

**А.А. Попов,
П.П. Глухов,
Г.М. Луппа**

Компетентностные практики и образовательная политика

В статье поднимается вопрос организации перехода от индустриальных, закрытых образовательных систем, снабжающих учеников типовым знанием, к открытым образовательным системам, которые обеспечивают полноценную реализацию компетентностного подхода. Данный вопрос рассматривается через три фокуса — антропологический, институциональный и организационно-управленческий. Приводится философский анализ процесса формирования компетенций через становление субъектности человека. Специфика работы выражается в обосновании необходимости реализации политики открытого образования, обеспечивающего переход к новому технологическому укладу посредством становления современных гуманитарных платформ.

Ключевые слова: антропология субъектности; компетентностные практики; гуманитарная платформа; образовательная политика; открытое образование; педагогика самоопределения.

Современная ситуация разворачивания образовательных процессов определяется как переходная. Речь идет о переходе по ряду характеристик и признаков образовательных систем, выстроенных в индустриальной логике, которая заключает сферу образования в идею «производства» [5]. В рамках данной идеи образование рассматривается как производство особого рода, как «педагогическое производство», чьим продуктом должно являться включение индивида в ту или иную деятельность (подготовка) за счет формирования на его «теле» культурных способов деятельности, или способностей. Формирование способностей в рамках «педагогического производства» осуществляется за счет ряда специальных педагогических процедур: создания и демонстрации разрывов в ситуациях деятельности; подведения ученика к осознанию этих разрывов и постановке задач по их устранению; демонстрации новых средств устранения разрывов; овладения новыми средствами и способами деятельности.

Понятно, что любые образовательные системы, построенные по прототипу «производства», не позволяют помыслить о человеке иначе, чем *отождествив его с некоторой структурой деятельности*, внешней по отношению к нему, и указав место, которое он должен в этой структуре занять.

Основополагающий принцип производства, который лег в устройство современных образовательных систем, привел к проблеме становления и проявления субъектности человека. Востребованность такой позиции возникла в ситуации перехода общества к экономике нового технологического уклада, требующей гуманитарных платформ, обеспечивающих формирование человеческого капитала [2]. Такая экономика задает понимание человека как стремящегося быть автором и актором, носителем и транслятором собственных норм в культуру, когда базовым капиталом являются знание и компетенции. Это, в свою очередь, обусловило появление и становление компетентностного подхода, но до сих пор остался нерешенным вопрос образовательной системы, являющейся платформой для полноценной реализации данной образовательной парадигмы.

В обозначенном контексте речь может идти о реиндустриализации сферы образования с целью построения открытых систем, формирующих субъекта, а не функционера, являющегося продуктом закрытых систем, ориентированных на обеспечение экономики индустриального типа.

I. Антропологические представления о субъектности

Если полвека назад ценился работник, умеющий четко, по инструкции, выполнять набор типовых операций, то сейчас ценен тот, кто может стать единицей реализации процессов инновационного развития [13], то есть тот, кто:

- умеет предложить нестандартный продукт (будь то повар в кафе или глава крупной корпорации);
- умеет проанализировать всю ситуацию целиком и найти решение, эффективное именно в данных условиях (будь то автомеханик или политик);
- умеет проиграть разные варианты развития событий и оценить риски до принятия решения, имеющего реальные последствия.

Формирование таких умений возможно в образовательных системах, которые построены как практики становления и в качестве ключевой задачи определяют оформление структур субъектности человека, то есть овладение возможностью удержания практики, практическим мышлением, овладение собой [10]. В свою очередь, практическое владение представляется нам через целостное (соединенное) и самостоятельное удержание уже самим человеком трех фокусов: задачи, действия, ресурсности (см. схему 1).

Современные образовательные системы должны быть построены как системы становления практического мышления и стать ресурсом для субъекта обучения, выстраивая и предъявляя структуры современных практик. Входя в такие системы, ученик может получать уже не знание о знании, а знание о действии [8], причем такое знание не сводится к эмпирическому обобщению

производственных случаев, в которые удалось включиться, а носит мета-характер и закрепляется в мышлении. Оно проявляется в компетенции и способности действовать самостоятельно; является фактом освоения принципиальных схем реализации актов практики по преобразованию окружающей действительности [15].

В свою очередь, любая практическая задача — это ситуация открытого типа, не имеющая готового решения и требующая первоначального субъектного самоопределения. Таким образом, практическое мышление предусматривает фиксацию имеющейся задачи (продуктивности), представлений о действии (планах) и ресурсности (средствах). Это есть суть элементарной «практической клетки». Однако это «необходимые, но не достаточные условия» для практического осуществления. В соответствии с данными положениями, образовательные системы должны создавать для ученика условия самостоятельного построения процедуры практической деятельности [12]. Возможность ее построения определяется знаниями о виде и характере как требуемого продукта процесса преобразования, так и материала, который предстоит преобразовать в продукт, о необходимых для преобразования орудиях и средствах, о характере отдельных действий, которые нужно совершить. Также требуется знание о себе как о субъекте данной процедуры преобразования [1]. Такие знания задают степень готовности к включению в практику и ее осуществлению, что, в свою очередь, определяет схему ресурсности. В обозначенном контексте принципиально важно различать практическое знание и другие типы знания и соответственно способы их получения. Такие структуры определяют логику построения образовательных систем.

Г.П. Щедровицкий выделял три типа знания, которые различаются по способу их приобретения: 1) естественно-научное знание, которое получено при помощи исследования; 2) инженерно-конструктивное, полученное при помощи проектирования; 3) практико-методическое, характеризующее сам способ его приобретения, полученное при помощи практики [12]. В первом способе получения знания выстраивается подход к норме и ее изучению, во втором — это заданная норма проектирования, определяющая метод преобразования материала, а в третьем способе получения знания норма строится самим субъектом через реализацию такого базового процесса, как конструирование в отношении ситуации неопределенного или неизвестного метода.

Таким образом, *практическое знание всегда связано с преобразованием — если не норм деятельности, то норм организации себя, как собственно субъекта данного процесса преобразования.*

Ресурсность как «схема наполнения» есть только начальный этап практического освоения, который должен быть предусмотрен современными образовательными системами. Смена нормы приводит здесь к «схеме употребления», к капитализации присвоения и распоряжения практикой. В свою очередь, развитие этого этапа означает появление в качестве оргсредства «схемы перехода» в пространство новых возможностей (потенциала), где уже разворачиваются программы развития как созидания (развитие субъектности). Тогда становление

Схема 1



Схема 2



Схема 3



субъектности через практическое освоение (а в нашем подходе иного пути нет) проходит стадии смещения ресурса к капиталу, где капитализируется ресурс, то есть актуализируется в новой ситуации (см. схему 2).

При этом действие станет носить измененный характер, и следующий шаг развития уже будет связан с переходом к пространству возможностей, то есть к потенциалу (см. схему 3).

В результате происходит переопределение задачи, ее переинтерпретация, поскольку наличие потенциала определяет новые рамки и горизонты, что приводит к наличию персонализированных возможностей и реализации рекордных целей. Это оформляет позицию человека как субъекта той практики, в которую он включен [3].

«Потенциал, ресурс, продукт, капитализация — ключевые слова контекста и пространства, в котором уместен компетентностный подход. Компетенция — это мера включения человека в деятельность, то есть мера капитализации его опыта. Эта мера и задает меру образованности» [14]. Делая следующий шаг, можно предположить, что современная компетенция, связанная уже с идентичностью, есть еще и мера масштабирования в новых рамках и горизонтах осуществляемой практики.

Таким образом, компетенция — это функция современной субъективации, отвечающая, с антропологической точки зрения, за возможности практического овладения с помощью переформатирования и перемасштабирования собственных средств, а с социально-деятельностной точки зрения — компетенция существует независимо от человека и управляет стратегическими полаганиями [8].

II. Признаки системы открытого образования как пространства реализации компетентностных практик

Базовый тезис состоит в том, что открытое образование ориентирует учеников не на процесс самодостаточного познания и обобщения познанного (чего достаточно для традиционных форм организации производства), а на практики конструирования и преобразования, где исследование является обслуживающим процессом, но не ведущим [7].

И открытому, и закрытому образованию характерно устройство в виде сети. Так, закрытое, или традиционное, образование, развивает типовую инфраструктуру, которая выстроена как сеть, дублирующая один и тот же элемент в разных частях своей системы¹. Субъекты такого образования исходят из полагания, что типовые структуры и процессы необходимо и возможно адаптировать в любых, принципиально отличающихся друг от друга, условиях. Важным моментом для нас является то, что закрытое образование не подчиняет себя тем или иным условиям, а, наоборот, стремится подчинить условия своим принципам и стандартам. В этом заключается парадокс

¹ В разных территориальных, экономических, культурных, укладных и прочих действительностях.

различных концепций стандартизации, пришедших с идеей «производства» — *уникальное стремится стать формальным и тиражируемым*, применимым в любом типе ситуации и условий. Но это заведомо невозможно, в связи с чем уникальное становится закрытым (но не элитарным), порождающим свой собственный уклад. Так, «производственное» образование, институционализируясь, становится отчужденным от живых процессов общественного и инновационного развития, от разного рода практик.

Стоит заметить, что данные институты пришли к ситуации закрытости не по первоначальному замыслу своих субъектов проектирования, а стали таковыми в связи с переходом к новому технологическому укладу и необходимостью осуществления реиндустриализации сферы образования. Сами практики и деятельности стали открытыми² для общества и для потребителей. Процедура производства стала прозрачнее и доступнее для вовлечения любого типа профессионала, соответствующего определенному уровню компетенции³. Субъектность и компетенция — категории, применимые к ситуации неопределенности и ситуациям разворачивания действий открытого характера [14], что делает невозможным организацию практик их становления в образовательных системах закрытого типа.

В свою очередь, открытое образование построено по принципу практико-ориентированности, который задает иное представление о построении образовательной сети. Открытая сеть не выстроена как воспроизводство типовых элементов и инфраструктур в разных ее частях. Она объединяет разнородные и разнообразные элементы, разных людей с разным уровнем профессионального развития и степенью включенности в ту или иную практику. Такие сети решают две циклические задачи: во-первых, включение человека в практику, а во-вторых — ресурсное сопровождение процесса становления человека в практике (становление его компетенции).

Важно заметить, что такое образование отказывается от идеи патронажа своих учеников, а работает с проявлением самостоятельности, инициативности и с процессом самоопределения. В этом плане человек попадает в избыточные пространства, где ему предоставляется доступ ко всему многообразию практических элементов и возможностей практикования.

² Открытыми для общества стали даже практики государственного управления. Что в определенном смысле парадоксально, так как управление (а, в частности, государственное управление) по определению является элитарным видом деятельности. Открытость государственного управления ознаменована формированием таких структур, как «открытое правительство» в разных государствах. Одним из механизмов реализации такого рода концепции является целенаправленное вовлечение граждан в процесс управления (начиная с вовлечения граждан в процесс контроля за подрядчиком, процессами формирования смет и бюджетов).

³ О факте открытости практик и производств свидетельствует то, что современное предприятие обязательно проводит конкурс на вакантные должности, размещает всю информацию на своих сайтах и в социальных сетях, проводит дистанционные собеседования с кандидатами из разных стран, непрерывно проводит стажировки и т. д. Одним из самых преуспевающих в этой области предприятий является «Google».

Открытые образовательные институты можно определить по их соответствию конкретным признакам, содержание которых возникает из противопоставления двух вопросов. Закрытое (традиционное) образование отвечает на вопрос: «Что должно быть выучено для того, чтобы встроиться в стандартизированное производство?», а открытое образование идет от вопроса: «Какие практики, объекты и люди должны окружать человека для того, чтобы происходило обучение?» [17].

Мы выделяем следующие шесть признаков, свойственных открытым образовательным институтам:

1. В учебный процесс вовлечены разнообразные субъекты социальных и производственных структур (бизнес, предприятия, корпорации, общественные организации, общественные движения, наука, СМИ и т. д.).

2. Образовательный институт специально выясняет, учитывает образовательный заказ учеников и подстраивается под него. То есть институт выступает в качестве ресурса, поддерживающего образовательные интенции, а не в качестве предприятия, определяющего их в рамках единой цели.

3. Ученики могут напрямую влиять на учебный процесс. Институт не вынуждает ученика подчиняться учебным планам. В этом смысле программы открытого образования выстроены с учетом возможности их мобильного преобразования, где первичными и определяющими являются индивидуальные образовательные потребности учеников.

4. Институт устроен сетевым образом, объединяя в себе разнородные и многообразные учебные ресурсы, доступ к которым взаимообеспечен всем ученикам. Сеть выстраивает каналы связи между учебными ресурсами не только традиционного типа, но и между ресурсами неформального характера: Интернет, видео, исторические и культурные артефакты, люди (не имеющие педагогического статуса), книги (не имеющие статуса учебного или методического пособия), производственные ситуации, предметы практики и производства и т. д.

5. Институт построен на платформе реально существующей практики и организует ученику полноценное субъектное включение в нее. Также институт является проблемно-ориентированным и подключает учеников к обсуждению проблем и к совместной работе над ними.

6. Институт предусматривает многообразие учебных режимов (краткосрочные, среднесрочные, долгосрочные, типовые, индивидуальные, очные, заочные, дистанционные, интенсивные, сертифицируемые, не сертифицируемые, межтерриториальные, групповые, экстернат и т. д.).

Стоит заметить, что появление институтов открытого образования не может быть фиксировано во всей их полноте (по всем шести признакам), так как это требует абсолютного изменения образовательной парадигмы и политики. Но на сегодняшний день имеется опыт работы с разными институциональными формами, которые осуществляют пробу разработки, адаптации и закрепления технологий обучения, соответствующих признакам открытого образования. Мы выделяем три направления такого рода разработок:

1. *Технологии интенсификации процесса обучения (соответствие признакам 2 и 3)*. Включает в себя образовательные площадки, деятельность которых направлена на обеспечение освоения каких-либо знаний или компетенций в сжатые сроки, а также на апробацию технологий игрового и событийного обучения.

2. *Технологии индивидуализации (соответствие признакам 5 и 6)*. Включает в себя образовательные площадки, деятельность которых направлена на апробацию технологий индивидуально-ориентированного обучения. Особое внимание уделяется технологиям тьюторства и построения индивидуальных образовательных программ/стратегий/планов. Помимо этого, апробируются технологии построения избыточных образовательных сред, обеспечивающих возможность реализации индивидуальных образовательных траекторий учеников.

3. *Технологии построения образовательных сетей (соответствие признакам 1 и 4)*. Включает в себя площадки, деятельность которых направлена на апробацию технологий построения образовательных сетей на разных уровнях, обеспечивающих включение групп детей разных возрастов и разной территориальной принадлежности в процесс взаимодействия и учебной коммуникации. Также особое внимание уделяется образовательным сетям, построенным на платформе дистанционного обучения.

III. Основания перехода к политике открытого образования

Ситуация реиндустриализации требует от субъектов управления сферой образования организации акта развития, что актуализирует появление новых концептуальных положений, принципов и стратегий управления данной сферой [5].

Важно отметить, что сегодня функция определения стратегии развития сферы образования лежит не только на федеральных органах власти. Большинство полномочий сосредоточено на уровне субъектов федерации, которые с учетом социальной, экономической, культурной ситуации и динамики ее развития определяют приоритеты сферы образования на уровне региона. В свою очередь образовательные институты становятся интегрированными в региональную политику, в том числе экономическую и социальную. Таким образом, мы наблюдаем функциональное смещение от обучения как социальной функции государства к решению задач развития отдельных территорий средствами образования с учетом интересов местных сообществ. В организационно-управленческой рамке это означает переход от решения задач социального обеспечения населения к формированию образовательной политики.

Анализ основных нормативных актов, регламентирующих деятельность в сфере образования на территории Российской Федерации, показывает, что понятие «образовательная политика» в них практически не используется, во всех документах применяется термин «государственная политика Российской Федерации в области образования» [4], что характеризует ее как закрытую, имеющую единственного субъекта. Сам термин «образовательная политика» гораздо шире, чем термин «государственная политика в области образования». Это определяется

тем, что ее субъектом является не только государство, но также семьи, дети, молодежь, корпорации, работодатели, предприниматели, педагогические команды и сообщества, коммерческие и некоммерческие организации, различные общественные объединения и т. д. Каждый из этих субъектов должен выступать заказчиком образовательного процесса и определять требования к результатам. Из этого следует, что современная образовательная политика должна предполагать переход к идее открытого образования, где предусматривается многообразие субъектов образовательного процесса.

Выработка новой образовательной политики требует организации общественного диалога между всеми субъектами, которые должны иметь возможность задавать цели и приоритеты, определять ограничения, технологии, возможные организационные решения и, главное, саму «идею образования» [9]. Причем именно идеетичность, то есть наличие объемлющего замысла, определяет отличие «образовательной политики» от «государственной политики в сфере образования», которой присуще нормирование, регулирование и структурирование сферы образования, но не ее развитие. Для осуществления акта развития необходимы понимание ситуации, идея преобразования, представление о будущем и деятельность, организующая непосредственный переход [11]. Сегодняшняя система управления сферой образования нормирует и частично определяет приоритетные направления (работу по выявлению и сопровождению одаренных детей, развитие технического творчества в молодежной среде и т. д.), но не оформляет общую идею, замысел и объемлющий результат современного образования.

Сама политика возникает в условиях конкуренции взглядов и интересов в той или иной сфере (будь то образовательная или экономическая политика). При этом политика всегда обобщена до нескольких принципиальных идей, позволяющих сформировать сторонников реализации политических процессов. В этом смысле политика, безусловно, является управленческой практикой, которая преобразует те или иные институты, системы и социально-производственные структуры. Обсуждая образовательную политику, крайне важно рассмотреть саму идею образования, ее доступность и механизмы трансляции. Именно идея образования первична и критически необходима для осуществления какого-либо развития системы образования.

В свою очередь возникновение альтернативной идеи образования, требующей реиндустриализации сферы и соответствующей признакам открытости, — характерная ситуация для современной России. Это проявляется в появлении: сообществ родителей, которые включают своих детей в семейные формы обучения⁴; независимых профессиональных ассоциаций, популяризирующих и легитимизирующих новые педагогические позиции⁵; экспериментальных площадок, внедряющих технологии открытого образования.

⁴ Портал «Семейное образование» // URL: <http://www.familyeducation.ru/>

Данный портал — это площадка для обмена информацией между родителями-практиками.

⁵ Портал Межрегиональной тьюторской ассоциации // URL: <http://www.thetutor.ru/>

Таким образом, образовательная политика — это практика развития системы образования, реализующая переход к будущему состоянию системы, образ которого ряд ее субъектов определяет в ходе общественного диалога. В диалоге участвуют представители различных социальных и профессиональных групп и иные субъекты сферы образования.

Так как образовательная политика — практика, которая не должна замыкаться в системе государственного управления, то для ее оформления и реализации шага развития необходимо обеспечить организацию сложнейших общественных (с привлечением широкого круга субъектов) процессов — коммуникаций, проектирования, деятельности. Механизм образовательной политики предполагает наличие субъекта, принимающего решение [6]. Именно в таком качестве должно выступать государство, но участниками общественного диалога и, возможно, его организаторами, на наш взгляд, должны стать носители интересов, проектов, технологий, которые позволяют решать задачи, возникающие в ситуации перехода к новому технологическому укладу. Организация в Российской Федерации перехода к открытому образованию — целесообразный и эффективный организационно-управленческий сценарий для страны. Создание открытых образовательных институтов позволит обеспечить необходимое развитие человеческого потенциала и его капитализацию на следующем шаге, что, в свою очередь, является необходимым условием для сохранения конкурентоспособности России на международной арене, реализации проектов и программ, направленных на модернизацию и реиндустриализацию страны. Идея открытого образования ложится как определяющая новой образовательной политики и является возможной в связи с наличием достаточного количества прецедентов (появление сообществ, экспериментальных площадок и ассоциаций).

В организационно-управленческой рамке *образовательная политика должна обеспечивать условия для возможности перехода к новым принципам организации образования, соответствующим признакам открытых образовательных систем*, а именно:

1. Принцип построения открытых образовательных сетей. Здесь важно отметить, что образовательная сеть — это комплекс образовательных ресурсов, а не сеть образовательных учреждений, так как она должна охватывать разные субъекты и институты других сфер. Образовательная сеть должна включать в себя все возможные ресурсы, в том числе виртуальные информационные порталы, профессиональные и околопрофессиональные сообщества (как реальные, так и виртуальные), отдельных людей, культурные, производственные или иные пространства, которые могут являться образовательной возможностью для участника образовательного процесса. Такая сеть не ограничена ни географическими, ни культурными (к примеру, языковыми) рамками. Соответственно возможности таких сетей практически безграничны.

2. *Принцип образовательной мобильности.* Это ключевое условие функционирования открытого образовательного пространства, которое предполагает

отсутствие каких-либо организационных, финансовых или нормативных препятствий, обеспечивает мобильное движение обучающегося. При этом индивидуальные образовательные планы — это лишь первый шаг индивидуализации, субъективации и интенсификации образовательного процесса, который сегодня уже не всегда возможно реализовать в рамках традиционной образовательной организации.

3. *Принцип соблюдения полисубъектности образовательного процесса.* Так как учебный процесс в открытых образовательных системах предполагает практикоориентированность, то к реализации образовательных программ должны быть привлечены различные субъекты — предприятия, корпорации, государство, бизнес, общественные организации и т. д.

4. *Принцип практикоориентированности образовательных программ.* Именно образовательная программа является базовой единицей открытой образовательной системы. Поэтому политика открытого образования предполагает организацию такой системы, которая в пределе состоит из широчайшего спектра образовательных программ, интегрированных в различные образовательные сети. В свою очередь обучающийся, двигаясь в образовательном пространстве, прокладывает свою траекторию сквозь те или иные образовательные программы, ориентируясь на их содержание и возможные для него лично образовательные результаты.

Все перечисленные условия определяют совершенно иную организацию и структуру, в том числе финансовую, системы образования, где:

- для ученика ключевыми становятся уже не образовательные организации, а образовательные программы и его образовательная траектория;
- для педагога ключевым становится не учебный план, а ресурсность проектируемой и реализуемой им образовательной программы для ученика;
- для менеджера в сфере образования ключевым вопросом становится конкуренция и соорганизация с иными субъектами образовательного пространства;
- для потребителей (родителей, ребенка, государства, корпораций и предприятий) ключевым по-прежнему остается вопрос об образовательном результате, но в системе открытого образования у них появляется возможность реально влиять на построение учебного процесса.

В ситуации этого смещения важнейшей задачей управления становится определение механизмов и инструментов реализации политики открытого образования. Имеющийся опыт реализации отдельных элементов модели открытого образования на тех или иных уровнях показывает, что ключевыми организационно-управленческими механизмами, обеспечивающими переход систем закрытого образования к открытым образовательным системам, предполагающим в том числе появление новых образовательных субъектов и педагогических позиций, являются создание, организация и проведение:

- 1) кадровых школ, направленных на осмысление педагогами и менеджерами сферы образования новой образовательной модели, освоение ими новых

принципов проектирования и реализации образовательных программ, постановки образовательных задач, освоение новых педагогических позиций. Именно работа с кадрами является ключевым элементом любой образовательной реформы [16];

2) открытых конкурсов образовательных программ и проектов, в рамках которых любая организация-заявитель (в их числе общественные, некоммерческие и коммерческие организации) может получить финансирование своей образовательной программы, если она соответствует требуемым критериям и получает высокую экспертную оценку;

3) открытых конкурсов территориальных программ развития системы образования, позволяющих на конкурсной основе поддерживать формирующиеся в тех или иных территориях открытые образовательные сети, создающие открытые образовательные пространства;

4) тьюторских и менеджерских центров, обеспечивающих реализацию образовательных программ и индивидуальных образовательных траекторий обучающихся, а также на определенном шаге развития обеспечивающих логистику учащихся в рамках сформированной образовательной сети;

5) центров образовательной навигации, где специалисты, обладающие комплексными представлениями о той или иной практике, обеспечивают информационно-консультационную поддержку тьюторов и педагогов, занимающихся индивидуальным сопровождением учащихся;

6) компетентностных состязаний как нового формата выявления одаренных и талантливых обучающихся, для которых система открытого образования в условиях качественной индивидуальной тьюторской поддержки становится мощнейшим ресурсом развития человеческого потенциала и обеспечивает достижение высоких результатов в различных состязаниях российского и международного уровня.

На сегодняшний день формирование и реализация образовательной политики на уровне страны, регионов, муниципалитетов является ключевым приоритетом развития системы образования. Идея открытого образования наиболее эффективна и конкурентна в современной социокультурной и экономической ситуации, так как именно в системах открытого образования может быть реализован компетентностный подход к обучению, который позволяет эффективно развивать человеческий потенциал страны. Как показывает опыт внедрения принципов открытого образования в различных регионах страны, переход к системе открытого образования принципиально возможно осуществить за 4–5 лет, и этот шаг позволит совершить прорыв к реиндустриализации как новому технологическому укладу, а также к современной гуманитарной платформе.

Литература

1. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М., 1996. 768 с.

2. *Асмолов А.Г.* Оптика просвещения: социокультурные перспективы. М.: Просвещение, 2012. 447 с.
3. *Генисаретский О.И.* Пространства рефлексивных состояний // Вопросы методологии. 1999. № 1–2. С. 148.
4. *Кондракова И.Э.* Образовательная политика: содержание понятия // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2010. № 128. С. 116–125.
5. *Кумбс Ф.* Кризис образования в современном мире // Системный анализ. М., 1970. 293 с.
6. *Никитин В.А.* Идея образования или содержание образовательной политики. К.: Оптима, 2004. 205 с.
7. *Попов А.А.* Открытое образование: философия и технологии // Психология, педагогика, технология обучения. М.: ЛИБРОКОМ, 2012. 256 с.
8. *Попов А.А.* Образовательные программы и элективные курсы компетентностного подхода / Предисл. В.А. Болотова. М.: ЛЕНАНД, 2014. 344 с.
9. *Реморенко И.М.* «Социальное партнерство» в образовании: понятие и деятельность // Новый город: образование для изменения качества жизни. М., 2003. 128 с.
10. *Фуко М.* Герменевтика субъекта. Курс лекций, прочитанных в Колледже де Франс в 1981–1982 учебном году / Пер. с фр. А.Г. Погоняйло. СПб.: Наука, 2007. 677 с.
11. *Щедровицкий Г.П.* Категории сложности изыскательских работ // Программирование научных исследований и разработок. М., 1999. С. 147–168.
12. *Щедровицкий Г.П.* Педагогика и логика: Система педагогических исследований. М.: Касталь, 1993. 412 с.
13. *Щедровицкий П.Г.* Изменения в мышлении на рубеже XXI столетия: социокультурные вызовы // Вопросы философии. 2007. № 7. С. 36–54.
14. *Эльконин Б.Д.* Идентичность, потенциал и перспектива человека в реальности образования // От 15 и старше: Новое поколение образовательных технологий / Под общ. ред. А.А. Попова. М., 2006. 266 с.
15. *Bourdieu P.* Practical reason: On the theory of action. Stanford University Press, 1998. 168 p.
16. *Fullan M.* The new meaning of educational change. Routledge, 2007. 219 p.
17. *Illich I.* Deschooling society. T. 56. New York, 1971. 121 p.

Literatura

1. *Asmolov A.G.* Kul'turno-istoricheskaya psixologiya i konstruirovaniye mirov. M., 1996. 768 s.
2. *Asmolov A.G.* Optika prosveshheniya: sociokul'turny'e perspektivy'. M.: Prosveshhenie, 2012. 447 s.
3. *Genisaretskij O.I.* Prostranstva refleksivny'x sostoyanij // Voprosy' metodologii. 1999. № 1–2. S. 148.
4. *Kondrakova I.E'.* Obrazovatel'naya politika: sodержanie ponyatiya // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena. 2010. № 128. S. 116–125.
5. *Kumbs F.* Krizis obrazovaniya v sovremennom mire // Sistemny'j analiz. M., 1970. 293 s.
6. *Nikitin V.A.* Ideya obrazovaniya ili sodержanie obrazovatel'noj politiki. K.: Optima 2004. S. 10.

7. *Popov A.A.* Otkry'toe obrazovanie: filosofiya i tehnologii // Psixologiya, pedagogika, tehnologiya obucheniya M.: LIBROKOM, 2012. 256 s.
8. *Popov A.A.* Obrazovatel'ny'e programmy' i e'lektivny'e kursy' kompetentnostnogo podxoda / Predisl. V.A. Bolotova. M.: LENAND, 2014. 344 s.
9. *Remorenko I.M.* «Social'noe partnerstvo» v obrazovanii: ponyatie i deyatel'nost' // Novy'j gorod: obrazovanie dlya izmeneniya kachestva zhizni. M., 2003. 128 s.
10. *Fuko M.* Germenevtika sub''ekta. Kurs lekcij, pročitanny'x v Kolledzhe de Frans v 1981–1982 uchebnom godu / Per. s fr. A.G. Pogonyajlo. SPb.: Nauka, 2007. 677 s.
11. *Shhedroviczkiy G.P.* Kategorii slozhnosti izy'skatel'skix rabot // Programmirovaniye nauchny'x issledovaniy i razrabotok. M., 1999 S. 147–168.
12. *Shhedroviczkiy G.P.* Pedagogika i logika: Sistema pedagogicheskix issledovaniy. M.: Kastal' 1993. 412 s.
13. *Shhedroviczkiy P.G.* Izmeneniya v my'shlenii na rubezhe XXI stoletiya: socio-kul'turny'e vy'zovy' // Voprosy' filosofii. 2007. № 7. S. 36–54.
14. *E'l'konin B.D.* Identichnost', potencial i perspektiva cheloveka v real'nosti obrazovaniya // Ot 15 i starshe: Novoe pokolenie obrazovatel'ny'x tehnologij / Pod obshh. red. A.A. Popova. M., 2006. 266 s.
15. *Bourdieu P.* Practical reason: On the theory of action. Stanford University Press, 1998. 168 p.
16. *Fullan M.* The new meaning of educational change. Routledge, 2007. 219 p.
17. *Illich I.* Deschooling society. T. 56. New York, 1971. 121 p.

A.A. Popov, P.P. Gluhov, G.M. Luppa

Competence-Based Practices and Educational Policy

The article raises the issue of organizing the transition from industrial, closed educational systems, which supply the students with standard knowledge, to open educational systems providing full realization of competence-based approach. The matter is considered through three focuses — anthropological, institutional and organizational and managerial. The philosophical analysis of process of competences formation through forming the subjectivity of the person is provided. The specific features of the work are expressed in justifying the need to realize the policy of the open education providing the transition to a new technological way by means of forming modern humanitarian platforms.

Keywords: anthropology of subjectivity; competence-based practices; humanitarian platform; educational policy; open education; pedagogy of self-determination.