



article one

Metasystem organization of subject determinants of professional activity

A. V. Karpov¹

¹P. G. Demidov Yaroslavl State University, 14 Sovetskaya str., Yaroslavl 150003, Russian Federation

DOI: 10.18255/1996-5648-2022-2-212-325

Research article
Full text in Russian

Theoretical-methodological and empirical-experimental materials are presented that reveal and explain the specifics of the organization of the most important category of subjective determinants of labor activity – professional competencies. It is shown that its main principle is the principle of metasystem organization. From these positions, a new solution is given to the key problem of the psychology of activity – the problem of the correlation of two main classes of professional competencies, denoted by the concepts of «hard» and «soft» skills (hard-skills and soft-skills). The formulated theoretical provisions are concretized in relation to the tasks of psychological analysis of one of the most significant and decisive types of professional activity in the structure of the modern division of labor – information, implemented on the basis of computer technologies.

Keywords: subjective determinants; professional activity; competencies; professionally important qualities; activity; metasystem approach; soft skills; hard skills

INFORMATION ABOUT AUTHORS

Karpov, Anatoly V. | E-mail: anvikar56@yandex.ru
Doc. Sc. (Psychology), Professor, Corresponding Member
of RAO

Funding: Russian science foundation, project 21-18-00039.



статья первая

Метасистемная организация субъектных детерминант профессиональной деятельности

А. В. Карпов¹

¹Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, ул. Советская, 14,
Ярославль, 150003, Российская Федерация

DOI: 10.18255/1996-5648-2022-2-212-325
УДК 159.9

Научная статья
Полный текст на русском языке

Представлены теоретико-методологические и эмпирико-экспериментальные материалы, раскрывающие и объясняющие специфику организации важнейшей категории субъектных детерминант трудовой деятельности – профессиональных компетенций. Показано, что ее основным принципом является принцип метасистемной организации. С этих позиций дано новое решение ключевой проблемы психологии деятельности – проблемы соотношения двух основных классов профессиональных компетенций, обозначаемых понятиями «жестких» и «мягких» навыков (hard-skills и soft-skills). Сформулированные теоретические положения конкретизированы по отношению к задачам психологического анализа информационной деятельности, реализующейся на основе компьютерных технологий.

Ключевые слова: субъектные детерминанты; профессиональная деятельность; компетенции; профессионально важные качества; деятельность; метасистемный подход; мягкие навыки; жесткие навыки

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Карпов, Анатолий Викторович | E-mail: anvikar56@yandex.ru
Доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО

Финансирование: Российский научный фонд, проект № 21-18-00039.

I

Одним из основных положений психологии профессиональной деятельности является тезис, согласно которому важнейшими факторами, определяющими ее результативные параметры, выступают детерминан-

© Карпов А. В., 2022

Статья открытого доступа под лицензией CC BY (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

ты субъектного плана. Оно не только стало своего рода «классикой жанра», но и фактически единодушно разделяется исследователями в данной области. Разночтения начинаются уже после его признания в качестве основополагающего и касаются в основном детализирующих и конкретизирующих вопросов, связанных, в частности, с систематикой и классификацией такого рода детерминант, с их типологизацией и кластеризацией, с разработкой вариантов обобщающих представлений об их совокупности и пр. Кроме того, как и любая «классика», это положение, сохраняя свою актуальность и значимость в целом – в его принципиальном содержании, в то же время весьма чувствительно и к тем изменениям, которые объективно присущи развитию научных представлений, равно как и к изменяющимся требованиям со стороны практики. В силу этого оно предстает в новом свете в каждый конкретный исторический период. Одно из показательных проявлений этого заключается в следующей особенности современной трактовки данного положения, которая заслуживает, по нашему мнению, специального анализа.

Дело в том, что логика развития представлений в этой области привела к включению в сферу субъектных детерминант профессиональной деятельности, наряду с их традиционно дифференцируемыми категориями (например, с категорией профессионально важных качеств, дифференцирующейся, в свою очередь, на различные типы) и принципиально новой категории, обозначаемой обобщающим понятием *компетенции*. Это, как известно, обусловило становлению компетентностного подхода как такового, получившего весьма широкое распространение и ставшего, по существу, парадигмальным основанием для разработки данной проблемы в целом на современном этапе ее развития [1–3]. Важную роль в обретении им такого статуса сыграло и то, что само понятие компетенции является комплексным – синтетическим. Оно позволяет интегрировать в себе не только факторы собственно субъектного плана, но и те детерминанты, которые сопряжены с факторами, имеющими исходно внесубъектную локализацию – в особенности с социальным опытом и системами знаний, интернализуемых субъектом и определяющих регуляцию деятельности. Не вдаваясь, разумеется, здесь во все перипетии развития данного подхода, в его достоинства и ограничения (поскольку это не только особая, но и фактически безбрежная тема, требующая специального рассмотрения), отметим лишь одну, но крайне значимую особенность такого развития, которая обычно не становится предметом методологической рефлексии.

Она состоит в том, что в русле данного подхода – как под влиянием собственной логики его развития, так и под воздействием факторов вне-теоретического, прикладного, плана – оформились и стали весьма популярными, широко применяемыми два тесно связанных понятия, обозначающих две группы профессиональных компетенций. Это понятия так

называемых «жестких» и «мягких» навыков (*hard-skills* и *soft-skills*) [4–5]. Характерно и то, что эти понятия стали настолько распространенными и популярными, что вышли за границы их специального употребления в повседневную жизнь и в естественный язык. Кроме того, важно подчеркнуть, что они возникли отнюдь не в самой психологии и даже не в исследованиях иных дисциплин; они имеют в основном сугубо практические основания, очень хорошо прижились, продемонстрировав свою конструктивность и операциональность. Другими словами, эти понятия возникли не как следствие эволюции теоретических представлений в области профессиональной деятельности, а также сопряженных с ней направлений, а в силу логики развития самой этой деятельности – практики ее осуществления и эволюции ее видов и типов, форм и классов. Это – убедительное свидетельство их жизненности, верифицированности практикой и оценкой этой практики со стороны социума. В дальнейшем данные понятия постепенно стали подвергаться осмыслению и с собственно методологических позиций, постепенно ассимилироваться и психологической проблематикой. Однако такую методологическую рефлексию пока нельзя считать достаточной и в полной мере разрывающей их истинную природу и действительную многоплановость. Более того, пока фактически отсутствуют и сколько-нибудь оформленные и развитые специальные методологические подходы, направленные на это. Как следствие этого, практически отсутствует какая-либо специальная и тем более психологическая теория в этой области; кроме того, задача разработки такого рода теории также не сформулирована в явном виде и не осознана как первоочередная необходимость.

II

Острота констатированной выше ситуации состоит и в том, что, строго говоря, с собственно психологических позиций в целом и с точки зрения классических представлений теории деятельности в частности эти понятия вообще не выдерживают никакой критики уже только потому, что в них используется термин «навык». Действительно, в психологии им принято обозначать совершенно иную сущность – автоматизированные, неосознаваемые и потому относительно *наименее* сложные ее структурные «составляющие». Однако в сложившихся понятиях зафиксированы совершенно иные несопоставимо *более* сложные и уж, во всяком случае, отнюдь не неосознаваемые компоненты деятельности, а, напротив, ее сложнейшие составляющие. Кроме того, понятия *hard-skills* и *soft-skills* вообще внутренне противоречивы, поскольку они могут использоваться как средство обозначения и навыков, то есть относительно наименее сложных с психологической точки зрения составляющих деятельности, и компетенций как, наоборот, одних из наиболее сложных интегративных ее субъектных детерминант. Наряду с этим, они используются

и как средство обозначения еще одной разновидности субъектных детерминант – умений. Причем, как правило, вопрос о недопустимости смешения в терминах *hard-skills* и *soft-skills* таких принципиально разных с психологической точки зрения сущностей даже не ставится и не обсуждается. В результате эти понятия являются в значительной степени лишь собирательными и имеющими лишь операциональный, а не субстанциональный, то есть объяснительный, характер. Они фиксируют в себе некоторые подчеркнуто *функциональные* сущности, формирующиеся и реализующиеся как средства обеспечения деятельности и синтезирующие для этого в себе отмеченные выше гетерогенные образования. Вместе с тем данное обстоятельство, по нашему мнению, вовсе не должно рассматриваться как причина для отказа психологией использования этих понятий. Оно должно быть основанием для необходимости концептуального осмысления сложившейся ситуации, для выявления рационального зерна этих представлений. Другими словами, необходимо определить, как же все-таки реальная практика эволюции «мира деятельности», зафиксированная в данных понятиях, может и должна быть осмыслена собственно теоретическими представлениями в целом и психологическими представлениями в частности, а также ассимилирована понятийной системой психологии деятельности. Это означает, что более конструктивным является не подчеркнуто критический взгляд на терминологическую некорректность, недостаточную строгость понятий *hard-skills* и *soft-skills*, а попытка выявления их истинного содержания и смысла, а также включения в психологические представления о деятельности.

III

В плане ее реализации весьма значима, по нашему мнению, необходимость осознания следующего очень существенного обстоятельства. Оно состоит в том, что собственная логика развития представлений относительно сущности понятий *hard-skills* и *soft-skills*, а также их роли в организации профессиональной деятельности привела к такому результату, который является своеобразной «подсказкой» для преодоления сформулированных выше противоречий. Дело в том, что их трактовка именно с позиций компетентностного подхода привела к необходимости введения еще одного важного понятия – *метакомпетенций* [5, 6]. Посредством его была осуществлена дифференциация всей совокупности компетенций на две основные группы. Первая включает те компетенции, которые *непосредственно* обусловлены самой деятельностью – ее содержанием и условиями, предметом и средствами ее реализации. Вторая группа включает принципиально иные по генезу компетенции, сущность которых заключается в следующем. Реальная и достаточно обширная практика анализа многих *современных* и относительно наиболее *сложных* видов деятельности, в особенности тех, которые базируются на компьютерной технике,

весь опыт их исследования вскрыли важное обстоятельство. Общая совокупность компетенций не может быть сведена только к тем «составляющим», которые обозначаются понятием *hard-skills* и которые локализованы на собственно деятельностных уровнях. Значимой «составляющей» всей совокупности компетенций выступает также и то, что в обобщенном виде обозначается понятием «мягких навыков» (*soft-skills*) и включает в себя такие компетенции, которые имеют внедеятельностный характер. Они непосредственно не выводятся из содержания самой деятельности и не сводятся к нему. Высказывается даже мнение, согласно которому общая результативность целого ряда современных видов деятельности и, в частности, деятельностей, базирующихся на компьютерных технологиях, более чем на половину определяется именно *soft-skills* [6]. И даже если в этом утверждении есть некоторое преувеличение, то в любом случае оно отражает несомненную реальность – важную роль такого рода образований в ее осуществлении. Они выступают реально действующими и весьма сильными детерминантами ее организации, то есть включаются в общую систему компетенций деятельности. Причем они не просто включаются в нее, но в значительной степени влияют на все иные компетенции: содержание, меру выраженности и, в особенности, на их организацию. Однако все они сопряжены не с самим содержанием деятельности непосредственно, а с тем более широким контекстом, образованным факторами социального, организационного и профессионального плана, в который она включена и который оказывает очень существенное влияние на ее реализацию и результативность. Первые из такого рода детерминант, имеющие исходно *интрадеятельностную* локализацию, образуют класс *hard-skills*, а вторые, имеющие исходно *экстрадеятельностную* локализацию, образуют класс *soft-skills*. При этом, конечно, возникает целый ряд трудностей, обусловленных двумя основными причинами. Во-первых, как мы отмечали выше, само понятие *soft-skills* сложилось отнюдь не как собственно психологическое и закрепилось не только и даже не столько в психологической литературе. В результате этого его собственно психологическое содержание остается во многом неопределенным, не эксплицированным с точки зрения традиционной понятийной системы психологии, недостаточно соотношенным с ее базовой проблематикой. Во-вторых, приходится учитывать и крайне выраженный эмпиризм в данной области, проявляющийся прежде всего в большом количестве и разноплановости – фактически в эклектичности дифференцируемых *soft-skills*, а также их перечней, классификаций. Они носят в значительной степени эклектический, несистематизированный и неструктурированный характер; являются результатами обобщения практического опыта, но не итогом каких-либо теоретически обоснованных обобщений. Трудности их теоретического осмысления связаны и с тем, что, как правило, эти перечни предлагают-

ся не профессиональными психологами, а потому носят и не вполне корректный с точки зрения психологической терминологии характер (а часто и выражено некорректный). В них представлены сущности совершенно разного уровня обобщенности и уж тем более отсутствует критерий их дифференциации. Вместе с тем, несмотря на такую «пестроту» и несистематизированность, все же дифференцируется их относительно инвариантный набор, который чаще всего включает в себя следующие: коммуникативные навыки, социальный интеллект, умение работать в команде, критическое мышление, клиентоориентированность, саморегуляция, принятие решений, тайм-менеджмент, эмоциональный интеллект, работа в режиме неопределенности, самоанализ и саморефлексия [4– 5].

Вследствие этого возникает наиболее принципиальная с точки зрения традиционных представлений трудность. Оказывается, что в качестве субъектных детерминант деятельности выступают и такие факторы, которые лежат вне ее самой, имеют так сказать экстрасистемную локализацию. Они, не принадлежа ей исходно, тем не менее оказывают на нее очень существенное влияние и, более того, *включаются* в общий состав ее собственных субъектных детерминант. Они, равно как и ее собственные детерминанты – *hard-skills*, обозначаются одним и тем же базовым понятием – понятием *skills*, что как раз и подчеркивает их функциональную общность, включенность и тех и других в содержание самой деятельности. Подчеркнем, что особо важно и показательно то, что оба этих класса детерминант и обозначаются одним и тем же понятием – понятием *skills*, что как раз и символизирует их принадлежность к одной и той же категории субъектных детерминант, а не к их разным категориям. Иными словами, логика развития представлений в этой области привела к необходимости их рассмотрения именно как двух разновидностей одной и той же сущности, а не двух разных категорий. Они *одновременно* локализованы и внутри деятельности, и вне ее, поскольку исходно локализованы в более общих по отношению к ней метасистемах, то есть выступают как своего рода *метауровень* по отношению к ней. Именно это, собственно говоря, и зафиксировано в использовании понятия метакомпетенций для обозначения *soft-skills*. Дело в том, что сами метакомпетенции, даже с чисто формальной и просто этимологической точки зрения, являются образованиями, в известной степени выходящими за пределы деятельности, которую они в действительности и «обслуживают». Они не связаны напрямую с ее содержанием и организацией, с ее технологией и операционным содержанием, хотя и необходимы для них. Тем самым они, являясь наддеятельностными и потому надсистемными образованиями, выступают как проявления именно *метасистемной организации* деятельности. Как следствие этого, по отношению к организации деятельности и ее субъектных детерминант складывается принципиально новая

и существенно более сложная психологическая реальность. Несколько схематизируя складывающуюся ситуацию, можно сказать и так: в реальности деятельность включает в себя и то, что ей исходно вовсе *не принадлежит* и что отнюдь не вытекает непосредственно из ее содержания. Она ассимилирует в себе – в своем собственном составе – и такие сущности, которые имеют по отношению к ней как системе внешнюю, то есть *экстрасистемную* локализацию. И именно они, *функционально включаясь*, «встраиваясь» в нее, образуют один из уровней ее субъектных детерминант – уровень метакомпетенций, который и образован классом soft-skills. Они при этом не только оказывают отнюдь *внешнее* и потому относительно менее существенное влияние на деятельность, но и нередко играют вообще ведущую и определяющую роль в ее организации. Поэтому они не только не должны, но и объективно не могут быть проинтерпретированы как факторы только *внешнего* плана, как хотя и сильные, но все же внешние детерминанты деятельности. Они обретают все атрибуты, присущие ее собственным, то есть *внутренним*, детерминантам деятельности. Понятно, что такая, повторяем, существенно более сложная, нежели это полагается традиционно, деятельностная реальность ставит перед психологической теорией деятельности новые и весьма трудные задачи; она должна стать предметом осмысления и объяснения. При этом не только не исключено, но, напротив, весьма вероятно, что, в силу новизны и «необычности», противоречивости и отчасти парадоксальности констатированной выше ситуации, в этих целях необходимо использовать не только традиционно сложившиеся теоретические представления, но и новые методологические подходы.

IV

Очень показательно, а одновременно и доказательно, что оправданность этого предположения проявляется достаточно непосредственным образом, поскольку в настоящее время сложился именно такой методологический подход, который релевантен сути сформулированных выше теоретических задач. Это – сформулированный и развитый в целом ряде наших предыдущих работ *метасистемный* подход [7–8]. Данный подход, являясь логическим продолжением и развитием общенаучного принципа системности, позволяет конструктивно преодолеть целый ряд его ограничений, которые особенно рельефно проявляются при разработке психологической проблематики деятельности [9]. Главным положением данного подхода является обоснование и доказательство существования особого класса систем, которые не были дифференцированы ранее, но которые в наибольшей мере адекватны специфике объектов собственно психологического исследования. Эти системы характеризуются двумя наиболее важными и в то же время наиболее специфическими особенностями. Во-первых, метасистема, которая является более общей по отношению

к ним и в которую они сами онтологически входят, сама функционально включается в них: она встраивается в их собственное содержание. Наиболее общей и репрезентативной иллюстрацией данной особенности выступает организация психики в целом, поскольку ее важнейшей атрибутивной чертой как раз и является функциональная представленность в ней (как в субъективной реальности) той метасистемы, в которую она сама включена – объективной реальности. Следовательно, можно констатировать, что та метасистема, с которой исходно взаимодействует психика, в которую она объективно включена и которая «внешнеположена» ей, оказывается функционально представленной в структуре и содержании самой психики. Она транспонируется в психику, хотя и в очень специфической форме – в форме реальности субъективной. Объективный мир (как метасистема по отношению к психике), а также взаимодействия с ним оказываются функционально «встроенными» в саму систему (психику). Во-вторых, эти системы характеризуются способностью к саморепрезентации своего содержания в целом и тем самым к порождению нового уровня собственной организации – метасистемного. Наиболее яркой иллюстрацией этой особенности опять-таки является организация психики, поскольку именно данный атрибут и составляет ее важнейший и наиболее специфический атрибут – феномен сознания. Оно в целом и его базовое свойство – свойство трансцендентности – фактически тождественно порождению такого метауровня. Такого рода системы были обозначены нами понятием систем со «встроенным» метасистемным уровнем. Они обладают целым рядом новых, не описанных в традиционных вариантах принципа системности особенностей и свойств. Эти особенности и составляют адекватную методологическую основу для разработки многих собственно психологических проблем в целом и проблемы субъектных детерминант деятельности в частности.

С этих позиций традиционно сложившаяся трактовка понятия «деятельность как система» должна быть существенно скорректирована, поскольку она, как показано в работах, также принадлежит к этому очень специфическому классу систем. Однако по отношению к деятельности существует не одна, а, как минимум, три основные метасистемы. В их качестве выступает, во-первых, сама личность субъекта деятельности; во-вторых, совокупность объективных факторов социальной микро- и макросреды (социума); в-третьих, сам процесс взаимодействия первой со вторыми, представляющий собой специфический тип систем – систему временного, собственно темпорального типа. Следовательно, в ней функционально представлены, «встроены» в нее содержательные, структурные и многие иные компоненты одновременно. Выступая в указанном качестве, то есть функционально включая в свой состав и содержание нескольких метаси-

стем одновременно, она с необходимостью раскрывается и как предельно гетерогенное, атрибутивно многокачественное образование.

V

В плане основных задач данной работы очень показательны, что именно эти *ключевые* для всего метасистемного подхода положения оказываются полностью конгруэнтными эмпирически эксплицированным и, следовательно, объективно существующим соотношениям *soft-skills* и *hard-skills*. Действительно, первое из них обладает принципиальной двойственностью, двуединством своего статуса. С одной стороны, оно фиксирует в себе такие сущности, которые (по определению) локализованы вне самой деятельности, точнее, над ней и выступают как аспекты более общих целостностей – метасистем. Собственно говоря, именно на основе этого они вообще и дифференцируются. Однако, с другой стороны, не менее характерно и то, что все они также по определению и, соответственно, по содержанию выступают и как собственно деятельность образования. Причем это отнюдь не рядовые компоненты деятельности, а во многом важнейшие и определяющие. Можно видеть, что возникает типичная очень показательная для принципа метасистемности ситуация. Нечто – в данном случае *soft-skills* – имеет двойную локализацию. Они одновременно принадлежат и определенной метасистеме, и какой-либо из включенных в нее систем (в данном случае – деятельности). Однако именно это и означает, что в данном случае эксплицируется базовое для всего метасистемного подхода явление, точнее, механизм. Это – «встраивание» метасистемы в систему, мультиплицирование первой во второй и обретение ею статуса системы со «встроенным» метасистемным уровнем. Наряду с этим, не менее важно и показательны именно то, что представленные выше материалы как раз и эксплицируют конкретные по содержанию, но общие по смыслу средства такого «встраивания», такой мультипликации. В их качестве, как можно видеть из проведенного выше анализа, выступает вся совокупность *soft-skills*. Тем самым, однако, их дифференциация и их несомненная представленность во многих видах деятельности, их «жизненность и правдивость», а также их верифицированность всей практикой многих видов деятельности выступает важнейшим доказательством обоснованности и корректности самих базовых положений метасистемного подхода. Фактически имеет место конвергенция развития представлений в двух исходно совершенно не связанных друг с другом направлениях. С одной стороны, это подчеркнута методологические представления, сложившиеся в русле метасистемного подхода. С другой стороны, это столь же подчеркнута практико-ориентированные разработки, направленные на оптимизацию профессиональной деятельности, носящие к тому же преимущественно не психологический, а организационный характер. Причем такая конвергенция, как можно видеть из представ-

ленных материалов, настолько органична и глубока, а одновременно и рельефна и доказательна в плане своих результатов, что можно говорить и о синтезе этих двух направлений. Он как раз и достигается через понятие soft-skills, точнее, посредством данного понятия и, разумеется, заслуживает его должной методологической рефлексии. В то же время эмпирически установленный феномен метакомпетенций находит свое естественное и органично присущее его природе место в общей структуре компетенций и, соответственно, деятельности. Он получает необходимые средства для его теоретической экспликации и собственно психологического объяснения. Одновременно и сам этот уровень, равно как и понятие метакомпетенций, оформившееся исходно именно в теоретических исследованиях, находит свое подтверждение и, следовательно, доказательство в практически ориентированных разработках. Теория и практика взаимно верифицируют друг друга, подтверждая тем самым и объясняя важнейший феномен метакомпетенций как таковой. Вследствие всего этого находит свое подтверждение и сам общий методологический подход, сформулированный нами ранее, – метасистемный.

Итак, в свете изложенного можно констатировать полную «сходимость» – конвергенцию теоретико-методологических представлений, сложившихся в психологии, и эмпирических представлений относительно субъектных детерминант деятельности, сложившихся на практике, взаимную направленность логики развития методологии и практики. Они тем самым выполняет взаимоверифицирующую функцию по отношению друг к другу [10–12]. Подчеркнем также, что степень очевидности данного обстоятельства максимальна именно по отношению к сложным видам деятельности. Вполне закономерно поэтому, что именно в ходе их изучения и оптимизации необходимость в дифференциации самих понятий soft-skills и hard-skills и их последующего теоретического осмысления вообще и оформилась как таковая. Кроме того, в результате этого складывается ситуация, при которой исследование выступает как *метод* развития психологической теории деятельности в целом и расширения представлений о ней, формулируемых с позиций метасистемного подхода. В более общем плане можно заключить, что практически все очень многочисленные и разнородные исследования, реализуемые в понятиях hard-skills и soft-skills, равно как и обобщение практического опыта ее реализации, являются очень важным и комплексным *верификатором* тех методологических представлений, которые и составляют суть метасистемного подхода. Причем, повторяем, степень полноты и очевидности такого соответствия достаточно велика.

VI

В заключение целесообразно остановиться на еще одном важном, по нашему мнению, аспекте рассматриваемой проблемы. Представленные

выше материалы достаточно непосредственно и убедительно свидетельствует о том, что общая совокупность деятельностных компетенций может считаться полной лишь тогда, когда она включает в себя не только *hard-skills*, но и *soft-skills*. Именно их общая совокупность подвергается синтезу, интеграции в целостность и предстает в результате как собственно системное образование – как феномен компетентности. Он, именно в силу лежащих в его основе интегративных механизмов, отнюдь не сводится только к их аддитивной совокупности отдельных компетенций. Данное обстоятельство является столь же существенным, сколько и общепринятым – сам феномен компетентности рассматривается именно как интегральный, обобщающий, соотносящийся с обеспечением деятельности в целом как системы. Однако явно недооцененным и не учитываемым в должной мере выступает еще одно не менее существенное обстоятельство, выявляющееся посредством проведенного выше анализа. Он состоит в том, что общая структура и, соответственно, организация компетентности как общедеятельностного феномена не может быть эксплицирована только субъектными детерминантами внутреннего плана – категорией *hard-skills*. Очень существенная часть содержания и потенциала компетентности определяется не теми компетенциями, которые локализованы внутри системы деятельности (*hard-skills*), а теми, которые локализованы вне ее – в тех метасистемах, в которые реально включена сама система деятельности. Это максимально отчетливо представлено по отношению к сложным деятельности, особенно к деятельности, базирующимся на компьютерной технике, и эксплицировано в понятии *soft-skills*. Более того, само это понятие является очень веским аргументом и даже доказательством того, что компетентность как система вовсе не сводится только к результирующим эффектам интеграции ее внутренних компонентов (первичных и вторичных компетенций), но обязательно предполагает также синтез, интеграцию экстрасистемных компонентов – частей тех метасистем, в которые включена сама система. Пора, на наш взгляд, не только со всей отчетливостью осознать, но и реализовать следующее важнейшее обстоятельство. Общесистемный уровень организации, на котором представлена не какая-либо гносеологическая декомпозиция целостности, а сама она в ее онтологическом статусе – в реальном и не нарушенном познавательными процедурами виде – включает в себя не только внутреннее содержание, но и эффекты взаимодействия с более общими целостностями – метасистемами. Такого рода эффекты (по отношению к деятельности – метакомпетенции (*soft-skills*)) органично включаются в состав и содержание функционирования систем. Поэтому сложные системы могут быть поняты как продукты интеграции «внутреннего» и «внешнего». Причиной этого является то, что само «внешнее» функционально представлено в той интеграции, которая и лежит в основе

формирования систем. Понятно, что данный вывод и такая существенно скорректированная трактовка категории системы в целом несколько нетрадиционна. Вместе с тем она непосредственно естественным образом вытекает из представленных выше материалов и существенно расширяет представления об интегративных механизмах, лежащих в основе системобразования. Система – продукт интеграции не только «внутреннего», но и «внешнего». Складывается ситуация, при которой само «внешнее» оказывается функционально представленным в составе «внутреннего»; оно включается в функционирование систем как его собственная «составляющая». Повторяем, что это, казалось бы, сугубо методологическое положение находит яркое и очевидное проявление именно в анализе деятельности. Оно заключается в несомненном факте включенности в общий состав компетенций и, следовательно, в структуру компетентности как системного образования и как важнейшей «составляющей» деятельности в целом.

Наконец, подчеркнем, что данное заключение имеет еще и более общее, фактически методологическое значение, поскольку с достаточно высокой степенью убедительности свидетельствует о том, что деятельность действительно принадлежит к особому, качественно специфическому классу систем со «встроенным» метасистемным уровнем. Причем обоснованность этого сопряжена не только с аргументами собственно теоретического характера, которые были сформулированы и ранее, в частности в работах [7, 9], но и с наиболее общими, важнейшими тенденциями эволюции видов и классов профессиональной деятельности, с возникновением их принципиально новых разновидностей. Она связана также и с реальной практикой профессиональной деятельности и попытками ее осмысления самими практиками – ее субъектами, профессионалами. Несколько схематизируя, можно сказать и так: эволюция «мира деятельности» своей логикой фактически подтвердила те собственно теоретические представления, которые были сформулированы ранее, верифицировав тем самым и общий методологический подход, обозначенный как принцип метасистемности в исследовании психики и деятельности. В связи с этим очевидным становится и еще одно обстоятельство. Та теоретическая экспликация деятельности, которая предписывается этим принципом и которая осуществлена нами в упомянутых работах, является действительно существенно более сложной и многоплановой, причем настолько, что провоцирует вопросы: а является ли она необходимой? не слишком ли она сложна и методологически избыточна? В свете представленных выше материалов вполне естественен и даже необходим отрицательный ответ на этот вопрос – нет, не слишком. Как раз наоборот, эти материалы показывают, что не этот подход является «слишком сложным», а те представления самой теории деятельности, которые доминировали до его оформления,

были симплифицированными, «слишком простыми», не отражающими реальную сложность организации деятельности. Практика – сама эволюция «мира деятельностей» – не только доказала то, что было предсказано теорией, но и создала комплекс новых стимулов для ее развития, показав ее определенную ограниченность и даже указав на возможные направления ее дальнейшего развития. Она показала также, что сама метасистемность организации деятельности является уже несомненным фактом – реальностью, которая хотя и более сложна для понимания и изучения, но существенно более адекватна ее организации и которую уже никак нельзя игнорировать, а наоборот, именно ее и необходимо сделать предметом приоритетного изучения.

Ссылки

1. Равен Д. Компетентность в современном обществе. М.: Когито-центр, 2002. 584 с.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов. М.: Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2010. 447 с.
3. Карпов А. В., Карпова Е. В. Методологические основы психологии образовательной деятельности. М.: РАО, 2019. Т. 1. 650 с.
4. Кеннеди Д. Жёсткий менеджмент. М.: Альпина Паблишер, 2014. 257 с.
5. Гольдратт Э., Кокс Д. Цель. Процесс непрерывного совершенствования 2-е изд. М.: Цифровая книга, 2009. 496 с.
6. Кастельс М. Информационная эпоха. Экономика, общество и культура. М.: Изд-во ГУ ВШЭ, 2000. 608 с.
7. Карпов А. В. Метасистемная организация уровневых структур психики. М.: Институт психологии РАН, 2004. 602 с.
8. Карпов А. В. Метасистемная организация индивидуальных качеств личности. М.: РАО, 2017. 640 с.
9. Карпов А. В. Психология деятельности: в 5 т. М.: РАО, 2015.
10. Карпов А. В. Методологические основы психологического анализа информационной деятельности. М.: РАО, 2021. 616 с.
11. Карпов А. В. Методологические основы психологического анализа деятельности субъектно-информационного класса (статья первая) // Ярославский психологический вестник. 2021. № 3. С. 39–47.
12. Смолл Г., Ворган М. Мозг Онлайн. М.: Колибри, 2011. 352 с.