

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРАКТИКЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Тамара А. Арташкина

Дальневосточный государственный университет, Владивосток, Россия

E-mail: tam.artand@gmail.com

Абстракт

Данное исследование посвящено решению проблемы целеполагания в системе деятельности высшей школы. Первоначально указанная проблема решалась в русле разработки моделей специалистов. Однако «модель специалиста» во всех ее проявлениях, используемая в конце 1960-х – начале 1980-х гг., моделью в собственном смысле не являлась.

Для анализа собственно профессиональной деятельности необходим аппарат, адекватный этой деятельности. Таким универсальным аппаратом следует признать деятельностный подход и психологическую теорию деятельности. В рамках этого подхода автором анализируется структура творческой деятельности и выделены структура деятельности гуманитарного типа и структура профессиональной деятельности специалиста по связям с общественностью. На основе анализа указанных структур делается вывод о том, что гуманитарная подготовка не только способна, но также должна выполнять и профессиональные функции в профессиональной подготовке специалистов-негуманитариев.

Деятельностный подход применяется автором также для анализа понятия профессиональной задачи. На основе данного понятия предлагаются два пути решения проблемы подготовки специалистов широкого профиля.

В заключении делается вывод о том, что компетентностный подход не применим к выделению структур деятельности, но зато может найти широкое применение при выделении профессиональных задач.

Ключевые слова: *проблема целеполагания, модель специалиста, деятельностный подход, структура деятельности, профессиональная задача, широкопрофильная подготовка специалистов.*

Введение

Вне всякого сомнения, *проблема* целеполагания в системе деятельности высшей школы остается, и будет еще очень долго оставаться проблемой и для общества, и для индивида, и для исследователя. В условиях современного постиндустриального общества прогресс возможен лишь при условии опережающего развития системы образования, на данном этапе развития общества – высшего. На передовые позиции выходят страны, способные генерировать новые научно-технические идеи и продуктивно внедрять их во все сферы жизни общества. Этим обусловлена *актуальность* проведенного исследования, поскольку создаваемые теоретические концепции, идеальные модели, действующие юридические законы и планируемые реформы в сфере образования воплощаются в конкретных социальных практиках.

Современное образование требует существенной модернизации, основное отличие которой от реформирования заключается в изменении системной природы образовательной системы. В этой связи оказался востребованным компетентностный подход, поскольку он

был предложен в качестве методологического аппарата, с помощью которого предполагается осуществить качественное изменение таких структурных элементов системы образования, как государственные образовательные стандарты и образовательные программы различного уровня и направленности. Однако компетентностный подход в современном российском образовании представляет собой проблему и с точки зрения разрабатываемой теории, и с точки зрения его практического применения. Отсутствие разработанной теории сказывается, прежде всего, в том, что на практике, как правило, наблюдается простое переложение содержания существующих государственных образовательных стандартов и учебных программ с языка знаний, умений и навыков на язык компетенций без дополнительного анализа профессиональных задач, для решения которых ведется подготовка будущих специалистов. В теоретическом плане существует ряд проблем в системе общего и профессионального образования, которые, формально не затрагивая сущность и структуру компетентностного подхода, все же влияют на возможности его применения.

Как известно, принципы Болонского процесса не предполагают понятия «стандарт». Между тем в российской системе образования, сформировавшейся в условиях плановой государственной экономики и имевшей мощный потенциал, невозможно резко отказаться от стандартизации образовательных программ и их классификации на государственном уровне. Как подчеркивают В.А. Богословский и Е.В. Караваева (2005, с. 5), «такой отказ в настоящий момент означал бы утрату фундаментального и профессионально ориентированного подхода к образованию, распад единого образовательного пространства в России». Однако, как отмечают разработчики, в государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования первого и второго поколений не удалось освоить методологию целеполагания (Проектирование государственных образовательных стандартов..., с. 8-9).

Исходя из этого, нами был определен *объект* исследования – методология решения проблемы целеполагания в системе деятельности высшей школы. Соответственно, *предметом* исследования была технология разработки моделей специалистов с высшим образованием. Таким образом, *цель* настоящего исследования заключалась в изучении разрешающих возможностей деятельностного подхода в решении проблемы целеполагания в системе деятельности высшей школы.

Грамотное применение деятельностного подхода к решению указанной проблемы позволяет перейти на новое основание классификации вузовских специальностей и выделять профессиональные задачи или структуры профессиональной деятельности не для отдельных конкретных специальностей, а сразу для их групп или целых классов.

Модель специалиста как способ решения проблемы целеполагания в практике советской высшей школы

Изначально, в конце 1970-х – в 1980-е гг. в практике высшей школы реализация целей обучения (образования) осуществлялась в русле двух основных теоретических направлений: первое направление позволяло создавать модели специалистов, второе – разрабатывать квалификационные характеристики. Как известно, квалификационные характеристики обладают всеми качествами эталона и, следовательно, являются результатом перехода от государственного заказа к целям обучения. Однако и «модель специалиста» во всех ее проявлениях, используемая в конце 1960-х – начале 1980-х гг., также содержала нормативные черты, т.е. признаки эталона.

В конце 60-х гг. XX в. стало ясно, что все направления изменения учебных планов в вузах, совершенствования учебных программ и т.д. должны быть ориентированы на некую целостную модель, которая получила название модели специалиста. Эта модель рассматривалась составной частью долгосрочного прогнозирования в области высшего образования. Однако вскоре выяснилось, что «модель специалиста» не получается простым прогнозированием из прошлого через настоящее в будущее. При разработке такой модели

исследователи столкнулись с целым рядом трудностей, вызванных необходимостью обеспечения профессиональной мобильности кадров высшей квалификации. Узкие рамки «модели» не всегда позволяли данное требование учесть.

Переход к деятельностной концепции построения модели специалиста произошел не сразу. Первоначально модель специалиста разрабатывалась на основе так называемого паспорта специалиста. Кроме того, многие авторы смешивали два понятия: «модель деятельности специалиста» и «модель подготовки специалиста». Встала задача перехода от абстрактных категорий личности к определению состава деятельностей, которыми надлежало наполнить модель. Разными исследователями эта задача решалась по-разному. Анализ позволяет определить два основных направления в этой области.

Первое направление наиболее полно реализует в своей монографии Е.Э. Смирнова (1977). Она считает, что модель специалиста как модель его деятельности может быть разработана лишь в процессе эмпирического исследования. При этом, по мнению автора, в сфере деятельности специалиста появляются два автономных объекта изучения: человек и его деятельность. Данное направление в дальнейшем привело к появлению профессиограмм, которые предшествуют постановке целей обучения и оптимизации содержания подготовки специалистов заданной квалификации и профиля. Профессиограмма – это документ, регламентирующий технологию построения требований, предъявляемых профессией к личностным качествам, психологическим способностям и психолого-физическим возможностям человека.

Второе направление связывается с именем Н.Ф. Талызиной, предложившей некогда специальный язык для описания целей обучения – язык профессиональных задач (Талызина, 1973, 1980, 1986, 1987). По мнению самой Н.Ф. Талызиной, для выделения таких задач необходимо применить хотя бы следующие три метода: анализ реальной практики использования специалистов данного профиля; экспертный метод; использование данных прогноза о развитии той сферы деятельности, для которой готовится специалист. Дальнейшие исследования показали, что для выделения профессиональных задач этих методов недостаточно. Необходимы знание деятельности и знание ролей, выполняемых специалистами. Такие роли, в свою очередь, формируются на базе профессиональной среды (профессиональных ситуаций). Все это послужило в дальнейшем основой для разработки нового методологического аппарата для решения проблемы целеполагания – так называемого компетентностного подхода.

При создании моделей специалиста в 1970-е – 1980-е гг. исследователи снова столкнулись с целым рядом трудностей. И, главное, как правило, разработанные модели специалиста становились уже морально устаревшими к моменту завершения работы над ними. Кроме того, в построении моделей специалистов обнаружился парадокс: *чем сложнее и детальнее была построена модель специалиста, тем меньше она удовлетворяла предъявленным к ней требованиям.*

Терминологические разногласия, возникающие у разных авторов, а также характер затруднений, существующих при разработке моделей специалистов разного профиля, приводят к появлению закономерного вопроса: а является ли моделью (в собственном смысле слова) «модель специалиста»?

Как известно, модель – это удобная форма знаний об окружающем мире, своего рода информационный эквивалент объекта, созданный для определенных целей. В этом смысле «модель специалиста» должна была служить информационным эквивалентом реального специалиста с высшим образованием, поскольку из техники пришло понимание человека как весьма сложного и совершенного преобразователя информации.

Необходимыми и достаточными признаками любой модели являются:

- между моделью и оригиналом существует отношение сходства, форма которого явно выражена и точно зафиксирована (условие отражения или уточненной аналогии);
- модель в процессах научного познания является заместителем изучаемого объекта (условие репрезентации);

- изучение модели позволяет получить информацию (сведения) об оригинале (условие экстраполяции).

Если соотнести эти признаки с теми конструктами, которые получили имя «модель специалиста», то обнаруживается целый ряд несовпадений, главные из которых – следующие:

- если моделируется деятельность специалиста, то цель подобного акта должна заключаться в получении на модели новых сведений об оригинале (в качестве которого выступает исходная деятельность специалиста того же профиля); однако при разработке модели специалиста исследователи преследовали иные цели – корректировку учебных планов и программ, оптимизацию процесса обучения;

- только концепция Н.Ф. Талызиной позволяет усмотреть определенное «сходство» между исходной деятельностью специалиста конкретного профиля и моделью его деятельности. В основе такого сходства лежат структурные элементы профессиональных задач, для решения которых готовится специалист, и процедуры их решения, которые либо моделируются в ходе исследования, либо сохраняются неизменными;

- в случае модели специалиста механизм переноса знаний с модели на оригинал неясен, так как при создании модели специалиста произошла подмена не только цели, но и оригинала.

Все это означает, что *«модель специалиста» во всех ее проявлениях (модель деятельности, личности, обучения специалистов), используемая в конце 1960-х – начале 1980-х гг. в практике советской высшей школы с целью оптимизации учебных планов, моделью в собственном смысле не являлась.*

Особенности применения деятельностного подхода для решения проблемы целеполагания в системе деятельности высшей школы

Для анализа собственно профессиональной деятельности необходим аппарат, адекватный этой деятельности. Таким универсальным аппаратом следует признать деятельностный подход и психологическую теорию деятельности. Однако и в советские годы, и в настоящее время и сам деятельностный подход, и психологическая теория деятельности воспринимались неоднозначно, служили и продолжают служить предметом научных и философских дискуссий, которые выходят за рамки данного исследования. Поэтому будем исходить из следующих посылок:

- деятельностный подход, имея междисциплинарный характер, является формой научной интеграции. Ее средствами являются: понятия; категории; проблемы; принципы; законы; подходы к познанию; концепции и т.д.;

- единство категориально-понятийного и концептуального аппарата различных отраслей знания, использующих деятельностный подход, позволяет применять его для анализа профессиональной деятельности специалистов разной квалификации;

- понятие «деятельность» является философской категорией, которая помимо этого качества обладает еще одним весьма существенным свойством – свойством полисемии. Поэтому необходимо вводить ограничение при ее экспликации;

- в данном контексте деятельность выступает в качестве предмета специального исследования;

- понятие «деятельность» будем в дальнейшем трактовать с точки зрения содержания профессиональной деятельности, выполняемой специалистом. В соответствии с этим на первый план выступает *процесс* (или *процедура*, как это принято называть в математике и информатике), в соответствии с которым (которой) выполняется деятельность;

- под структурой деятельности понимается ее операциональный состав, позволяющий человеку (и специалисту – в первую очередь) выполнять эту деятельность. Последовательное выполнение структурных единиц деятельности образует процесс (или процедуру) соответствующей деятельности;

• деятельность состоит из действий, действия могут разлагаться на операции. Таким образом, «операция» является той неразложимой единицей, «клеточкой» деятельности, которая порождает любую деятельность.

Можно выделить три основных направления, имеющих фундаментальное значение для решения проблемы целей обучения в высшей школе. *Первый подход* в наиболее обобщенном виде представлен в монографии Г.В. Суходольского (1988). *Второй подход* развивался как теория поэтапного формирования умственных действий в трудах П.Я. Гальперина и его учеников, превратившаяся в дальнейшем в теорию планомерного формирования умственных действий. С точки зрения решаемой проблемы эти два подхода были использованы в свое время в качестве теоретической основы для разработки модели специалиста на основе его деятельности. В первом случае – это концепция Е.Э. Смирновой, выделяющей в сфере деятельности специалиста два автономных объекта изучения. Во втором – концепция Н.Ф. Талызиной, предложившей специальный язык для описания целей обучения. *Третий подход* развивался в работах Г.П. Щедровицкого и его последователей как теория мыследеятельности (Щедровицкий, 1993; Громыко, 2001).

Частным случаем объективирования деятельностиных процессов является выделение и изучение состава конкретной деятельности, ее структуры. При этом для описания определенных видов профессиональной деятельности и системы профессиональных задач должна применяться разная технология их выделения.

Структура деятельности гуманитарного типа

Структура творческой деятельности

Интерес исследователей к проблеме творческого мышления проявился уже давно. Однако эта проблема долгое время не имела ни ясно очерченного предмета исследования, ни методики изучения психологии творчества. Постепенно во всем мире широко разворачиваются логико-психологические исследования научного творчества. Не вдаваясь в тонкости определений понятий «творческая» и «эвристическая» деятельность, все же следует отметить, что первоначально более широкое распространение имело понятие «творческая деятельность», затем его сменило понятие «эвристическая деятельность», а в настоящее время все чаще и чаще используется понятие «креативная деятельность». Для дальнейшего изложения сохраним термин «творческая деятельность».

Будем исходить из следующих посылок:

- творчество есть процесс, в результате которого создатель (творец) получает принципиально новый продукт своей деятельности;
- научное открытие есть кульминационный пункт творческой деятельности;
- чтобы непосредственно описать способ решения задач определенного типа, необходимо проанализировать мыслительную деятельность как норму, отделенную от конкретного субъекта, и описать ее в логических понятиях.

На основании формулы, установленной советским философом Б.М. Кедровым (1969, с. 73-80) и описывающей творческий акт в самом общем виде, можно выделить следующий состав такой деятельности:

1. Подготовка: основывается на знаниях, которыми человек владеет;
2. Инкубационный период: человек на некоторое время забывает о проблеме;
3. Озарение: появление новой идеи, небывалого проекта;
4. Проверка или реализация: экспериментальное подтверждение гипотезы.

Данная структура творческой деятельности не является единственной. Аналогичные структуры были выделены и зарубежными исследователями. Так, А. Осборн (Osborn, 1957) предлагает следующую структуру деятельности того же типа:

1. Ориентировка: постановка проблемы;
2. Подготовка: сбор необходимой информации;

3. Анализ: классификация материала;
4. Процесс формирования идей: накопление альтернатив посредством идей;
5. Инкубация: ослабление (в ожидания вдохновения);
6. Синтез: соединение всего материала;
7. Определение: оценка результата.

Дальнейший анализ показал, что как между этими, так и другими структурами творческой деятельности существует не просто сходство, а закономерность, задающая механизм творческой (эвристической, креативной) деятельности самого общего типа. Данная структура названа нами механизмом творческой деятельности из-за наличия второго этапа, в котором отсутствуют структурные элементы деятельности. Кроме того, *творческая деятельность не обладает свойством алгоритмичности, т.е. не разлагается в последовательность операций.*

Итак, *механизм творческой (эвристической, креативной) деятельности* будет задаваться следующей структурой:

I этап:

- ориентировка в известных фактах и явлениях, постановка проблемы;
- сбор необходимой дополнительной информации;
- анализ и классификация информации, производство предположений;
- накопление идей, абстрагирование от известных фактов и явлений.

II этап:

• инкубационный период (*не является структурным элементом деятельности в собственном смысле слова*). С психологической точки зрения инкубационный период есть ожидание;

• формулировка новой идеи, проекта (*не является структурным элементом деятельности*). Новые идеи есть результат озарения, скачка.

III этап:

- оценка полученных результатов;
- подробная проверка и совершенствование приемов использованной структуры деятельности;
- экспериментальная проверка гипотезы и т.д.

Как видно, начальный первый и завершающий третий этапы в этой структуре наиболее приспособлены для дальнейшего анализа средствами логики. Второй этап менее всего подвержен такому анализу, т.к. наиболее значимая часть интеллектуальной деятельности совершается здесь на подсознательном уровне. Данное замечание является существенным, поскольку это означает, что таким «структурам» и «механизмам» нельзя обучать, но можно и нужно формировать специальные навыки, которые направлены на проявление творческих способностей в определенных условиях.

Структура деятельности гуманитарного типа

Как известно, чтобы эффективно анализировать деятельность необходимо произвести классификацию ее типов. Наиболее общими являются классификации по типам тех объектов, с которыми производится оперирование. Обычно же даже при решении наипростейшей задачи совершаются операции с различными объектами, что немедленно разрушает принятое основание классификации. Однако если в качестве базисного принять стандартное определение деятельности гуманитарного профиля (филолог, историк, и т.д.), то *наиболее обшая структура деятельности гуманитарного типа* будет иметь следующий вид:

I. Определение цели исследования:

- поиск противоречий в ситуации;
- анализ причин возникновения противоречий;

- формулирование проблемы;
- определение цели, соотношенной с проблемой.

II. Поиск дополнительной информации и выполнение исследования:

- выбор путей поиска дополнительной информации;
- поиск информации об источниках исследования;
- определение степени достоверности и степени доверия найденной информации;
- поиск источников исследования;
- определение степени достоверности найденных источников и степени доверия к ним;
- встраивание источников в единую интерпретацию;
- проверка полученных теоретических конструкций на степень адекватности фрагментам событий.

III. Верификация гипотез:

- выдвижение гипотез при разных видах соответствия конструкций;
- верификация гипотез.

IV. Встраивание полученного результата в общую схему гуманитарного знания.

Данная структура действительно будет иметь наиболее общий характер и позволяет анализировать конкретную профессиональную деятельность гуманитарного типа. Продемонстрируем это на примере деятельности исследователя-историка. Для специалиста такого профиля «эпоха», «событие», «личность» являются элементами исторического знания. Эти элементы реализуются в *деятельности исследователя-историка, которая имеет следующую структуру:*

I. Определение цели исследования:

- определение предмета исследования;
- постановка цели и задач исследования.

II. Поиск дополнительной информации и выполнение исследования:

- поиск и обзор информации;
- проверка ее достоверности;
- выбор основного направления и составление плана исследования;
- уточнение цели и задач в соответствии с полученной информацией.

III. Верификация гипотез:

- анализ собранного материала и выдвижение гипотез.

IV. Встраивание полученного результата – заключительный этап:

- отнесение полученного результата в общую схему исторических знаний.

Общая структура деятельности гуманитарного типа представляет тот несомненный интерес, что отдельные ее компоненты осуществляются по законам творческой деятельности. Кроме того, полученные результаты позволяют пересмотреть укоренившееся отношение к гуманитарной подготовке специалистов негуманитарного профиля. Теперь, *помимо общеобразовательной, гуманитарная подготовка не только способна, но также должна выполнять и профессиональные функции в профессиональной подготовке специалистов-негуманитариев. Новые функции гуманитарной подготовки определяются следующими положениями:*

• *Одним из необходимых условий проявления творческой деятельности является формирование интеллектуальной базы, которая проявляется в момент озарения как действие по аналогии. Именно эта интеллектуальная база позволяет специалисту не только черпать информацию и идеи способов решения своих профессиональных задач из весьма далеких от избранной специальности областей, но и осуществлять сортировку, свертывание и кодирование необходимых для профессиональной деятельности знаний;*

• *Наложимость структур механизма творческой деятельности на отдельные этапы и структурные блоки деятельности гуманитарного типа позволяет реализовывать этот механизм на неформализуемом материале.*

Вместе с тем наличие соответствия между структурами механизма творческой деятельности и деятельности гуманитарного типа порождает, как минимум две очень серьезные проблемы, возникающие в обучении: необходимость формирования обширной эрудиции, являющейся необходимым условием для производства новых идей, и проблема контроля деятельности гуманитарного типа.

Структура деятельности по связям с общественностью

По мере стабилизации общественного развития в обществе может отпадать потребность в специалистах того или профиля, а также той или иной квалификации. Вместе с тем образующиеся в таком обществе условия неопределенности приводят к появлению потребности в новых профессиях и специальностях. При этом само содержание возникающей профессиональной деятельности и представление о ней в обществе могут не совпадать. Наиболее ярким примером такого рода служит появление в российском обществе переходного периода специалистов в области PR-технологий. В связи с тем, что у широкой общественности укоренилось понимание PR-деятельности как «черного пиара», используемого в политических целях, А.Н. Чумиков и М.П. Бочаров считают необходимым развести такие понятия, как «связи с общественностью» и «пропаганда», поскольку «черный пиар» по способам действия и результатам является аналогом пропаганды (Чумиков, 2003, с. 21). В данном разъяснении очень четко сформулированы требования оценочного компонента PR-деятельности, представлен своего рода нравственный кодекс специалистов, выполняющих такую деятельность.

При анализе структуры PR-деятельности нами была использована идея И.Т. Касавина (1995) о социальном производстве знания. Такое использование указанной идеи является правомерным в силу следующих соображений. PR-технологии применяются для изучения некоторого фрагмента социальной реальности, и в этом смысле являются социальными технологиями. Основная цель применения любой PR-технологии – получение знания о целевой аудитории, на которую направлено ее воздействие, и интерпретация полученных знаний, т.е. выработка некоего социального смысла. При этом целевая аудитория является носителем внутренней социальности, а PR-технологи являются представителями внешней социальности. Как указывает И.Т. Касавин, смыслы, вырабатываемые во внутреннем и внешнем контексте, принципиально различны. В сфере внутренней социальности смыслы непредметны, тесно связаны с субъектом, его личностными качествами. И напротив, внешнесоциальные смыслы наполнены социальной предметностью (Касавин, 1995, с. 193). Различие этих смыслов порождается соответствующим различием процессов их выработки и использования в структуре PR-деятельности. Сама же **PR-деятельность имеет следующую структуру:**

I. Производство социальных смыслов на уровне внешней социальности:

- определение круга людей, со стороны которых важно добиться понимания осуществляемых организационных усилий;
- выявление источников сведений, значимых для этих людей;
- изучение мнения населения о тех или иных политических, экономических, культурных и других акциях или состояниях общества.

II. Производство социальных смыслов на уровне внутренней социальности:

- оценка ситуации:
 - а) формулировка достоверных выводов;
 - б) понимание степени доброжелательности/враждебности общества и его готовности/отказа сотрудничать;
- определение целей, вытекающих из оценки.

III. Использование социальных смыслов на уровне внутренней социальности:

- определение целевых аудиторий (сегментов воздействия);
- выбор каналов и техники воздействия;

- разработка стратегии:
 - а) выбор субъекта воздействия;
 - б) выбор объекта воздействия;
 - в) определение цели воздействия;
 - г) выбор средств воздействия, куда включаются и пресса, и другие средства массовой информации;
- разработка бюджета.

IV. Производство социальных смыслов на уровне внешней социальности:

- определение круга людей, со стороны которых важно добиться понимания осуществляемых организационных усилий;
- выявление источников сведений, значимых для этих людей;
- изучение мнения населения о тех или иных политических, экономических, культурных и других акциях или состояниях общества.

V. Использование социальных смыслов на уровне внешней социальности:

- поддержание принятого графика действий (контроль);
- оценка результатов (эффективности воздействия).

VI. Производство социальных смыслов на уровне внешней социальности:

- определение круга людей, со стороны которых важно добиться понимания осуществляемых организационных усилий;
- выявление источников сведений, значимых для этих людей;
- изучение мнения населения о тех или иных политических, экономических, культурных и других акциях или состояниях общества.

Нетрудно заметить, что *данная структура деятельности циклична*. Это означает, что *одна и та же часть общества или социальная группа может подвергаться воздействию PR-технологии неограниченное количество раз*.

Одной из категорий философии науки и техники является понятие ответственности. В истории науки ответственность неразрывно связана с деятельностью ученых в естественнонаучной сфере и в современную эпоху наполняется определенным социальным смыслом. Однако описанная структура деятельности показывает, что проблема ответственности должна выйти за пределы только естественнонаучной отрасли знания или инженерной деятельности и должна охватывать всю сферу человеческой жизнедеятельности, включая гуманитарную область, сферу культуры в традиционном ее понимании и быденное сознание.

Понятие профессиональной задачи

В соответствии с концепцией Н.Ф. Талызиной, профессиональные задачи – это те задачи, которые должен уметь решать специалист «на выходе», т.е. после окончания учебного заведения, высшего, среднего специального или начального профессионального обучения. Другими словами, профессиональные задачи выступают в качестве конечной цели подготовки специалиста. Однако, как показывает анализ литературных источников и практики обучения, не все авторы понимают до конца, что же такое «профессиональная задача» и в какой мере введение профессиональных задач в обучение способствует его интенсификации.

В настоящее время нет точного определения понятия «задача». Потребность определения данного термина вызвала особый интерес у исследователей в 1970-е гг., когда в научной среде начала активно обсуждаться проблема искусственного интеллекта. Перечень примеров, в которых делается попытка определения термина «задача», можно неограниченно продолжать. Однако при этом *деятельность по решению задачи должна рассматриваться самостоятельно, отдельно, если угодно, от ситуации конкретной задачи* хотя бы потому, что в каждой отрасли знания существуют задачи, формулировка (или постановка) которых известна, но которые ждут своего решения.

Не нарушая традиции, идущей из психологии, следует считать, что *задача – это ситуация, в которой заданы условия деятельности и цель субъекта*. Любая задача предполагает свое решение. В этом случае должен осуществляться сознательный поиск средств для достижения поставленной в условии задачи цели. Тогда *решение задачи должно включать средства решения и процедуру решения*. К сожалению, в практике обучения процедура решения задачи очень часто отождествляется непосредственно с самим решением. Это приводит к тому, что учащиеся имеют весьма смутные представления о средствах решения *классов задач*.

Чтобы отделить ситуацию решения задачи от ситуации ее формулировки, в технической литературе существует термин «постановка задачи». *Постановка задачи включает описания ситуации, цели субъекта, условий его деятельности. Цель субъекта и условия его деятельности обычно объединяются термином «условие задачи»*. Это позволяет обнаружить, что понятие «задача» может употребляться как в широком, так и в узком смысле. В узком смысле понятие «задача» означает ситуацию, в которой заданы условия деятельности и цель субъекта. В широком смысле понятие «задача» охватывает следующие структурные компоненты:

- постановку задачи, описание которой соответствует употреблению понятия «задача» в узком смысле;
- решение задачи;
- получаемый в результате этого решения продукт.

В свою очередь, *в профессиональной задаче должна быть описана реальная ситуация производственного (научного) процесса, содержащая производственную (научную) проблему. Цель субъекта – проблему решить. Условия деятельности субъекта по решению этой проблемы диктуются реальной обстановкой, реальными условиями*. В этом случае задаются условия реальной деятельности и цель субъекта, а сам субъект (специалист) осуществляет поиск средств для достижения цели, с помощью которых он должен выполнить процедуру решения задачи. Именно так и будут в дальнейшем пониматься профессиональные задачи.

Отсюда следует, что профессиональные ситуации, широко используемые в обучении, не могут в полном объеме заменить профессиональные задачи. Кроме того, даже все профессиональные ситуации, объединенные в единый банк и выделенные для конкретной цели, могут не покрывать полностью всю структуру профессиональной деятельности специалиста. Вся структура такой деятельности, по своему определению, может покрываться только профессиональными задачами. Поэтому *банк профессиональных ситуаций, создаваемый отдельными исследователями с целью разработки модели специалиста конкретной специальности, не эквивалентен модели деятельности того же специалиста*.

В дидактической литературе наблюдается отождествление двух понятий: «профессиональная задача» и «учебная профессиональная задача», тогда как эти понятия должны быть разведены. *Отношения между учебной профессиональной задачей и профессиональной задачей – это отношения модели и оригинала*. В соответствии со структурой задачи учебная профессиональная задача отличается от реальной профессиональной только условиями деятельности субъекта, которые подлежат моделированию. С этой точки зрения наиболее близки к модельным отношениям именно такого типа деловые игры, цель которых заключается в необходимости моделирования условий будущей профессиональной деятельности подготавливаемых специалистов. Если отношения оригинала и модели между условиями реальной профессиональной и учебной профессиональной задачами не будут соблюдены (а именно это имеет место в учебных задачах производственного типа), то навряд ли следует ожидать от выпускника вуза качественного решения своих профессиональных задач сразу же по окончании курса обучения.

Не следует думать, что учебные рефераты, курсовые и дипломные работы позволяют осуществить или заменить процесс усвоения студентами методов решения

профессиональных задач. Так, стандартная структура деятельности по подготовке студентами курсовой или дипломной работы включает следующие требования, предъявляемые к деятельности студентов. Эти требования, по сути, являются компонентами соответствующей деятельности:

- студент должен сформулировать проблему;
- определить задачи исследования;
- подобрать методики решения проблемы (осуществить выбор средств деятельности);
- реализовать выбранные методики (осуществить процедуру решения);
- интерпретировать полученные результаты;
- выдать рекомендации.

В зависимости от специфики профессиональной деятельности будущих специалистов данная структура может либо иметь, либо не иметь профессиональный характер. Кроме того, каждый из этих компонентов представляет собой задачу в узком смысле. А это означает, что каждый компонент такого состава деятельности должен отрабатываться в обучении отдельно.

Следовательно, без адекватного решения проблемы контроля качества усвоения студентами методов решения своих профессиональных задач переход к деятельностной парадигме обучения, которая стоит на повестке дня в современных условиях, попросту невозможен.

Проблема широкопрофильной подготовки специалистов

В современных условиях основу профессиональной мобильности специалистов составляет специализированный навык, опирающийся на определенные научные знания. Одним из способов оптимизации перечня специальностей, по которым высшие учебные заведения осуществляют обучение будущих специалистов, всегда была и остается подготовка специалистов широкого профиля. Однако до сих пор отсутствуют конструктивные методы теоретического и технологического решения данной проблемы.

И, тем не менее, в самом общем виде *можно наметить два пути решения проблемы подготовки специалистов широкого профиля, если для решения этой проблемы использовать язык профессиональных задач*. При этом необходимо иметь в виду, что всю совокупность проблем, с которыми приходится сталкиваться специалисту, следует разделить на две группы: задачи, требующие высокого уровня специальной подготовки, и задачи, требующие углубленных знаний в широкой области фундаментальных наук. Таким образом, *именно характер задач, для решения которых готовится специалист, должен определять содержание его подготовки. Поэтому под широтой профиля специалиста будем понимать количественный и качественный состав задач, которые должен уметь решать будущий специалист*. С другой стороны, выделенные в литературе две группы задач и будут задавать конкретный тип широкопрофильной подготовки специалиста.

В основе *первого типа* такой подготовки лежит идея «модульной» подготовки специалистов. Данная идея отражает основные тенденции развития научно-технического прогресса, «Модуль» – *это максимально точный и объективный перечень специальностей и специализаций, необходимых при решении конкретной научно-производственной задачи*. Такой кадровый «модуль» может быть легко переложен на язык профессиональных задач, поскольку «модуль» состоит из специальностей. Если все специальности, образующие кадровый модуль, будут описываться на языке профессиональных задач, то кадровому модулю будет соответствовать иной модуль, состоящий из определенных профессиональных задач, описывающих полный цикл изготовления и функционирования изделия, решение комплексной научно-производственной задачи. Таким образом, между кадровым модулем и модулем соответствующих профессиональных задач, взятых в совокупности, существует взаимно однозначное соответствие. В то же время между специальностями

кадрового модуля и профессиональными задачами второго модуля может устанавливаться соответствие изоморфного или гомоморфного типа. Соответствие изоморфного типа наблюдается в том случае, когда между специальностью и профессиональной задачей устанавливается взаимнооднозначное соответствие. Например, в кадровом модуле, соответствующем полному производственному циклу подготовки и выпуска, скажем, газеты, необходима специальность корректора. В свою очередь, корректор выполняет только одну профессиональную задачу, сводящуюся к исправлению грамматических ошибок и опечаток, возникающих в процессе набора печатного материала. Соответствие гомоморфного типа означает, что одна специальность кадрового модуля объединяет несколько профессиональных задач. Например, в кадровый модуль, соответствующий полному технологическому циклу разработки и изготовления швейных изделий, должна входить специальность «Технология швейных изделий». Этой специальности будут соответствовать следующие профессиональные задачи: оптимизация технологических соединений деталей одежды; контроль качества обработки изделий; изучение свойств материалов и их изменения в результате различных воздействий; прогнозирование поведения текстильных материалов при эксплуатации одежды.

Таким, образом, вся совокупность профессиональных задач кадрового «модуля» может быть разбита на определенные классы задач, соответствующие конкретным специальностям. Система профессиональных задач всего кадрового «модуля» обеспечивает широкопрофильность подготовки будущего специалиста, а подсистемы выделенной системы таких задач, соответствующие конкретным специальностям внутри «модуля», позволяют осуществить адресное обучение выпускников вузов. В данном случае ***широкопрофильность подготовки специалистов необходимо предполагает умение решать ими все профессиональные задачи, а целенаправленная подготовка к конкретному виду деятельности требует усиления акцента на тех задачах, которые представляют ведущую функцию в структуре будущей деятельности.*** Поскольку отношения между специальностью и специализацией (а в данном случае – между кадровым «модулем» и входящими в него специальностями) аналогичны отношениям между родом и видом, то эта аналогия переносится и на систему профессиональных задач и все ее подсистемы.

Этот, первый тип широкопрофильной подготовки будущих специалистов можно определить как *«горизонтальный»*. Поскольку структура профессиональной деятельности определяется совокупностью профессиональных задач, то простая замена таких задач позволяет не только производить быструю замену специальностей в кадровом модуле. Структура такого типа, кроме этого, помогает обнаружить и тот факт, какие профессиональные задачи, входящие в соответствующий модуль, не охватываются никакой специальностью кадрового модуля, а какие соответствуют более одной специальности.

Второй путь практического решения проблемы широкопрофильности подготовки специалистов в вузе основан на использовании общих методов решения профессиональных задач разных кадровых модулей. Это означает следующее. Допустим, мы имеем несколько кадровых модулей, охватывающих специалистов, умеющих решать различные научно-производственные задачи, относимые к различным технологическим циклам. Но все эти кадровые модули обладают одним и тем же качеством: в этих кадровых «модулях» есть профессиональные задачи, решаемые одними и теми же методами. Например, и пресс-секретарь, и журналист решают, по сути, одни и те же профессиональные задачи при подготовке печатного материала для СМИ. Аналогичные ситуации легко найти и в специальностях технического профиля, и в специальностях, основу которых составляют информационные технологии. Тогда специалист широкого профиля – это специалист, владеющий общими методами решения соответствующих профессиональных задач. Этот второй тип широкопрофильной подготовки будущих специалистов можно назвать как *«вертикальный»*.

Не приводя подробного анализа, следует лишь отметить, что в данном случае такой подход к пониманию широкопрофильной подготовки позволяет расширить рамки идеи широкопрофильности, охватывая ими в отдельных случаях и некоторые профессиональные задачи исследовательской деятельности.

Практическое значение полученных результатов видится в количественной (первый путь) и качественной (второй путь) модернизации перечня специальностей, по которым осуществляется подготовка специалистов в вузе.

Заключение

Как видно из изложенного, методологическую основу для выделения структур профессиональной деятельности составляют знания о предмете труда, продукте труда, а также система ответов на вопрос: «что нужно сделать с первым, чтобы получить второе?». Основу для выделения профессиональных задач во втором случае составляют условия деятельности и цель субъекта.

В настоящее время в Российской Федерации разрабатываются Государственные образовательные стандарты 3-го поколения, отражающие компетентностный подход. Следует согласиться с международными экспертами, считающими, что термин «компетенция» является более приемлемым, чем понятие «квалификация», если речь идет о документах, фиксирующих характеристики специалистов после окончания курса обучения. Понятие «компетенция» обозначает единство знаний, профессионального опыта, способностей действовать и навыков поведения индивида, определяемых целью, заданностью ситуации и должностью. Поэтому **компетентностный подход не применим к выделению структур деятельности, но зато может найти широкое применение при выделении профессиональных задач разных специальностей.**

Литература

- Бермус А.Г. (2005). Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании. *Интернет-журнал «Эйдос»* [Центр дистанционного образования «Эйдос»], 10 сент. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>
- Богословский В.А., Караваева Е.В. (2005). *План-схемы типового формата ГОС ВПО 3-го поколения и проект макета ГОС ВПО по направлениям подготовки (для классического университетского образования):* труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, МГУ им. М.В. Ломоносова.
- Громыко, Ю.В. (2001). Деятельностный подход: новые линии исследований. *Вопросы философии*, 2, 116-123.
- Касавин, И.Т. (1995). Глава 10. Науки о природе и науки о культуре: поиск сходства и различия. *Теория познания: В 4 т. Т. 4. Познание социальной реальности*. Москва: Мысль, 185-207.
- Кедров, Б.М. (1969). О теории научного открытия. *Научное творчество*. Москва: Наука, 25-92.
- Лекторский В.А. (2001). Деятельностный подход: смерть или возрождение? *Вопросы философии*, 2, 56-65.
- Матушанский Г.У., Фролов А.Г. *Проектирование моделей подготовки и профессиональной деятельности преподавателей высшей школы* [Международный форум «Образовательные технологии и общество», Восточно-европейская подгруппа]. URL: http://ifets.ieee.org/russian/depositary/v3_i4/html/2.html
- Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения: методические рекомендации для руководителей УМО вузов Российской Федерации: проект.* (2005). Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов.

Смирнова, Е.Э. (1977). *Пути формирования модели специалиста с высшим образованием*. Ленинград: Издательство Ленинградского университета.

Соколов В.М. (1996). *Основы проектирования образовательных стандартов (методология, теория, практический опыт)*. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов.

Суходольский, Г.В. (1988). *Основы психологической теории деятельности*. Ленинград: Издательство Ленинградского университета.

Талызина, Н.Ф. (1973). Совершенствование обучения в высшей школе. *Советская педагогика*, 7, 71-82.

Талызина, Н.Ф. (1980). *Методика составления обучающих программ: учеб. пособие*. Москва: Издательство Московского университета.

Талызина, Н.Ф. (1986). *Теоретические основы разработки модели специалиста*. Москва: Знание.

Талызина, Н.Ф., Печенюк, Н.Г., Хихловский, Л.Б. (1987). *Пути разработки профиля специалиста*. Саратов: Издательство Саратовского университета.

Чумиков, А.Н., Бочаров, М.П. (2003). *Связи с общественностью: теория и практика: учеб. пособие*. Москва: Дело.

Щедровицкий, Г.П. др. (1993). *Педагогика и логика*. Москва: Касталь.

Osborn, A. (1957). *Applied Imagination: Principles and Procedures of Creative Thinking*. P. W. ed. N. Y.: Scribner.

Summary

USING ACTIVITY APPROACH IN HIGHER EDUCATION

Tamara A. Artashkina

Far Eastern National University, Vladivostok, Russia

The conducted research is devoted to the issue of target-setting in the system of higher education. The stated issue was initially solved as a development of models of specialists. In the late 1960s there formed two directions that researchers followed. The first one represented by E. Smirnova's works focused on two separate objects: humans and their activity. The second direction is connected with the name of N.F. Talyzina who proposed a special language to describe the goals of learning – the language of professional tasks. However, "a model of specialist" in all its aspects used in the late 1960s – early 1980s contained regulatory characteristics, that is, standard (etalon) attributes, thus not being a model proper.

The analysis of professional activity proper requires methodological framework suitable for this activity. Activity approach and psychological activity theory become such a universal framework but remain the matter of scholarly and philosophic discussions. Within this approach the author analyzes the structure of creative activity and singles out the structure of humanitarian activity and the structure of professional activity of PR specialist. Based on the analysis of the stated structures the conclusion is made that humanitarian training is not only capable of but bound to perform professional functions to educate non-humanitarian specialists.

Activity approach is also employed by the author to analyze the concept of professional goal. Based on this concept two ways to train generalists are proposed. In the first case generalist mode is maintained by the system of professional goals of a certain personnel "module". The second way is based on the usage of general methods to solve professional goals of different personnel modules.

Finally, the conclusion is made that competence approach is not applicable to distinguish activity structures but it can be extensively applied to distinguish professional goals.

Key words: *target-setting issue, specialist model, activity approach, professional goal, generalist training.*

Advised by Eleonora V. Ermakova (Ермакова Э.В.), Far Eastern National University, Vladivostok, Russia

Tamara A. Artashkina

Assotiated professor at Far Eastern National University, Vladivostok, Russia.
Avenue of Stoletya of Vladivostok, 51-25, Vladivostok, Russia.
Phone: + 89146971703.
E-mail: tam.artand@gmail.com
Website: <http://www.dvgu.ru/>