза, приходящих в школы для безучастного наблюдения уроков. Ведь упование на возможность перехода «созерцание – самостоятельное действие» ничем не подкреплено, поскольку сам переход никак не опосредствован, а значит и никак не построен.

В культурно-исторической психологии – теории Л. С. Выготского – проблема порождения значения и построения ориентировки действия рассматривается в контексте *интерформы* действия и *интериоризации*. В теории развивающего обучения В. В. Давыдова и соответствующей исследовательской и образовательной практике доказана действенность совместно-распределенного способа решений учебно-познавательных задач.

**Г. Социальность – предметность.** К концепту «компетентность», как правило, относят не только предметно-действенные характеристики, но и социальные, чаще всего коммуникативные умения, понимая под этим и интерактивные, и управленческие и др.

С точки зрения традиции культурно-исторической психологии и психологической теории деятельности, реальность человеческого действия *всегда содержит в себе* (а не рядом и не потом) *оба полюса*: и социальность и предметность. Приведу соответствующую запись из научных дневников Д. Б. Эльконина: «...Предметное действие как *единица социального взаимодействия* (курсив наш. – А. М., И. Ж.). Оно содержит *внутри себя* противоречие: 1) Оно человеческое, через него отношение к обществу и к природе человеческой. 2) Оно материальное, через него отношение к природе вещи» [41, с. 488].

Если принять (что мы однажды уже сделали [12]) за исходный прототип акт всеобщего труда по К. Марксу, то ситуация явления компетентности предстанет так: «Предположим, что мы производили бы как люди. В таком случае каждый из нас в процессе своего производства *двояким образом* (курсив по цитируемому изданию. – А. М., И. Ж.) утверждал бы и самого себя и другого: 1) Я в моем *производстве* опредмечивал бы мою *индивидуальность*, ее *своеобразие*, и поэтому во время деятельности я наслаждался бы индивидуальным *проявлением жизни*, а в созерцании произведенного предмета испытывал бы индивидуальную радость от сознания того, что моя личность выступает как *предметная, чувственно созерцаемая* и потому *находящаяся вне всяких сомнений* сила. 2) В твоём пользовании моим продуктом или твоём потреблении его я бы *непосредственно* испытывал сознание того, что моим трудом удовлетворена *человеческая* потребность, следовательно, опредмечена *человеческая* сущность, и что поэтому создан предмет, соответствующий потребности другого *человеческого* существа. 3) Я был бы для тебя *посредником* между тобою и родом и сознавался бы и воспринимался бы тобою как дополнение твоей собственной сущности, как неотъемлемая часть тебя самого, – и тем самым я сознавал бы самого себя утвержденным в твоём мышлении и в твоей любви. 4) В моем индивидуальном проявлении жизни я непосредственно создавал бы твоё жизненное проявление, и, следовательно, в моей индивидуальной деятельности я непосредственно *утверждал бы и осуществлял бы* мою истинную сущность, мою *человеческую, мою общественную сущность*» [25, с. 35-36].

Для явления **так** понимаемой компетентности необходима **обращенность**: человек, выполняющий действие и создающий предмет потребности другого человека, прямо **этим** действием и **этим** создаваемым (преобразуемым) предметом обращается к другому человеку. В образовательной ситуации для этого, несомненно, есть предпосылки, в ней представлено и социальное, и предметное: учебная задача существует для ученика, студента только в контексте его общения с учителем, преподавателем.

**Д. Управление – выполнение.** С компетентностью часто соотносятся управленческие функции: компетентный человек это тот, кто не столько исполнитель, сколько стратег и организатор. В образовании – проектировщик и организатор учебного процесса, определяющий его направленность, а значит, производящий его цели и определяющий критерии их достижения.

Для определения содержания того, что есть управление, обратимся к Г. П. Щедровицкому: «Что такое управление, и в каком случае мы осуществляем управление? – Можно ли, скажем, управлять стулом? Его можно поставить, можно его двигать, можно его поломать, преобразовать. Это будет определенная практическая, преобразующая деятельность. Но это каждый раз не управление. Теперь более сложный случай – машина. Вот машина стоит, вы на акселератор еще не нажали – можно ли управлять ею? Нельзя. А когда появляется возможность управлять машиной? Когда она поехала. *Управление возможно только в отношении объектов, имеющих самодвижение* (курсив наш. – А. М., И. Ж.)» [38, с. 34].

Таким образом, управление возможно только в том случае, если есть «живой» самодвижущийся объект или уже функционирующая система. (Автомобиль в приведенном выше примере «живой», если рассматривать его в системе «человек – машина», т. е. в системе с одушевляющим его человеком). Проблема состоит в том, что необходимо понимать механизмы функционирования и развития (если речь идет о живой органической системе), но не подменять их своими действиями, выступая в качестве абсолютизированного субъекта функционирования и роста, претендующего на узурпирование всех его детерминант. Но и популярный сегодня коучинг не соотносится с функцией управления, поскольку не предполагает, ни целеполагания, ни ответственности за произошедшее. Если воспользоваться метафорой управления автомобилем и представить себе это в VUCA-ситуации ралли, то коуч – это не штурман, поскольку он не ориентируется в предмете профессиональных проблем, но он и не пилот, поскольку не вмешивается и не управляет динамикой происходящего.

В отечественной психологии развития и педагогической психологии, связанной с традицией научной школы Л. С. Выготского эта проблема оформилась как проблема соотношения обучения и развития [6, 10] (проблема управления развитием). А ее решение в этой традиции связывается с построением посредничества и опосредствования [40].

Выбирая базовую психологическую категорию, содержание которой позволило бы обобщенно представить перечисленные выше (а их можно и дополнить) стороны компетентности, мы предполагали, что она должна удерживать полярную структуру и содержать предмет «встречи» полюсов. Выбирая такую категорию, мы обратились к рассмотрению, как нам представлялось, наиболее подходящих: **отношение, переживание, действие**. Задача состояла в том, чтобы прояснить, какая **психологическая реальность** стоит за компетентностью и наметить психолого-педагогические условия ее формирования. Критериями выбора были: несводимость к другим категориям [22] и соответствие требованиям, предъявляемым к единице психологического анализ [3, с. 13]. Иначе, во-первых, было бы трудно избежать редукции, и базовая категория определялась бы через другие категории или сводилась бы к ним. А во-вторых, она снова была бы представлена как набор каких-то элементов, фрагментов, составляющих, примером чего служит приведенный выше VUCA-ответ на VUCA-ситуацию, и тогда пришлось бы бесконечно оправдывать себя перед предполагаемыми и реальными оппонентами, отвечая на вопрос «А почему вы не учли еще и...?».

**Отношение.** «Категории отношения, – пишут А. В. Петровский и М. Г. Ярошевский, – присущи такие признаки, как заданная субъектом векторизованность психического акта, избирательность, установка на оценку (позитивную, негативную, выражающую безразличие), предрасположенность и готовность к определенному образу действия и др.» [33, с. 199].

Заметим, что «векторизованность» и «предрасположенность» могут быть связаны с ориентировочным полюсом предполагаемой компетентности. Но с остальными, намеченными выше, – ресурсным, обобщенным, социальным, управленческим полюсами, – как и с сопряженными противоположными полюсами конструкторов, они никак не связаны. На этом основании полагаем, что категория отношения не подходит для синтеза полюсов компетентности.

**Переживание.** Выбирая базовую категорию среди высших психических функций (произвольных и культурно опосредствованных психических процессов), Л. С. Выготский соотносил, в том числе, внимание и переживание. «Внимание не является единицей сознания, – пишет Л. С. Выготский, – а является элементом сознания, в котором нет ряда других элементов, причем единство сознания как такового пропадает, а вот действительной динамической единицей сознания, т. е. полной, из которой складывается сознание, будет переживание. Переживание имеет биосоциальную ориентировку, оно есть что-то, находящееся между личностью и средой, означающее отношение личности к среде, показывающее, чем данный момент среды является для личности. Переживание является определяющим с точки зрения того, как тот или иной момент среды влияет на развитие ребенка» [4, с. 383]. Это понятие было необходимо Л. С. Выготскому, чтобы построить психологию развития в форме «драмы развития». Через понимание переживания как «единства аффекта и интеллекта» предполагалось выстроить драму неразрывно-разрывных отношений личности ребенка с социальной средой.

Поскольку связь компетентности и ее становления с драмой личностного развития сложна и индивидуально вариативна (особенно, если речь идет не о детских возрастах), приходится выбирать иной концепт, соотносимый не с категорией личности, а с категорией субъекта [13]. Заметим, что многочисленные упования на личностное развитие профессионала, как правило, ничем не подкреплены: развитие личности и развитие субъекта, развитие личности и развитие социального индивида могут происходить по разным, хотя и сопряженным линиям, каждая из которых определяется своими особыми детерминантами.

В данном случае речь должна идти о генерализованной способности преобразовывать свои психологические ресурсы, а также предметные и социально-средовые ресурсы образовательной, а затем и профессиональной ситуации в средства продуктивного действия. Поэтому соразмерными «компетентности» становятся категории «субъект» и «действие» [12].

**Действие.** В качестве аргумента в пользу выбора действия как базового прототипа компетентности приведем характеристику, данную Д. Б. Элькониным: «...Человеческое действие двулико. Оно содержит в себе смысл человеческий и операциональную сторону. Если вы выпустите смысл, то оно перестает быть действием, но если вы из него выкинете операционально-техническую сторону, то от него тоже ничего не останется... Таким образом, уже внутри единицы человеческого поведения (а единицей человеческого поведения является целенаправленное сознательное действие) находятся эти две стороны. И их нужно видеть как две стороны, а не как различные и никак не связанные между собой сферы мира» (цит. по Эльконин Д. Д. [39, с. 35]). Добавим к этому еще одну цитату: «...Предметное действие есть единица, в которой в нерасчлененном единстве представлены социальное и операционально-техническая сторона; задача, всегда социально мотивированная, а также предметы и способы действия с ними» [41, с. 497].

Предметное действие, если под предметностью понимать не физическую объективную реальность, а культурное значение и назначение предмета, может быть базовой категорией, опосредствующей связи намеченных выше полюсов компетентности (пункты А, Б, В, Г и Д).

**А.** Ресурс – предметное действие – результат. Это наиболее понятная ситуация, в которой понятийная и алгоритмическая оснастка, субъективированная человеком в ходе обучения, реализуется в таких преобразованиях, которые приводят к запланированному результату.

**Б.** Обобщенное понятие – предметное действие – единичное распределенное-опредмечивание обобщенного понятия. Это ситуация перехода от решения учебной задачи к решению конкретно-практической задачи в соответствии с тем пониманием и той и другой задачи, которое представлено в теории В. В. Давыдова [10].

**В.** Ориентировочное – исполнительское. В данном случае предметное действие это категория, которая не опосредствует связь, а объемлет весь конструкт, включая в себя ориентировку и исполнение как свои стороны и моменты. Взаимосвязь этих сторон была специальным предметом изучения и построения в теории П. Я. Гальперина.

**Г.** Социальность – предметность. Эти полюсы также как ориентировка и исполнение входят в саму ткань предметного действия (Д. Б. Эльконин), что, на наш взгляд, убедительно показано К. Марксом в приведенном выше («Если бы мы производили как люди...») описании трудового акта: нередуцированное человеческое действие всегда обращено к Другому (или к себе как Другому). По выражению П. Г. Неждова и Б. Д. Элькомина, «действие не только не начинается на индивиде, но и не завершается на нем» [28, с. 25].

**Д.** Управление – выполнение. Этот конструкт также содержится «внутри» нередуцированной (не сведенной к схеме «стимул – реакция») формы человеческого действия. Для отечественной психологии деятельностного направления это одна из основополагающих идей, восходящая к «Феноменологии духа» Г. Гегеля, главе «Самостоятельность и несамостоятельность самосознания; господство и рабство» [8]. В ней идет речь о роли труда в формировании человеческого отношения к миру. Здесь Г. Гегель пишет о том, что труд учит человека дисциплине, самоограничению и организованности, что принципиально отличает человека от животных. И тот же самый труд заставляет его осознавать мир как независимую, самостоятельную реальность, в отношении которой нужно действовать в соответствии с определенными законами. Эти фундаментальные качества, согласно Гегелю, сформировались в человеческой культуре благодаря труду рабов. Но эти качества не могут обеспечить человеку свободной субъектности. И только антипод человека-раба – человек-господин впервые демонстрирует человеческое умение повелевать, а тем самым в лице господина человечество обретает способность возвышаться над природным миром. Можно предположить, что метафора раба и надсмотрщика, принадлежащая А. Н. Леонтьеву и используемая Л. С. Выготским для описания субъектности как акта овладения человеком собственным поведением происходит из этих идей Г. Гегеля. «Отсюда пример Леонтьева с трудом: то, что делают надсмотрщик и раб – соединяется в одном человеке: это механизм произвольного внимания и труда» – пишет Л. С. Выготский [5 с. 53].

Эти **А, Б, В, Г** и **Д** есть **моменты** человеческого действия, а не слагаемые и не составляющие. Человеческое предметное (оно же культурно обобщенное, оно же социально ориентированное, оно же...) как единица деятельности **неаддитивно**. Зарождается оно не в нейрональных сетях, а, согласно идее интерформы психического, в человеческих отношениях, в человеческой **со-бытийной общности**, «...внутри которой и образуются собственно человеческие способности, позволяющие индивиду, во-первых, входить в различные общности и приобщаться к определенным формам культуры, а во-вторых, выходить из общности, индивидуализироваться и самому творить новые формы, т. е. быть **само-бытным**» [36, с. 40], а значит, позволим себе добавить, **компетентным**. Формой такой событийности может быть наставничество и совместная проектная деятельность преподавателя и студентов с поэтапным



делегированием инициативы и средств действия студентам, но никак не коучинг и не нейроэкономика.

И последнее, составляемые сегодня «карты компетенций», включающие рубрики «знать», «уметь», «владеть» вряд ли можно считать соответствующими деятельностной сути того предполагаемого образовательного результата, который мог бы именоваться компетентностью. В этих картах не отражается «первоместимость» компетентностных новообразований, это не тот язык, в котором может выражаться и проектироваться реальность компетентностного подхода.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А. Г. Гонки за будущим: «...и вот наступило потом» // Поволжский педагогический поиск (Научный журнал). 2017, № 2 (20). – С. 60-66.
2. Вильданова Э. Андрей Шаронов: «Умные мысли начинаются тогда, когда кончаются деньги»: Известный российский экономист рассказал в Казани о выстраданных им 8 секретах успешного руководства // «БИЗНЕС Online» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.business-gazeta.ru/article/124988>.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6-ти т. Т. 4. Детская психология / Под ред. Д. Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
5. Выготский Л. С. Конкретная психология человека // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология, 1986. – С. 52-65.
6. Выготский Л. С. Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо. 2005. – 1136 с. (Серия «Библиотека всемирной психологии»).
7. Гальперин П. Я. Психология как объективная наука. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – 480 с.
8. Гегель Г. В. Ф. Феноменология духа / Пер. Г. Шпет. – М. Издательство «Академический проект», 2016. – 494 с.
9. Громько Ю. В., Громько Н. В. Исследование и проектирование в образовании: различие типов мыслительной деятельности и их содержания // Исследовательская работа школьников. 2004, № 3. – С. 16-22.
10. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
11. Дмитриева Е. Н., Тренькаева Н. А. Возможности использования методов и приемов коучинга в профессионально-личностном становлении студентов // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2008. № 3 (4). – С. 144-147.
12. Жуланова И. В., Медведев А. М. Прототипы субъектного действия // Культурно-историческая психология. 2010, № 1. – С. 18-26.
13. Жуланова И. В. Субъектно ориентированное образование в высшем учебном заведении: теоретико-методологическое обоснование и опыт проектирования: монография. – Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2014. – 324 с.
14. Жуланова И. В. Теоретическое мышление как ориентир исследования-проектирования психологического образования в вузе (Часть 1) // Интернет-



- журнал «Мир науки» 2017, Том 5, номер 1 <http://mir-nauki.com/PDF/24PSMN117.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.
15. Жуланова И. В. Теоретическое мышление как ориентир исследования-проектирования психологического образования в вузе (Часть 2) // Интернет-журнал «Мир науки» 2017, Том 5, номер 5 <https://mir-nauki.com/PDF/07PSMN517.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.
  16. Завершнева Е. Ю. Записные книжки, заметки, научные дневники Л. С. Выготского: результаты исследования семейного архива // Вопросы психологии. 2008, № 2. – С. 132-145.
  17. Ильенков Э. В. Так рождается личность // С чего начинается личность / Под общ. Ред. Р. И. Косолапова. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1983. – С. 333-337.
  18. Ильенков Э. В. Диалектическая логика: Очерки истории и теории. – 2-е изд., доп. – М.: Политиздат, 1984. – 320 с.
  19. Ключарев В. А., Шмидт А., Шестакова А. Н. Нейроэкономика: нейробиология принятия решений // Экспериментальная психология, 2011, том 4, № 2. – С. 14-35.
  20. Кондуар М. В. Понятия компетенция и компетентность в образовании // Вектор науки ТГУ. 2012, № 1 (8). – С. 189-192.
  21. Кравцова Е. Е. Неклассическая психология Л. С. Выготского // Национальный психологический журнал. 2012, № 1 (7). – С. 61-66.
  22. Левин К. Динамическая психология: Избранные труды. – М.: Смысл, 2001. – 572 с.
  23. Макаров А. И. Современный образовательный идеал: философские основания // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии. 2015, № 3 (29). – С. 151-155.
  24. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Культура», 1992. – 416 с.
  25. Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 года // К. Маркс и Ф. Энгельс. Сочинения. Издание второе. Т. 42. – М.: Издательство политической литературы, 1974. – С. 41-151.
  26. Мезенцева Л. В. Ученые выяснили, как максимально использовать ресурсы мозга. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://iq.hse.ru/news/208445128.html>.
  27. Назаретян А. П. Нелинейное будущее. Мегаисторические, синергетические и культурно-психологические предпосылки глобального прогнозирования. – М.: Институт востоковедения РАН, Центр Мегаистории и системного прогнозирования. – 437 с.
  28. Нежнов П. Г., Эльконин Б. Д. Ритм развития в периодизации Д. Б. Эльконина // Педагогика развития: социальная ситуация развития и образовательные среды. – Красноярск, 2006. – С. 24-28.
  29. Оруэлл Дж. 1984. – М.: АСТ, 2016. – 320 с.
  30. Пантина Н. С. Зависимость формирования действия от типа ориентировки в задании: Дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1958. – 232 с.

31. Паронджанов В. Д. Как улучшить работу ума: Алгоритмы без программистов – это очень просто! – М.: Дело, 2001. – 360 с.
32. Парслоу Э., Рэй М. Коучинг в обучении: практические методы и техники. – СПб.: Питер, 2003. – 204 с.
33. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Теоретическая психология. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 496 с.
34. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т I. – М.: Педагогика. 1989. – 488 с.
35. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Антропологический принцип в психологии развития // Вопросы психологии. 1998, № 6. – С. 3-17.
36. Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии. 1996. № 5. – 38-50.
37. Чухно Ю. Управление изменениями в VUCA-мире: как вовлечь людей и помочь им стать лидерами новых решений // Business Excellence. 2016, № 8 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://novaterracoaching.su/change-management-in-vuca>.
38. Щедровицкий Г. П. Путеводитель по основным понятиям и схемам методологии Организации, Руководства и Управления: Хрестоматия по работам Г. П. Щедровицкого. – М.: Дело, 2004. – 208 с.
39. Эльконин Б. Д. Действие как единица развития // Вопросы психологии. 2004, № 1. – С. 35-49.
40. Эльконин Б. Д. Опосредствование. Действие. Развитие. – Ижевск: ERGO, 2010. – 280 с.
41. Эльконин Д. Б. Выдержки из научных дневников (1965-1983) // Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – С. 480-519.
42. Ginsberg V. The fall of the faculty: rise of the all-administrative university and Why it matters / V. Ginsberg. – N. Y.: Oxford University Press, 2011. – 220 p.
43. Waterstraat G., Curio G., Nikulin V. V. On optimal spatial filtering for the detection of phase coupling in multivariate neural recordings // Neuroimage. 2017 Aug 15; 157: 331 – 340. doi: 10.1016/j.neuroimage.2017.06.025. Epub 2017 Jun 13.

**Zhulanova Irina Viktorovna**

Volgograd state socio-pedagogical university, Russia, Volgograd  
Moscow city university, Russia, Moscow  
E-mail: irina.julanova2010@yandex.ru

**Medvedev Alexander Mihajlovich**

The Russian Presidential academy of national economy and public administration  
Volgograd branch, Russia, Volgograd  
Moscow city university, Russia, Moscow  
E-mail: al.medvedeff2009@yandex.ru

## **The crisis of education and the competence approach as an opportunity for its reform: a logical-psychological view of the problem**

**Abstract.** The article considers the features of the crisis situation in modern education and the attitude of researchers and designers who adhere to two polar approaches, called coaching and neuroeconomics, according to the authors of the article. The critical analysis of the bases of approaches carried out by the author's shows that both concepts are not in good agreement with the competence approach of the education reform declared today. Coaching in education, not pretending to develop educational content and limited to support and facilitation, according to the authors, cannot have a significant impact on its effectiveness. Neuroeconomics also, albeit on other grounds, distances itself from the logical-psychological analysis of the content of training, reproducing the classical stimulus-reactive scheme. An effective conceptual apparatus is needed that makes it possible to understand the situation and become the basis for designing educational situations that form a generalized reflective attitude of students to the dynamically changing reality of future professional activity. In the authors' opinion, this is possible if the poles of constructs generalizing the concept of "competence" will be synthesized by a category that meets the requirements of identity and irreducibility to other concepts, according to the position of A. V. Petrovsky and M. G. Yaroshevsky, as well as the requirements set in the cultural-historical psychology of L. S. Vygotsky to units of the analyzed and projected psychological reality. Such an entity synthesizing aspects and poles of competencies, according to the authors, can be a category of full-dimensional unreduced human action.

**Keywords:** education; a crisis; coaching; neuroeconomics; neural networks; conceptual mediation; competence; resource; orientation; management; cultural-historical psychology; psychological reality; act