

РУССКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ

В статье производится одна из первых в России попыток обосновать теорию компетенции на основе традиции отечественной философии, преодолевая бихевиористский подход, описывающий компетенции в западной традиции. Опираясь на традиции представлений о рефлексии в российской культуре и мышлении, автор рассматривает компетенцию как рефлексивную возможность человека по саморазмещению (или по капитализации) своего или коллективного накопленного ресурса и потенциала. Также одной из генеральных идей статьи является версия о том, что специфика «русской компетенции» может являться основой российской теории управления.

In this article is made an attempt of introducing the theory of competence on the basis of traditional Russian philosophy, overcoming behavioristic approach which describes competences on the basis of western traditions. Guided by traditional conceptions of reflection in Russian culture and thinking, the author considers the competence to be the reflective ability of a person to place or capitalize his own or collective resource and potential. Besides, one of the general ideas of the article is the version, that the specific character of “Russian competence” may become the basis of Russian theory of management.

Принципиальность российской социально-экономической ситуации и всей интеллектуальной культуры, ментальных установок, средств самоорганизации, заключается в возможности освоения деятельности в комплексной субъективации агентов того или иного управленческого действия. Это означает, что человек выращивает на себе весь «организм/ансамбль» института управленческой практики, достраивая до полноты объективно отсутствующие институциональные элементы.

Если «на Западе» существуют сложенные полноценные структуры деятельности и институты жизнедеятельности, то «наш человек» постоянно прорывался – сам становился нормой организации и управления. Возникает вопрос: меняется ли принципиально эта ситуация с построением в России компаний, которые внедряют корпоративные стандарты? (Примечательно, что эти стандарты зачастую носят подражательно-поведенческий, дисциплинарный характер и не предусматривают использование сильных качеств работников). Конечно ситуация стандартизации деятельности должна возникнуть, однако не следует «запрыгивать в последний вагон уходящего поезда», копируя уже не столь совершенную западную систему компетентностного подхода.

В англоязычной литературе выделяют две основных темы, из которых вытекают определения компетенций.

1. Описание рабочих задач и результатов работы. Эти описания основываются на национальных системах обучения – National/Scottish Vocational Qualifications и Management

Charter Initiative (MCI). Здесь компетенции определяются как способность менеджеров действовать в соответствии со стандартами организации.

2. Другое определение возникло в деятельности консультантов по вопросам эффективного управления и ориентировано на описание поведенческих компетенций как характеристик личности, направленных на достижение высокого результата в работе [1].

Очевидно, что бихевиористский подход описывает компетенции поведенчески, делая акцент на внешние формы действия, измеряемые простыми индикаторами.

В чем же может быть специфика «русской компетенции» как основы российской теории управления?

В качестве гипотезы возможно высказать следующий тезис: опираясь на традиции представлений о рефлексии в российской культуре и мышлении, компетенция – это рефлексивная возможность человека по саморазмещению (или по капитализации) своего или коллективного накопленного ресурса и потенциала.

Конечно, такое понимание компетенции ориентировано на вхождение, прежде всего, в ситуации неопределенности и реализацию действий открытого характера (Б.Эльконин). Отсюда и иные требования к структурам компетенций и к тренажерам (образовательным программам) по их становлению [2].

Несмотря на массовое распространение различных тренинговых программ, вопрос о принципиальном устройстве тренинга (или имитационного образовательного тренажера) как новой, иной по сравнению с традиционной, практики работы с человеком, остается концептуально, технологически и институционально не проработанным. Наша позиция заключается в том, что создание тренингового макета – это вопрос не просто технический, как это часто трактуется, а вопрос антропотехнический, и, более того, антропопрактический, то есть вопрос условий и возможностей получения принципиально новых антропологических результатов и эффектов в образовательных практиках [3].

При этом проблема заключается в том, что создание и реализация тренинговых программ невозможна без решения вопроса о формировании нового семейства категориальных понятий, схватывающих современную специфику антропологического. Мы считаем, что на сегодняшний день именно системо-мыследеятельностная (СМД) антропология и связанный с ней комплекс антропотехнических представлений, является одной из немногих версий гуманитарно-технологической парадигмы, позволяющей проектировать тренинговые практики [4, 5].

Особенно существенными в плане проработки деятельностных представлений о тренингах для нас являются два типа антропотехнических представлений, сформировавшихся в рамках СМД-методологии.

Первое – это представление о «клубе»; второе – представление о коллективной мыследеятельности. В антропологической перспективе оба эти представления фиксируют тип пространства, относительно которого можно осмысленно ставить вопрос об искусственном отношении к человеку и условиях его индивидуального развития (свободы).

В СМД-подходе представление о «клубе» стало складываться как альтернативное по отношению к устройству образовательных систем, построенных по прототипу «производства». В рамках идеи «производства» образование рассматривалось как производство особого рода, как «педагогическое производство». Продуктом «педагогического производства» должно было стать включение индивида в ту или иную деятельность (подготовка) за счет формирования на его «теле» культурных способов деятельности, или способностей. Предполагалось, что формирование способностей в рамках «педагогического производства» осуществляется за счет целого ряда специальных педагогических процедур: создания и демонстрации перед учеником разрывов в ситуациях деятельности; подведения ученика к осознанию этих разрывов и постановке задач на их устранение; демонстрации новых средств устранения разрывов; овладения новыми средствами и способами деятельности.

При этом становилось понятно, что любые образовательные системы, построенные по прототипу «производства» не позволяют помыслить человека иначе чем, отождествив его с некоторой структурой деятельности, внешней по отношению к нему и, указав на место, которое он должен в этой структуре занять.

Представление об образовательных системах, связанное с прототипом «клуба» обсуждалось в текстах Московского Методологического Кружка (ММК) через отрицание характеристик «педагогического производства» [6]. «Клуб» понимался как пространство «выхода» из производственных мегамашин, «освобождения от деятельности», как пространство рефлексии, коммуникации, игры. Несмотря на то, что понятие «клуба» не было достаточно проработано (в том числе, не было развернуто представление о продуктах такого рода антропотехнических систем), в работах ММК содержится указание на его принципиальное отличие в базовом механизме разворачивания и осуществления. Тезис заключался в том, что если в «производственных» антропопрактиках таким механизмом является массовая деятельность, организованная специальными нормативными знаниями об объектах и процессах, то в системах, построенных по «клубному» принципу - индивидуальная рефлексия, использующая в качестве своего ресурса любые объекты и средства.

Для нас этот тезис является чрезвычайно важным, поскольку в рамках «клуба» он накладывает принципиальное ограничение на любые технические действия. В отличие от «производства», где организационное, управляющее техническое действие всегда направлено на другого человека, в «клубе» оно может быть направлено только на самого себя. Иначе говоря, в

открытых образовательных системах каждый отвечает только за собственное действие, поскольку человек входит в пространство «клуба» как автономная личность.

Понятие о коллективной мыследеятельности в контексте антропотехнических представлений дает онтологическое обоснование «клубу» как прототипу построения открытых образовательных систем. Согласно онтологии коллективной мыследеятельности отдельный человек не обладает достаточной энергией для развития; для этого он должен рассматриваться в качестве компонента более сложных, коллективно-коммуникативных, кооперативных систем и процессов. Коллективная мыследеятельность и есть та минимальная онтологическая единица, по отношению к которой может быть поставлен вопрос об индивидуальном развитии и самоопределении. Коллективная мыследеятельность полагается как синхронизированный комплекс пяти процессов: мышления, понимания, действия, коммуникации и рефлексии.

Рамка коллективной мыследеятельности выступает для нас отправной точкой в обсуждении принципов построения тренингов. Согласно этим принципам, первичной реальностью анализа и проектирования тренинговых программ являются стратегии рефлексивного управления в ситуациях коммуникативно-кооперативных отношений. Закладываемое в макет тренинга отличие заключается в том, что функциональные места в нем не предзаданы, а еще только должны сложиться в коммуникации, то есть стать результатом овладения стратегией рефлексивного управления целым. В этом, на наш взгляд, состоит принципиальное требование к устройству и организации тренинговых программ.

Наша гипотеза состоит в том, что тренинг выступает институциональной формой освоения (и реализации) практик рефлексивного управления. В этой связи мы считаем, что:

(1) в макет тренинга должны быть заложены условия для возникновения особых новообразований, связанных с таким антропологическим модусом существования человека, как субъект индивидуальности. По нашей версии именно эта «инстанция» в человеке отвечает за появление и удержание компетенций.

В отличие от ЗУНов, опыта и пр., в основе компетенций лежат так называемые практические, или нетранзитивные действия. При этом субъект индивидуальности существует в практической форме, и соответственно, является управляющим контуром по отношению ко всей остальной антропоструктуре, в том числе, и к профессиональным возможностям. Структурой компетенции можно считать этапы становления субъекта индивидуальности, или прорыва. В каком-то смысле можно сказать, что компетенция – это след, остающийся от того или иного способа прорыва. Компетенция – это схема прорыва.

(2) формирование субъекта индивидуальности и появление компетенций осуществляются в тренинге на фоне организации рефлексивного «выхода» участников из так называемого

«социокультурного объекта» (организационная структура, экономическая ситуация, рыночный сегмент, ...).

Таким образом, главная задача разработки макета тренинговой программы состоит в том, чтобы наметить принципы, направления и методы появления антропологических эффектов, совокупность которых обозначена нами как «субъект индивидуальности» (или компетенции) и которые могут возникать только в особых модельно-имитационных ситуациях - ситуациях «выхода» из социокультурного объекта.

Поскольку необходимая конструкторская работа по построению основных понятий - «субъект индивидуальности», «социокультурный объект», «образовательное событие», «образовательная задача» нами частично была выполнена и представлена, коротко отметим только принципиальные моменты.

Согласно нашей версии, тренинговые программы должны представлять собой системы рефлексивных надстроек над социокультурными объектами, в которые актуально (реально) включены участники, и частью которых они являются. Речь идет о том, чтобы, образно говоря, вывести тренинговое содержание «из аудитории», перейти от принципов педагогической имитации (дидактики) к реальности существования того или иного социокультурного объекта (принцип политетики).

Это требование задает для разработчиков тренинга супер-сложную ситуацию. Поскольку, с одной стороны, «прокачиваемое» в тренинге содержание должно строиться принципиально непредметным (не учебным) образом, а с другой (как это часто происходит при отказе от предметного принципа организации содержания), тренинг не должен превращаться в своеобразную мобилизацию, то есть в прямое встраивание участников в производственные процессы.

Это, на наш взгляд, является одним из главных требований к проектированию базовой тренинговой задачи как того, что скрепляет тренинговый модуль. По нашей версии, тренинговая задача должна быть для участников «настоящей», то есть «стоящей», то есть такой, в которую им действительно имеет смысл вкладываться. В отличие от учебной задачи, тренинговая задача должна включать участников одновременно в три ряда отношений: быть местом для анализа структур реально осуществленных деятельностей и ситуаций, служить проектом и схемой для организации новых ситуаций и новых деятельностей, быть местом рефлексивных переходов.

Для построения макета тренинга мы используем схему рефлексивного выхода [7, 8]. Рефлексивный выход переводит «исходную» деятельность в материал для последующей деятельности, и данная схема указывает на возможность фиксации содержания своего знания через а) интенции сознания (объекты сознания), б) знания о содержании деятельности с этими объектами.

Макет тренинга обладает трехэтапной структурой: на первом этапе в самом общем и одновременно предельном контексте осуществляется рефлексивный выход из сферы объекта

будущей интерпретации (из его поля смыслов, влияний, воздействий, пр.); затем рефлексивная позиция превращается в позицию конструирующего (а сам субъект здесь как бы на время «пропадает», или «замирает»); третий этап предполагает «вхождение» в порожденный объект и овладение им (на феноменальном языке - «растворение в нем»).

Итак, принципиальной идеей является то, что организация перехода есть элементарный тренинговый цикл, а соответственно, и онтологией его проектирования и оценки результатов.

Каким образом исследовать внутреннюю динамику человека в процессе рефлексивного «выхода» из социокультурного объекта? Что и каким образом мы можем сказать про участников, включенных в такого рода тренинговую практику?

Нами сделан вывод о том, что должна быть подвергнута проблематизации традиционная для сферы образования методология исследования и диагностики, построенная на принципах «внешнего наблюдателя» (анкетирование, опрос, тестирование, эксперимент и т.д.).

В рамках естественнонаучного подхода исследователь предполагает, что ему реально дан объект изучения, и он только формирует процедуры его изучения, как основу для технических воздействий (управления). В гуманитарной парадигме исследователь понимает, что имеет дело лишь проявлениями (феноменами) исследуемого явления, поэтому встает задача не объяснения, а построения процедуры описания-интерпретации, имеющей статус версии. При этом версия связана с конструированием идеального (амплифицированного) объекта, то есть относящегося уже не к эмпирической плоскости настоящего, а к плоскости идеального, должного, Будущего.

Для этого у разработчика тренинга должны быть собственные проектные горизонты (установки), то есть позиции вне непосредственного (операционального) поля, приоритеты, контуры употребления собственной тренинговой деятельности.

Здесь мы выдвигаем следующий тезис. Оценивание результатов тренинга должно строиться на том основании, что участник тренинга должен быть включен в него субъектно. Для этого необходимо создать ситуации, которые задают участникам тренинговой программы позицию исследователя относительно самого себя, включая работу над целями собственного движения в образовательном пространстве и результатами этого движения.

Главной характеристикой современных управленческих процессов по отношению к компетентностным требованиям является следующая: невозможно одному человеку на протяжении собственной карьеры пройти все производственные циклы на пути к управленческой позиции (должности). При этом традиционно существующие системы образования и подготовки кадров не удерживают в одном предмете (например, финансовый аудит) все многообразие корпоративных и производственных процессов. Отсюда возникают особые требования к корпоративным тренингам (сразу обратим внимание, что мы ни в коей мере не обсуждаем традиционные типы тренингов – общения, командного принятия решений, коммуникации, ...). Эти тренинги должны быть связаны с

организацией решения и имитацией реализации этого решения по отношению к комплексной задаче. Тренинги должны проектироваться совместно со специалистами той или иной производственной сферы, поскольку самое главное в таком проектировании есть построение целостного цикла очередности этих самых комплексных задач. Каждый отдельный тренинг посвящен постановке и решению такой задачи. Это нечто среднее между организационно-деятельностной игрой (ОДИ) [9] и имитационно-ролевой игрой (мы это называем аналитическими играми; в качестве прототипа можно назвать игру в шахматы). Искусство проектирования здесь заключается в правильной постановке комплексной производственной/корпоративной задачи. Правильно поставленная задача представляет собой как мыследеятельностный, так и организационно-деятельностный тренажер, и ее решение обязательным образом втягивает, как минимум, три типа средств: методолого-управленческие, организационно-операционные и технико-материальные.

Таким образом, под каждого конкретного заказчика (корпорацию) необходимо/возможно проектирование такого цикла комплексных задач. Безусловно, это требует предварительного вхождения в управленческую проблематику и в понимание производственного цикла в каждом конкретном случае.

Для «организации» компетенций, то есть для разворачивания учебно-образовательного процесса по ее освоению необходима не просто опись компетенций, а представление структуры компетенций. Это крайне важно и как для организации процессов подготовки, так и для понимания возможного антропологического структурирования клиентов после окончания работ.

В этом смысле, обращаясь к проекту системы корпоративных тренингов, мы бы предложили первичное структурирование компетенций, причем, путем их типологизации [10, 11]. (Соответственно, возникают, как минимум, три типа подготовки исходя из трех типов деятельностной и антропологической организации). Итак,

Первый тип компетенций:

- базовая компетенция – пространственная – масштабирование;
- промежуточная – стратегическая;
- рабочая (или оргдеятельностная компетенция) – организационно-управленческая/принятие решений.

Второй тип компетенций:

- базовая компетенция – аналитическая – методическая;
- промежуточная – прототипическая;
- рабочая – стандартизация/нормирование.

Третий тип компетенций:

- базовая компетенция – организационная – конвертация ресурсов;
- промежуточная – кооперирования;
- рабочая – планирование/логистика.

Таким образом, вполне возможно вести речь о трех типах профессионализации в процессах корпоративного управления, а соответственно, о трех базовых процессах корпоративного управления. Такая типология влечет за собой соответствующую систематизацию корпоративных программ обучения.

Список литературы:

1. Уиддет С., Холлифорд С. Руководство по компетенциям. Пер. с англ. М.: НИРО, 2003.
2. Эльконин Б. Д. Идеи развития и антропологические практики // Архэ. Культуротехнический альманах. 2004. № 5. С. 39-56.
3. Попов А.А., Проскуровская И.Д., Балашкина М.Г. Возможности поколения и индивидуальные шансы: Модульная организация гуманитарно-управленческого образования юношей. Москва-Томск: Дельтаплан, 2003.
4. Данилова В.Л. Антропотехника как проблема антропологии // Вопросы антропологии. – 1995. - № 1-2. – с. 46-51.
5. Табачникова С.В. К постановке вопроса о СМД-антропологии // Вопросы методологии. – 1991. - № 2. – с. 24-27.
6. Щедровицкий Г. П. ММК. Развитие идей и подходов. – М.2004.
7. Лефевр В. А. Конфликтующие структуры. М. 1967.
8. Щедровицкий Г.П. Исходные представления и категориальные средства в теории деятельности // Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М., 1995. С. 233-280.
9. Организационно-деятельностные игры. / ред.-сост. А. А. Пископсель., В. Р. Рокитянский, Л. П. Щедровицкий. – М. 2001.
10. Попов А.А. Философско-методологические основания построения современной теории компетенций // Вестник Томского государственного университета. Бюллетень оперативной научной информации «Философско-методологические основания антропологии самоопределения как современной теории образования». 2006. № 116. Декабрь. С. 14-23.
11. Щедровицкий П.Г. Экспериментальная жизнь. М., 2007.