

М. Д. ЛАПТЕВА

**О способах  
и механизмах  
формирования  
компетентности  
социального  
взаимодействия**

**К**омпетентность — это слово, которое входит во все более широкий оборот в системе образо-

вания, особенно высшего, для определения его результата. При этом разные авторы в понятие компетентности вкладывают порой совершенно разное содержание — это и совокупность знаний и умений, и способность и т. д.; как взаимозаменяемые используют термины «компетенция» и «компетентность».

Мы в коллективе сектора гуманизации образования Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов исходим из следующих определений, данных И. А. Зимней. *Компетенции* — некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека. *Компетентности* — актуальные, деятельностные проявления компетенций, которые становятся личностными качествами, свойствами человека<sup>1</sup>.

Деятельностная, актуальная сущность компетентности означает, что в отличие от знаний («знаю, что»), здесь акцентируется способ и характер действия («знаю, как»). Личностная характеристика компетентности, в частности, означает ее связанность с мотивами, т.е. с тем, что побуждает человека к деятельности. Таким образом, это явление имеет сложный характер.

Актуальные компетентности рассматриваются как единство следующих компонентов: а) *готовность* к проявлению компетентности (т.е. мотивационный аспект), где готовность рассматривается как мобилизация, по К. А. Абульхановой-Славской, субъектных сил; б) *владение* знанием содержания компетентности (т.е. когнитивный аспект); в) *опыт* проявления компетентности в разнообразных стандартных

и нестандартных ситуациях (т.е. поведенческий аспект); г) *отношение* к содержанию компетент-

ности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект, выступающий и как мотивационный); д) *эмоционально-волевая* регуляция процесса и результата проявления компетентности».

В разных источниках перечисляется множество разных компетенций / компетентностей. Но признается необходимость среди них выделять «ключевые». Компетентность социального взаимодействия рассматривается нами как одна из пяти *ключевых социальных компетентностей* (кроме нее, в это число входят компетентности здоровьесбережения, гражданской ответственности, общения и компетентность в области информационных технологий).

Что же входит в содержание компетентности социального взаимодействия?

Это взаимодействие с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами; конфликты и их погашение, сотрудничество, толерантность, уважение и принятие Другого (раса, национальность, религия, статус, роль, пол), социальная мобильность, а также опыт и готовность взаимодействовать с другими людьми, сотрудничать в группе, находить адекватные разным ситуациям решения; отношение к социальному взаимодействию как ценности, способность регуляции межличностного взаимодействия<sup>2</sup>.

При рассмотрении вопроса о способах формирования компетентности будем исходить из того, что сознательный учет и использование педагогами психологических механизмов можно рассматривать как способы педагогической деятельности. Необходимо учитывать, что способы должны быть адекватны сущности объекта формирования. Действия

формируются иначе, чем деятельность, а личностные свойства — иначе, чем оба предшествующих. Следовательно, способы формирования компетентности как личностного свойства необходимо рассматривать с учетом способов, механизмов формирования всех ее компонентов.

Проблема *формирования* в отечественной педагогической психологии подробно исследована применительно к умственным действиям и к учебной деятельности.

Автор теории поэтапного формирования *умственных действий* П. Я. Гальперин предложил строить процесс обучения этим действиям как создание жесткой системы условий, при которых «учащийся не может не приобрести действие», причем «приобрести его только в том качестве, которое мы ему наметили», «с заранее заданными показателями». Система эта включает три взаимосвязанные подсистемы: подсистему условий, обеспечивающих построение заданного действия как действия конкретного субъекта (формирование схемы ориентировочной основы действия); подсистему условий, обеспечивающих приобретение этим действием намеченных свойств, качеств (разумности, обобщенности, сознательности, критичности, меры овладения); подсистему условий усвоения действия в качестве умственного — перенесения «первоначально внешнего, предметного действия в идеальный план данного субъекта с превращением его в новый конкретный, уже собственно психологический процесс»<sup>3</sup>. Реализация третьей подсистемы условий («превращения изначально внешнего действия в достояние самого учащегося») предполагает шесть этапов его формирования: 1) формирование мотивационной основы действия; 2) формирование схемы ориентировочной основы действия; 3) формирование действия в его начальной, материальной или материализованной форме; 4) формирование действия в громкой социализированной речи; 5) формирование действия во внешней речи «про себя»; 6) формирование действия в скрытой речи<sup>4</sup>.

Созданные на основе этой теории многочисленные методики обучения в разных областях человеческой культуры, для разных ступеней образовательной системы, разных возрас-

тов обучающихся и их неизменно успешное применение в практике свидетельствуют о раскрытии объективных закономерностей формирования умственных действий. Однако, как неоднократно подчеркивал сам П. Я. Гальперин, область применения этой теории нельзя неоправданно расширять: она объясняет лишь формирование *действий* и, по Н. Ф. Талызиной, *понятий* (то есть знаний и умений, в традиционной трактовке результата образования). В частности, для формирования умственного действия важно наличие мотивации (первый этап формирования), но действие может быть сформировано как при внутренней познавательной мотивации, так и при внешней, и при «спортивной, соревновательной» мотивации (формулировка П. Я. Гальперина), т.е. мотивации достижения<sup>5</sup>.

Более сложным, чем освоение суммы знаний и умений, является освоение *деятельности как целостного, продуктивного процесса*. Так, В. П. Панюшкин со ссылкой на положение А. Н. Леонтьева о том, что целостность деятельности задается ее мотивационно-смысловым, личностным ядром, утверждает: «Если человек не владеет мотивом деятельности, он не обладает самой деятельностью: научившись применению суммы навыков, действий, приемов, он лишь имитирует деятельность, а не осуществляет творческий, лично мотивированный процесс»<sup>6</sup>. Таким образом, для формирования деятельности принципиально необходимо формирование *внутреннего мотива* (которым, по А. Н. Леонтьеву, является потребность, нашедшая себя в предмете данной деятельности).

В концепции учебной деятельности Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова (и в работах их последователей) в качестве пути формирования мотивации этой деятельности рассматривается *усвоение системы учебных задач — понимание, для чего необходимо* усвоение учебного предмета в целом и для чего важно усвоение конкретных тем. Как подчеркивает А. К. Маркова, «чрезвычайная роль иерархии учебных задач в учебном предмете состоит в том, что они не только создают, но и постоянно поддерживают мотивационный тонус ученика в течение

всего хода усвоения»<sup>7</sup>. Формирование учебной деятельности предполагает также освоение *способов* решения учебных задач (в совокупности ориентировочной, исполнительской и контрольной частей) *в соотношении их с субъектными характеристиками* самого ученика<sup>8</sup>, переход внешнего контроля в *самоконтроль* (через взаимоконтроль) и внешней оценки в *самооценку* (через взаимооценку).

Вместе с тем в психологической науке (М. Полани, М. Г. Ярошевский) и в работах мастеров педагогической практики (К. С. Станиславский, В. А. Сухомлинский и др.) широко представлено мнение о том, что в осваиваемой учеником деятельности всегда есть *неформализуемые компоненты*, усваиваемые только *в прямом контакте* с учителем, при условии взаимодействия учителя и ученика не только на ролевом, но и на личностном уровне, с открытостью обоих участников взаимодействия для восприятия мотивационно-смысловой стороны деятельности партнера. Исследователи освоения деятельности в совместной деятельности учителя и ученика (В. В. Налимов, В. П. Панюшкин) представляют непроизвольное зарождение мотивационно-личностного ядра какой-либо деятельности у ученика в диалоге с учителем через метафоры «резонанса» («стихийного отклика»), «ритма, делающего одного человека сопричастным деятельности другого» (при этом признается упрощенность приведенных образов). В качестве возможных механизмов отмечаются также «бессознательное вовлечение в «поле смыслов»», механизмы внушения и заражения. Основываясь на исследованиях В. Я. Ляудис и И. П. Негурэ, В. П. Панюшкин акцентирует, что «в ситуациях практического взаимодействия и вербального диалога с учителем учащийся получает возможность: во-первых, на *непроизвольном (неосознаваемом) уровне приобщиться мотивационно-личностной стороне деятельности*, во-вторых, вынашивать и иметь возможность *реализации (и обсуждения) собственного замысла* в отношении деятельности и ее продукта (уровень сознательной, *произвольной регуляции* активности) и, в-третьих, получая помощь для реализации своего замысла со стороны учителя по части

техники, «механизма дела», *вовлекаться в исполнение действий, операций и приемов во внешнем плане*, соучаствуя в них — *на частично неосознаваемом, частично произвольном уровне*»<sup>9</sup>.

Однако ни механизмы формирования деятельности, ни тем более формирования действий и понятий (знаний и умений) невозможно отождествить с механизмами формирования личностного свойства, качества, которым, в трактовке И. А. Зимней, является компетентность. Видимо, можно полагать, что механизмы ее формирования близки механизмам формирования других личностных свойств и личности вообще.

В рамках деятельностного подхода представления о механизмах формирования личности систематизированы, в частности, Ю. Б. Гиппенрейтер<sup>10</sup>. *Формирование личности* рассматривается как процесс освоения специальной сферы общественного опыта — системы представлений о нормах и ценностях жизни человека, о социальных «планах» (программах) личности. Активность общества, направленная на реализацию этих планов, встречается с активностью субъекта, осваивающего общественный опыт. Освоение указанной сферы общественного опыта отличается от усвоения знаний, умений, способов действий, так как являющееся его сущностью формирование новых мотивов и потребностей, их преобразование, соподчинение возможно только *в процессе переживания* — процессе эмоционально насыщенном, часто субъективно творческом, который происходит *только в реальной жизни* человека.

«Стихийные» механизмы формирования личности — сдвиг мотива на цель, идентификация, освоение социальных ролей — действуют, согласно Ю. Б. Гиппенрейтер, в русле общего процесса опредмечивания потребности в общении. Так, действие *механизма сдвига мотива на цель* (превращение цели действия в самостоятельный мотив) в данной сфере состоит в том, что освоение и выполнение социальных норм, первоначально являющееся целью и побуждаемое потребностью в общении со значимыми людьми (мотивы принятия другими, признания, утверждения в социальной группе), с ка-

кого-то момента само начинает приносить удовлетворение. Это происходит, если в связи с предметом (целью) накапливаются положительные эмоции. В таком случае рождается самостоятельный мотив освоения норм. Еще один механизм — *механизм идентификации*, проявляющийся, по Ю. Б. Гиппенрейтер, в формах заражения, подражания (осознанного или неосознанного). Формирование личностных качеств на основе осознанного подражания образцу может протекать в несколько этапов: создание «идеальной модели» (образа конкретного человека или обобщенного образа), которой субъект будет следовать; имитация поведения этого человека в общении с другими людьми (возможно, в ролевой игре), принятие другими данного поведения субъекта; внесение изменений в способы поведения, усвоенные от образца с одновременным формированием более критичного к нему отношения, возможно, ориентация на более широкий круг лиц, с которыми происходит общение. Третий механизм — *механизм принятия и освоения социальных ролей*, сходный с механизмом идентификации, отличается от него значительно большей обобщенностью и часто отсутствием персонализации осваиваемого эталона<sup>11</sup>.

Как отмечает Ю. Б. Гиппенрейтер, все три описанных выше «стихийных» механизма формирования личности действуют взаимосвязанно, их действие в реальной жизни трудно разделить. Чаще всего, «субъект, подвергаясь их действию, в полной мере не осознает их и уж во всяком случае сознательно ими не управляет». Они *могут принимать и осознанные формы, но сознание не необходимо* для их работы. Они преобладают в детстве, до подросткового возраста, а затем участвуют в развитии личности вместе с *сознательными формами «самопостроения»*, которые связаны с основными функциями самосознания — познанием себя, усовершенствованием себя, поиском смысла своей жизни<sup>12</sup>.

В частности, осознанным в студенческом возрасте может быть освоение социальных ролей. Понятие социальной роли, подробно исследуемое в социальной психологии, трактуется в связи с понятием социальной позиции, где

позиция (называемая также статусом) — это объективное место в социальной структуре, результат разделения труда (И. С. Кон). Позиция связана с системой ожиданий, которые предъявляют к человеку как обществу в целом (в виде официально культивируемых представлений о ценностях и в виде нормативно закрепленных прав, обязанностей и запретов), так и отдельные группы (в виде ценностей, функционирующих на уровне обыденного сознания, и в виде ролевых ожиданий (Б. Д. Парыгин)). При этом роль понимается как нормативно заданный образ поведения, ожидаемый от каждого, занимающего данную позицию (И. С. Кон).

Ранее нами под руководством И. А. Зимней была разработана *схема освоения* студентом профессиональной позиции в сфере «Человек — Человек» (компетентность социального взаимодействия в этой сфере является профессионально необходимой). Схема, в которой определено и место освоения социальных ролей, включает в себя четыре этапа:

1. *Ориентировка*. Процесс освоения позиции начинается с осознания системы ожиданий, предъявляемых к человеку в связи с его *социальной позицией* обществом в целом и уточняемых конкретными группами, с которыми он взаимодействует.

2. *Выбор*. Эти уточненные ожидания соотносятся человеком со сложившимися у него к этому моменту устойчивыми отношениями к действительности — *позицией личности*. В случае плохого соответствия места в актуальном взаимодействии, предписываемого данной социальной позицией, и того места, которое приемлемо для человека вследствие его личной позиции, данная социальная позиция может быть отвергнута. В случае достаточно хорошего соответствия осуществляется выбор преимущественных видов деятельности, то есть *постоянной позиции в реальном взаимодействии* (или нескольких таких позиций).

3. *Принятие («примеживание»)*. Постоянная позиция в реальном взаимодействии соотносится еще раз со свойствами личности, в том числе с позицией личности, и в условиях «зоны неопределенности» (В. С. Мерлин) и устойчи-

вого положительного отношения к деятельности субъектом может быть сформирован **индивидуальный стиль профессиональной деятельности**, одним из компонентов которого является система промежуточных целей (в условиях профессионального общения — коммуникативных задач). Каждой коммуникативной задаче соответствует **позиция в актуальной ситуации взаимодействия (ролевая позиция)**, с которой эта задача может быть успешно решена. Однако, поскольку в ситуации профессионального взаимодействия представлены как минимум два субъекта и ролевые позиции взаимодополнительны, профессионалу не всегда удается сразу занять ту позицию, которую он себе выбрал. Для установления согласия бывает необходимо занять позицию, **дополнительную к позиции партнера** (то есть сначала решить иную коммуникативную задачу), а затем **перестроить ситуацию**.

4. *Проигрывание*. Позиция — результат абстрагирования, некий инвариант, реально существующий в виде вариантов — **ролей**. Выбор роли — это дальнейшее уточнение действий и операций, способов взаимодействия с партнером, осуществляемое на основе соотношения с темпераментом и другими свойствами индивидуальности. Именно ролевое поведение доступно наблюдению партнера, оценивается им и соотносится им с **социальной ролью**.

Результатом освоения профессиональной позиции являются *действия с данной позиции* в реальном общении<sup>13</sup>.

(Окончание следует)

<sup>1</sup> См.: Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> См.: Гальперин П. Я. Четыре лекции по психологии: Учебное пособие для студентов вузов. М. 2000. С.32–33, 46–47.

<sup>4</sup> См.: там же. С.80–81, 85.

<sup>5</sup> См.: там же. С. 83–84.

<sup>6</sup> Панюшкин В. П. Освоение деятельности в условиях взаимодействия ученика с учителем // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. Сб. науч. тр. М., 1980. С. 17.

<sup>7</sup> Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения. М., 1974. С. 79–80.

<sup>8</sup> См.: Зимняя И. А. Педагогическая психология. М., 1999. С. 200–201.

<sup>9</sup> Панюшкин В. П. Освоение деятельности в условиях взаимодействия ученика с учителем // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. Сб. науч. тр. М., 1980. С.19–21.

<sup>10</sup> См.: Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. М., 1996.

<sup>11</sup> См.: там же. С.114–134, 292–313.

<sup>12</sup> См.: там же. С.297, 313–322.

<sup>13</sup> См.: Лаптева М. Д. Позиция в структуре профессионального общения (в контексте подготовки и переподготовки социальных работников). Автореферат дисс. ... канд. психол. наук. М., 1999. С. 12–14.