

В. В. СЕРИКОВ

**ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
ПОИСК НОВОЙ ПАРАДИГМЫ**

Монография

Москва, 1998

Содержание:

Введение

Глава 1. КОНЦЕПЦИЯ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- 1.1 Личностная парадигма в образовании: методологические основания концепции
- 1.2 Личность как цель образования
- 1.3 Построение содержания образования в условиях личностной парадигмы
- 1.4 Личностно ориентированная ситуация в образовательном процессе: проблема технологий

Глава 2. ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- 2.1 Диалогичность - универсальная характеристика личностно ориентированных образовательных технологий
- 2.2 Учебная задача: личностный контекст
- 2.3 Игра в системе средств личностно ориентированного обучения
- 2.4 Личностно ориентированная воспитательная система школы - пространство развития личности

Глава 3. СПОСОБЫ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРЕПОДАВАНИИ ГУМАНИТАРНЫХ И ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН

- 3.1 Личностный подход в преподавании гуманитарных предметов
- 3.2 Личностная ориентация преподавания естественнонаучных дисциплин

Глава 4. УЧИТЕЛЬ И ЕГО РАЗВИТИЕ В ЛИЧНОСТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЕ

- 4.1 Личностная ориентация педагогической деятельности и профессионального мышления учителя
- 4.2 Место учителя в разработке содержания и технологий личностно ориентированного образования: феномен авторских педагогических систем
- 4.3 Ориентация на личностный подход при подготовке учителя как предметника

Глава 5. УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ В УСЛОВИЯХ ЛИЧНОСТНОЙ ПАРАДИГМЫ

- 5.1 Творческая позиция учителя в образовательном процессе - цель педагогического управления
- 5.2 Педагогический анализ учебного процесса с позиций личностного подхода
- 5.3 Внедрение в практику идей и технологий личностно ориентированного образования

Заключение

Список литературы

ВМЕСТО ВВЕДЕНИЯ: ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ КАК СПЕЦИАЛЬНЫЙ ПРЕДМЕТ

Надежды на то, что демократические преобразования приведут к быстрому “очеловечиванию” социума, в утверждении прав и достоинства индивидов, оказались, по-видимому, иллюзорными. Общество по-прежнему испытывает дефицит личностного начала во всех сферах, в том числе и в образовании.

Несмотря на кризисность социальной ситуации, в образовании все яростнее обнаруживаются тенденции, позволяющие говорить о переходе этой системы в новое качественное состояние. К таким тенденциям можно было бы отнести постепенный отказ от передачи подрастающему поколению проверенных “истин” и усиления самостоятельной культуросозидающей функции образования, его открытости инновациям, связи с динамично меняющимся социумом, с планетарной экологической ситуацией. Образование все более предстает как сфера конкурирующих концепций, как своего рода “производство образованности”, в котором как и в других производствах, используются современные наукоемкие технологии, информационные продукты, квалифицированные специалисты. Становясь центральным феноменом культуры, образование все более ориентируется на утверждение сущностного личностного начала в человеке.

Одна из проблем, которая всякий раз возникает, когда речь идет о личностной ориентации образования, состоит в осмыслении самой сути этой проблемы. Во все времена возникало сомнение в том, что поставив своей целью образовать человеческую личность, образование занималось именно этим, а не какой-то другой функцией. И не без основания, ибо всегда происходила редукция образования к вещным, функциональным, частным вопросам человеческого бытия. Парадоксально, что наши расширяющиеся знания о природе человека, о

“целостности” его духа почти не отразились на практике и теории образования. Как бы вопреки этому человеко-постигающему опыту образование все время стремится к некоторым простым истинам, к своего рода “дважды два” о науках и искусствах.

Приведу одно любопытное место из “Игры в бисер” Германа Гессе. Один из героев романа, излагая свои воззрения на образование, говорит: “Тот мастер Игры или учитель, который пекся бы прежде всего о близости к “сокровенному смыслу”, был бы очень плохим учителем. Я, например, признаться, за всю свою жизнь не сказал своим ученикам ни слова о “смысле” музыки; если он есть, то он во мне не нуждается. Зато всегда придавал большое значение тому, чтобы мои ученики хорошенько считали восьмые и шестнадцатые. Будешь ли ты учителем, ученым или музыкантом, благоговей перед “смыслом”, но не думай, что его можно преподать”[1].

В этом интересном размышлении что-то вызывает внутренний протест. В самом деле, и благоговей перед “высшим смыслом” нужно, и пытаться его “передать” бесполезно... И все же зачем тогда нужен педагог в истинном значении этого слова? Неужели для того, чтобы “считать восьмые и шестнадцатые”? Не из-за этого ли происходит то, о чем говорит Герман Гессе в самом начале своей книги: “...Один из высших принципов нашей духовной жизни - это как раз стирание индивидуальности, как можно более полное подчинение отдельного лица иерархии Педагогического ведомства и наук”[2]. Если образование не стремится приобщить человека к высшим смыслам и не видит путей к этому, то не получится ли как у пушкинского Сальери, когда “музыка, превратившись в единственный и абсолютный смысл, роковым образом стала бессмысленной”[3].

Образование невозможно без обращения к личности. Дело лишь в том, какую роль играет личность в этом процессе - роль цели или средства. Традиционное образование, преследующее цели функциональной, предметно-вещной образованности человека, использует личность как раз в функции средства, опирается на механизмы мотивации, ценностной ориентировки, смыслопоиска как на своего рода движущие силы достижения заданных извне целей. Развитие же самих этих личностных “механизмов”, “функций” совершается в данном случае попутно, в той мере и в тех аспектах, в каких они оказываются необходимыми, востребованными для социальной ориентации индивида.

Личностно ориентированное образование напротив рассматривает механизмы личностного существования человека - рефлексивность, смыслотворчество, избирательность, ответственность, автономность и др. как самоцель образования, достижению которой в конечном счете подчинены его содержательные и процессуальные компоненты. Эффективность усвоения при этом собственно предметного содержания возрастает благодаря тому, что это содержание обретает теперь качественно новый личностный смысл, выступает как содержание и среда становления личностного опыта индивида.

В системе традиционного образования личность воспринимается не в ее самобытности и целостности, а через призму функционально заданных параметров - успеваемости, “правильного” поведения, исполнительности, мотивации и др.

Переход к целостной педагогике личности требует новой методологии.

Традиционная методология основывалась на логико-системном проектировании, которое можно представить как движение по цепочке: функция образовательной системы - ее состав - структура - операции и технологии. Под “функциями образовательной системы” понимались, как правило, ее политические, “государственные” цели. Педагогам-исследователям оставалось лишь придать этим идеологическим установкам “научную” форму, т. е. представить их в виде “модели личности” (В. С. Ильин), методики “оптимальной” постановки цели (Ю. К. Бабанский), “примерного содержания воспитания” (И. С. Марьенко) и т. д.

Необходимо признать, что в этих и других работах серьезного исследования

природы, содержания и структуры педагогических целей нет, и вряд ли бы вообще такое исследование было возможно в рамках сложившегося в тот период статуса педагогики и самой парадигмы образования.

В условиях личностной методологии образование выступает как гуманитарная система с особыми закономерностями функционирования и развития, описание которых лишь на логико-системном языке едва ли возможно.

Первый вопрос, который возникает в связи с обсуждаемой проблемой - это вопрос о том, существует ли сама проблема - проблема образования личности? Не отнести ли все, что связано с так называемым личностным становлением индивида куда-нибудь за пределы образования в традиционном смысле этого, скажем в область "внеучебной деятельности", "воспитательной работы", социальной педагогики и т.п. Не следует ли оставить за образованием его традиционную функцию "передачи систематизированного опыта"? Разве не дает этой самой личности традиционное образование все необходимое для ее самореализации и не зависит ли "все остальное" (субъектность, индивидуальность, креативность и др.) от ее собственных сил саморазвития? Не является ли вообще это личностное начало в человеке продуктом спонтанного развития индивида, к которому образование не имеет прямого отношения? Если личностный опыт как особый компонент образования создается в ходе непосредственного общения учителей и учащихся, то не ведет ли так называемая личностная ориентация к субъективизму в образовательном процессе, к редукции его к тривиальному межличностному общению? Определяя личность учителя в качестве особого источника личностного опыта не вступаем ли мы в противоречие с современными тенденциями дидактики к стандартизации, унификации, информатизации обучения, к возрастанию его модульности, технологичности, психотренинговой направленности?

Все эти вопросы резонны. И видимо еще долгое время педагогика будет размышлять над тем, что есть подлинное образование человека. С.Соловейчик выразил этот вопрос в прекрасной аллегории: "Посмотрите: любой лисенок получает высшее лисье образование, прежде чем он становится лисом. И любой медведь получает высшее медвежье образование, прежде чем он станет медведем. И олененок, и еж какой-нибудь и тот получает высшее оленье или ежачье образование. А человек? Разве человек не достоин получить высшее человеческое образование, чтобы стать человеком?"^[4]

Если от этой метафоры перейти к педагогической теории, то образование "в сфере личности" есть нечто вроде высшего образования в сущностно-человеческой области. Неопределенность этой области, отсутствие однозначного понимания ее (если такое вообще возможно!) приводит к абстрактным формулировкам целей личностного образования, вроде "развитие творческой индивидуальности", "формирование культуры", "духовности", "самоактуализации" и т.п. Понятно, что за такие никак непроверяемые установки можно спрятать какую угодно педагогическую деятельность или даже отсутствие таковой.

Личностная проблематика, как правило, упрощенно трансформировалась в педагогику нравственного назидания.

Утверждалась не личность в ее самобытности, а некие каноны, которые должны были материализоваться в этой личности, тогда как подлинное личностное своеобразие человека не становилось предметом изучения и развития. На личностную сферу распространялись традиционные предметно-функциональные подходы, тогда как вероятно должно быть все наоборот: личностное начало должно утвердиться во всех образовательных процессах. Собственно педагогическое действие - это пробуждение и незаметное "выращивание" субъектности в другом человеке. Педагогическая реальность - это приобщение человека к смыслу, а не только к знанию.

Такое понимание места педагогических феноменов “во всеобщей связи явлений материального мира” (С.Л.Рубинштейн) позволяет по-новому увидеть функцию методологии педагогики в обосновании педагогических проектов, назначение которой состоит в этом случае в тестировании концептуальных и эмпирических средств исследования проблем образования на предмет их соответствия природе личностно ориентированной педагогической деятельности.

Методология обоснования предметного обучения основывалась на соответствующей предметной логике. Дидактика постоянно ориентировалась на методологию “позитивных” наук, рассматривая логико-системное проектирование как своего рода “методологический идеал”, обеспечивающий строгое восхождение по линии: функция обучения (представление о роли проектируемого учебного процесса в достижении идеальной цели образования) - состав и структура содержания образования - логика учебного процесса - поэтапное развертывание дидактических средств (процессуально-методический аспект обучения) и т.д.

Переход к личностной парадигме как к более высокой степени целостности в познании и проектировании образовательных процессов расширяет функцию методологии педагогики. Она становится своеобразной прикладной сферой философии человека, а в качестве регулятива педагогического познания выступает целостный образ человеческого бытия, возможностей образования в развитии сущностных сил человека.

Личностная ориентация образования, признанная потребностью времени, еще не стала объектом методологической рефлексии и отражается в большей части научных работ, и тем более в массовом педагогическом сознании, на уровне обыденных представлений. Как правило, личностный подход редуцируется либо к ее социально-психологическому аспекту — взаимоотношениям педагогов и учащихся, либо к инновациям в области учебных планов, типов школ и т. п. Несмотря на важность этого, очевидно, что без рассмотрения личностной ориентации образования на теоретическом уровне невозможно уяснить существо этой проблемы и тем более перейти к новой парадигме в разработке проектов обучения и воспитания.

Личностная ориентация образования требует поиска иных оснований для проектирования учебного процесса, которые не сводятся лишь к заранее установленной модели личности. Не отказываясь от социальной детерминации и конечных целей обучения, важно обеспечить в его процессе полноценное — свободное и творческое — проживание детства и юности как самоценных и социально значимых периодов жизненного утверждения человека. Такая ориентация существенно отличается от функционального образования, всецело превращающего жизнь ребенка лишь в подготовку к будущим социальным функциям. Подобная “футуристичность” присуща тоталитарному мышлению, отчуждающему человека от настоящего и подчиняющему его жизнь перманентному созиданию “светлого будущего”.

Целевые, содержательные, процессуальные характеристики образования должны вероятно разрабатываться в соответствии с целостным концептуальным представлением о сущностных чертах личностно ориентированного обучения, основу которого, по нашему предположению, составляет такой способ усвоения содержания образования субъектом, при котором происходит своеобразное “снятие” объективного значения материала и выявление в нем субъективного смысла, личностно утверждающих ценностей. Понятийно-гностическая ориентировка в изучаемом материале при этом органически включается в структуру более целостной личностной ориентировки, а предметно-когнитивный опыт становится составной частью более целостного личностного опыта. Такое представление о механизме личностно ориентированного обучения требует значительной

корректировки сложившихся представлений о целях, содержании и технологии образовательного процесса.

В чем состоит методологическое обеспечение лично ориентированного образования, если выразить наиболее обобщенно ответ на этот вопрос?

1. Функция методологического обеспечения состоит в экспертизе концептуальных и эмпирических средств решения проблем образования на предмет их адекватности концептуальным основаниям лично ориентированной педагогической деятельности, на сколько модели образования соответствуют критериям личной ориентации, занимаемся ли мы образованием личности или чем-то другим?

2. Методологическое опережение в педагогическом исследовании призвано заложить методологические основания нового аппарата педагогического мышления: представление о ведущих ценностях образования, его целях, критериях, понятийной структуре.

3. Обоснование новых методов исследования, в основе которых лежит не локально-функциональный эксперимент, а система целостных образовательных проектов, своего рода "педагогических сред", обеспечивающих развитие личности.

Одной из предпосылок построения модели лично ориентированного образования служит многообразная, разноисточниковая совокупность знаний о закономерностях (а также факторах, условиях, механизмах) развития личного начала в человеке. Личность - это своеобразная инстанция, осуществляющая контроль над жизненным пространством человека, через выработку собственных принципов и правил поведения в этом пространстве.^[5] Личность - это свой своеобразный закон устройства человеком собственного бытия, поведения и отношений с миром, а уровень ее развития характеризуется способностью к поддержанию и защите суверенного пространства этой индивидуальности. Личностное развитие человека выступает как своеобразное уравнивание двух начал - императива и свободы.^[6] Императив для личности - это то, что вероятно служит императивом и для других личностей, т.е. прежде всего общечеловеческие нормы морали, тогда как свобода выражается в ее собственных притязаниях на достижения, утверждающие ее образ "Я". Личность ищет гармонию этих инстанций, а ее ведущие жизненные смыслы - это субъективные переживания объективно существующих противоречий между внешней нормативностью и собственным житнетворчеством.

Личностный опыт индивида не имеет традиционной предметной, бытийной, объектной, вещной формы. Личность изначально создается из "материала", который несет в себе заряд субъектности. Вероятно, это мир других личностей, плоды их трудов, переживания, запечатленные в предметах культуры. В.Хесле говорит по этому поводу: "Ментальный акт не происходит в пространстве, - он может продлить свое существование только в другом ментальном акте".^[7] Те феномены культуры, которые подлежат личностному усвоению уже изначально должны существовать в личной форме, в форме "ментальности", т.е. со-бытийности личностей посредством их диалога.

Что означает в данном случае "личностная форма существования элемента культуры"? Конечно, вряд ли мы найдем объективно-вещные предтечи личности. Мир личной ментальности - не материальная и даже не знаково-символическая реальность. Личностный способ существования индивида, его личные функции могут быть актуализированы любым явлением материального или духовного мира. Он лишь должен обладать по отношению к данному субъекту способностью вызывать смыслопоисковую, смыслоориентировочную деятельность. В такой роли для личности вероятно может выступить другая личность, акты ее сознания, "ментальности", ее проявления в материальных и духовных сферах, продукты человеческого духа, - познавательного и практического творчества, искусство,

образцы жизненного творчества других людей, самосозидание.

Одна из функций личности - непрерывный поиск, обоснование и ревизия смысла ее деяний и жизни вообще. Невыполнение этой функции, ее недостаточная представленность в жизнедеятельности индивида есть признак его недостаточного личностного развития. "Смысл жизни человека состоит в реализации его сущностных сил..." [8]

Отсутствие смыслопоисковой активности ведет к экзистенциальному вакууму, обезличиванию индивида и, в конечном счете, к утрате жизненного смысла, бессмысленности.

В ряду сущностных сил человека - познание мира и преобразование самого себя. В этой связи личностная ориентация образования как раз должна придать ему качественно новый личностный смысл.

В чем же состоит механизм личностного развития? Вот вопрос, который занимал и классиков психологической науки (Л.И.Божович, Л.С.Выготский, А.Г.Ковалев, А.Н.Леонтьев, А.В.Петровский, С.Л.Рубинштейн) и проблематичен для современников (Л.И.Анцыферова, Г.А.Ковалев, В.А.Петровский, Д.И.Фельдштейн, Б.Д.Эльконин). Педагоги также ведут речь об особой "педагогике личности" (Н.А.Алексеев, Е.В.Бондаревская, В.С.Ильин, М.В.Кларин, С.В.Кульневич).

Л.И.Анцыферова определяет механизм развития личности как закрепившиеся в ее психологической организации способы и инструменты самопреобразования. [9] Развитие личности предстает как своего рода самоконструирование индивидом своего внутреннего, в значительной мере интимного мира. До тех пор пока поведенческие или психические новообразования не становятся специальной функцией, предметом собственной активности субъекта, не отражаются в его сознании в качестве особой цели, развитие индивида не становится в собственном смысле слова личностным развитием. Отсюда еще одним аспектом механизма личностного развития является "вмешательство" сознания в спонтанный поток переживаний индивида, что связано со своеобразной вербализацией чувственного опыта, его выражением в слове, что означает его своеобразное упорядочивание, "нормирование", осмысливание. Способами "работы" индивида со своей чувственной сферой выступают: словесный отчет, внутреннее высказывание, формулировка собственного мнения, что, как правило, неотделимо от стремления противопоставить его иному мнению, сознательное выполнение "личностного действия" - выбора, принятия ответственного решения, заявления о своей позиции и т.п. Этот важнейший аспект механизма личностных новообразований есть внутренний диалог, не в последнюю очередь зависящий от освоенности реальных диалогических отношений.

Говоря о механизме личностного развития, мы подчеркиваем в нем аспект скрытности, "интимности". Очевидно, нужно отличать то действительное содержание внутренней работы человека, от того, как он эту "работу" презентует другому. В этом смысле педагогика личности основывается на помощи растущему человеку в преодолении и снятии внутреннего конфликта. И не следует, вероятно, прямо переносить в эту сферу известное положение диалектики о противоречии как движущей силе развития. Развитие собственной личности требует от ее носителя известной успокоенности, гармонии с самим собой, т.е. того состояния, о котором поэт сказал: "Мне грустно и легко, печаль моя светла..."

Допуская в свой внутренний мир педагога, воспитанник в любом случае стремится представить этот мир таким, каким бы он хотел, чтобы его видели. В этом построении внешнего презентанта своего образа, в выработке собственного "имиджа" тоже состоит один из аспектов механизма личностного развития. Человек, не любя, по словам В. Высоцкого, когда к нему "лезут в душу", мечтает, одновременно, быть понятым, услышанным, причем "правильно" с его точки зрения.

“Интимность” личностного пространства выполняет, таким образом, существенную функцию в целостном механизме личностного развития. Эта функция состоит в своеобразной “защите” целостности и индивидуальности внутреннего мира человека. Именно интимность процесса личностных новообразований приводит к тому, что личностный опыт индивида является продуктом его саморазвития, а не влияния извне. Функция автономности как неотъемлемое свойство личности позволяет ей противостоять тотальной “коллективности”, “государственности”, всеобщей “идеологичности”. И та “партийность” личности, о которой говорил С. Л. Рубинштейн, беря это слово в кавычки, оформляется отнюдь не на общем собрании, а через внутреннее принятие ценностей, выработку собственного “устава” поведения в жизненном пространстве.

Исследование механизма личностного развития требует четкого уяснения содержания этого процесса (какого типа новообразования могут быть отнесены к собственно личностной сфере) и необходимых условий его протекания. Ответ на первый вопрос, как отмечалось нами выше, зависит от принятого в развиваемой парадигме понимания личности и механизма ее развития. В нашем случае в качестве содержания личностного развития рассматривается генезис тех функций, которые личность выполняет в жизнедеятельности индивида - функций избирательности, рефлексии, смыслоопределения, построения “Я” - образа, принятия ответственности, творческой самореализации в избираемой деятельностной сфере, обеспечения автономности и индивидуальности бытия субъекта.[\[10\]](#)

Развитие этих функций, как и всякое развитие, возможно лишь при условии, что они будут востребованы самой ситуацией жизнедеятельности индивида, найдут в ней приложение. Так, присущей личности потребности в признании будет соответствовать то, что она будет признаваться в качестве таковой; стремлению личности к экспансии в окружающий мир будет отвечать многообразие творческих задач, “поставляемых” тонко конструируемым педагогическим процессом. Эта “экспансия” распространяется на сам образовательный процесс: его цели, содержание, формы и методы становятся предметом сотрудничества его субъектов - ученика и учителя. “Без ведома” личности нельзя решать, какой ей быть (не следует это смешивать с когнитивной сферой, где стандарты образования определяются в значительной мере из других соображений).

Внутренний мир личности есть своеобразное отражение архитектоники того жизненного пространства, в котором происходит ее становление. Это относится даже и к пространству в физическом смысле слова. “...Если представим перед своим мысленным взором обычную школьную комнату с рядами уродливых парт и если добавить к этому стол для учителя, голые стены..., то мы сможем реконструировать лишь одну образовательную работу, которая может идти в подобном месте. Здесь все приспособлено для слушания, здесь все указывает на зависимость одного ума от другого...”[\[11\]](#)

Конструируя пространство развития личности, педагог также определяет свое место и свое поведение в этом пространстве, поскольку работая с другой личностью он безусловно будет работать и с самим собой. Этот процесс будет протекать как взаимная реализация (сореализация), как взаимораспределенное действие. Эта деятельность будет обладать эмоционально-смысловой общностью для обоих субъектов при различии операционального состава действий и выполняемых при этом функций. Общение педагога и воспитанников обретет в этом пространстве своего рода знаково-смысловую форму, где значение каждой ситуации будет наполняться своим смыслом, понятным лишь субъектам общения. Эмоционально-смысловое обозначение действий и предметов сферы общения выступает здесь как своеобразный механизм становления интимного мира воспитанника.

Развитие личности, как и всякое развитие вообще, предполагает ее “экспансию” в иные миры, в данном случае персонификацию, продолжение себя в другом.^[12] Развитие личности предполагает развитие потребности быть личностью, получить признание этого факта со стороны своего окружения. Так как всякая потребность имеет и адекватный ей способ удовлетворения, то развитие личности - это своего рода становление и “упражнение” способности быть ею. “Личность не существует вне системы своих выборов, ими конституируется, создается. Поэтому она - всегда проект..., лишь некоторая возможность, которая не всегда бывает реализована”^[13]

Природа и механизм личностного развития обуславливают средства, факторы, обеспечивающие этот процесс. Средством в данном случае может выступать некоторая ситуация (пространственно-временная, жизненная, социальная, психологическая и т.п.), создающая внутреннюю коллизию, импульс к изменению, осознанию себя в новой системе отношений, обретению нового опыта и смысла. Ситуация-средство распадается на множество событий и факторов, одни из которых зависят от личности, субъективно принадлежат ей, другие существуют в виде внешней данности, необходимости. В личностно развивающей ситуации они взаимодействуют, создавая своеобразное пространство развития. Так, выбор линии поведения остается за личностью, но объективные условия среды “поставляют” ей то, из чего выбирать.

Один из путей познания механизмов развития высших личностных функций состоит, вероятно, в исследовании своеобразной хронологической самоорганизации личностного мира (М.М.Бахтин, В.Я.Ляудис, В. Хесле). Личность развиваясь, как бы откладывает “про запас” накопленный жизненный опыт в виде оценок, смыслов, поведенческих диспозиций. “Отключаясь” от прошлого, она концентрирует свое внимание на настоящем, на актуальной ситуации.

Превращение настоящего в прошлое, в пережитое и освоенное есть, по-видимому, основное содержание так называемой духовной жизни личности. В этой своей духовной деятельности она свободна: в оценке значимости событий, собственных успехов и неудач, в выборе приоритетов, в построении новых жизненных стратегий. Естественно, что этот процесс сугубо индивидуален. “Я могу сделать мою ассоциацию понятной вам, но не могу сделать, чтобы хоть у одного из вас моя частная ассоциация тоже стала непреложным знаком, механизмом, неукоснительно срабатывающим всегда одинаково”^[14].

Образование в современном его понимании практически не рассматривает способность к духовной самоорганизации, т.е. к становлению человека личностью, в качестве предмета (цели, содержания) образовательной деятельности. Утверждение, что это можно сделать вне учебного процесса в ходе так называемой “воспитательной работы”, звучит как нонсенс. Выходит, что приобщения к человеческой культуре и опыту, в чем собственно и состоит процесс обучения, недостаточно для личностного развития ребенка и для восполнения этих пробелов нужны дополнительные “мероприятия”. Не имея ничего против подобных мероприятий (это особая тема, на которой мы остановимся ниже) отметим лишь, что образование в собственном смысле слова никогда и не являлось, за редким исключением, приобщением к “культуре и опыту”, выполняя более “скромные” функции в развитии конкретных интеллектуальных, поведенческих и, может быть в ряде случаев, эмоциональных структур человека. При всей значимости этого без отмеченного выше личностного компонента образование не обеспечит целостной образованности.^[15]

Педагогическое воздействие на личность опосредовано целенаправленной и последовательной реконструкцией того пространственно-временного континуума, в котором личность реализует самое себя. Эта жизненная ситуация согласно собственным законам развития личности (мы полагаем, что такие существуют)

характеризуется неопределенностью, открытостью, имманентностью.[16] Создавая их, воспитатель варьирует мерой свободы и необходимости, возможностью выбора и интересом, обыденным и логико-системным восприятием ситуации, свободой мнения и инстинктом безопасности.

Развитие личности как целостности менее изученный и понятный феномен, чем развитие любой ее атрибутивной сферы или характеристики, например индивидуальности. Мы уже знаем, что индивидуальность выступает “мерой полноты, завершенности, сформированности личности...”[17] и что ее формирование требует творческих видов деятельности, дифференцированного подхода, самовоспитания и т.п.

Личность как носитель сознания и воли не может развиваться как-то иначе, чем произвольно, лучше сказать добровольно. Однако механизм принуждения нельзя при этом исключить совершенно. Он оказывается как бы “встроенным” в саму личность и педагог нередко прибегает к нему, воздействуя на личность через стыд и неприятные переживания.[18] Диалектика воспитательного воздействия предполагает вероятно сохранение этого механизма как внутреннего феномена. Как только личность начинает воспринимать это “насилие” как насилие без кавычек, ее поведение, по справедливому замечанию Ю.М. Орлова, обретает защитно-оборонительный характер, происходит адаптация к наказанию. И парадокс здесь в том, что по мере эскалации наказания растут и адаптационные усилия личности. Она как бы “закрывается” для воспитательного влияния, отчуждается от деятельности, через которую мы это влияние хотели бы осуществить.

Развитие личности, как показывает анализ жизненных “траекторий” конкретных личностей, представляет сложную взаимосвязь эволюционного накопления личностного опыта (смыслов) и таких жизненных со-бытий, которые обесценивают или, напротив, усиливают какие-то из этих смыслов, требуют рефлексии или даже ревизии накопленного опыта.

Конкретным источником развития личностных функций индивида могут выступать различные сферы его жизнедеятельности. М.В.Кларин справедливо показывает[19], личностный опыт может приобретаться: в сфере интеллектуально-познавательного поиска, если таковой превращается в поиск знания, наделенного личностным смыслом; в процессе коммуникативно-диалогической деятельности, если таковая ведет к выработке и апробации собственной жизненной позиции; в сфере эмоционально-личностных проявлений при поиске личностных смыслов, выработке и переживании ценностных аспектов различных действий и отношений. Вероятно, также важнейшим источником личностного опыта является апробация новых ролей, творчества в сфере выбора жизненных целей, проектов, способов самореализации.

Учебный процесс, становящийся сферой личностного опыта, обретает адекватные этому опыту черты: открытость учащимся всех аспектов этого процесса - целей, содержания, выбора методов и форм, оценки результатов; известная непредсказуемость хода и продуктов учебной деятельности, что достигается благодаря качественно новым свойствам педагогических средств - их дискуссионности, имитации, ролевому моделированию, режиссуре и т.п.

Высказанные здесь соображения служат для нас отправной точкой для рассмотрения проблем педагогики личности, которым и посвящена эта книга.

Глава 1

КОНЦЕПЦИЯ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Личность не может быть частью чего-то: она есть единое целое, она соотносительна обществу, природе и Богу.

Н. А. Бердяев

1.1 ЛИЧНОСТНАЯ ПАРАДИГМА В ОБРАЗОВАНИИ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ КОНЦЕПЦИИ

Личностный подход в образовании, провозглашенный ведущей тенденцией современной педагогической теории и практики, не имеет в сегодняшнем педагогическом сознании однозначного понимания (Е.В.Бондаревская, В.В.Горшкова, В.И.Гинецинский, В.В.Давыдов, В.С.Ильин, М.В.Кларин, И.А.Колесникова, Л.И.Новикова, В.И.Слободчиков, А.П.Тряпицына, Г.А.Цукерман, Л.Андерсон, В.Белль, П. Брендвайн, Р.Дрейвер, Дж.Найсбитт, М.Полани, Дж.Шваб и др.). Поэтому имеются все основания вести речь о *множественности парадигм* личностно ориентированного образования. Выделим некоторые наиболее часто встречающиеся трактовки этого феномена:

1. Личностный подход в образовании на уровне обыденного, массового педагогического сознания понимается как этико-гуманистический принцип общения педагога и воспитанников. К гуманизму, к принятию ребенка как личности призывали педагогов как классики педагогической мысли Ж.Ж.Руссо, Л.Н.Толстой, М.Монтесори и др., так и современные педагоги-новаторы, придавшие этому принципу форму так называемой “педагогике сотрудничества”.

2. Личностный подход рассматривается как принцип синтеза направлений педагогической деятельности вокруг ее главной цели - личности. Все что происходит в педагогическом процессе педагогично лишь в той мере, в какой работает на эту цель.

3. Личностный подход истолковывается как объяснительный принцип, раскрывающий механизм личностных новообразований в педагогическом процессе. Смысл этого принципа в том, что никакие изменения в жизнедеятельности человека не могут быть объяснены без понимания их места и роли в самореализации личности.

4. Данный подход трактуется также как принцип свободы личности в образовательном процессе, в смысле выбора ею приоритетов, образовательных “маршрутов”, формирования собственного, личностного восприятия изучаемого содержания (личностного опыта).

5. Долгое время бытовало и противоположное по смыслу понимание роли личности в образовании как некоего эталона, модели “нового человека”. Речь шла о воспитании личности “с заданными свойствами”.

6. Личностный подход трактуется как приоритет индивидуальности в образовании в смысле альтернативы коллективно-нивелирующему воспитанию.

7. Еще одно значение понятия “личностный подход” связывают с представлением о целостности педагогического процесса. Ориентация на личность позволяет преодолеть суммативность, функционализм в построении образовательной системы.

8. Наконец, личностный подход - об этом значении данной категории пойдет речь далее в нашей монографии - может рассматриваться как построение особого рода педагогического процесса (со специфическими целями, содержанием, технологиями), который специально ориентирован на развитие и саморазвитие

собственно личностных свойств индивида.

За каждой из этих трактовок стоит определенная модель педагогической деятельности, по своему оправданная и эффективная в той или иной социокультурной ситуации. Поэтому, вероятно, личностный подход как и сама личность - сложный, трудноуловимый предмет многих наук - не может быть сведен к одному единственному способу его понимания. В следствие этого необходима не конкуренция идей, а иная методология, ориентированная на **полипарадигмальное** видение проблемы, на многомерное пространство идей личностно ориентированного образования.

Полипарадигмальность не исключает при этом создания конкретных концепций образования, развивающего те или иные аспекты данной проблемы.

Своеобразным интегратором этого пространства должна выступить сама идея множественности сущностей, бытийностей, культур и укладов личности.

Полипарадигмальность в этом случае означает открытость исследователя всевозможным новым видениям проблемы личности в образовании. Важно лишь при всех вариантах и трактовках этого подхода сохранить его сущностную установку, его главный критерий, который состоит в *востребованности* личностного (целостного, свободного) жизнепроявления человека в идеале во всех ситуациях образовательного процесса.

Что именно востребуется в этих ситуациях (личностно ориентированных!)? В самом общем виде - нетривиальное, нефункциональное бытие человека. Образовательный процесс наполняется такими задачами и видами деятельности, выполнение которых вне актуализации целостных, жизненно-смысловых функций человека невозможно.

Гуманистическую традицию — стремление к возвышению человека, наиболее полному воплощению в нем человеческой сущности — было бы несправедливо считать явлением педагогической мысли лишь нашего времени. По сути, даже в самые мрачные периоды человеческой истории педагогика была одной из сфер познания и практики, в которой, несмотря на противоборство различных научных школ, а чаще — собственно педагогического и государственно-доктринального начал, не угасал столь характерный для подлинной педагогики гуманистический идеал воспитания.

Но поскольку авторитет гуманизма был всегда высок и в политике, и в идеологии, и в любых сферах практической деятельности и гуманистические лозунги нещадно эксплуатировались в самых различных конъюнктурных целях, то возникла необходимость в том, чтобы не только еще раз объявить о “гуманизме” очередного “подхода”, но и обстоятельно разобраться с педагогической природой этого явления и сформулировать не обыденно-интуитивные, а научные критерии гуманизации образования. Для этого необходимо преодолеть синдром “уникальности” наших педагогических идей как “революционных”, “единственно верных” и т. п. и обратиться к истокам гуманизма в произведениях мыслителей прошлого.

Личностный подход в образовании преемственно связан с гуманистической традицией в педагогике, которая своими корнями уходит в глубинные истоки человеческой культуры. В соответствующих трудах ссылаются, как правило, на Протагора (“мера всех вещей — человек”), Сократа, Платона, Аристотеля и более поздних римских мыслителей — Плутарха, Сенеку и др. Расцвет гуманизма связывают с преодолением религиозно-канонических и тоталитарных систем средневековья, когда произошел необыкновенный взлет человеческого духа, чем ознаменовалось Возрождение. В связи с этим обычно называют имена Томаса Мора, Томмазо Кампанеллы, Сирано де Бержерака, Этьена Кабе, Гильберта Х. Честерона, Франсуа Рабле, Яна Коменского и др. Позднее к этой плеяде стали причислять представителей нового времени — Мишеля Монтеня, Жан-Жака Руссо, Льва Толстого.

Однако не менее стара и другая традиция, когда историки, относящие себя к “марксистам”, говоря об этих мыслителях, обязательно стремились подчеркнуть их “историческую ограниченность”, связывая это с отсутствием у них историко-формационного взгляда, “классового подхода” и т. п. Думается, что подобные оценки — это нонсенс, поскольку основаниями для них служило, как правило, несовпадение суждений классиков о человеке и целях воспитания с общепринятыми идеологическими установками.

Имеются все основания полагать, что “исторически ограниченными” оказались скорее мы, а не воззрения гуманистов, которые поистине не знают историко-временных границ. Поэтому есть смысл еще раз подумать над словами Томаса Мора об “исключительной обязанности человеколюбия и благожелательности”, которая “никогда не уносит нашей выгоды в такой мере, в какой возвращает ее”^[20], чтобы от собственного догматизма мы не стали еще “надменнее и самоувереннее...”^[21].

Еще ждет своего целостного прочтения историко-гуманистический аспект трудов великого Я. А. Коменского — “...Всесторонняя культура духа требует, чтобы все люди... были научены мудро решать дела земной жизни так, чтобы в ней по мере возможности все было надежно; учились идти путем единодушия (а не единомыслия! — В. С.), чтобы не могли расходиться друг с другом во вред себе ни на земных, ни на вечных путях и умели приводить к согласию других, разногласящих; и, наконец, были преисполнены усердия и стремления к тому, чтобы дела и поступки пребывали между собой в наибольшем согласии... Каждый, кто родился человеком... стремится существовать осмысленно, т. е. желать и избирать то, что понято как доброе...”^[22].

Идея о том, что цель образования проистекает не только из ограниченного историческими рамками “социального заказа”, но и является следствием познания сущности человека, развивается в трудах последующих европейских гуманистов и просветителей. “Цель воспитания .., — по определению И. Г. Песталоцци, — заключается в том, что человек сам поднимается до ощущения внутреннего достоинства своей природы...”^[23].

В отечественной педагогике гуманистическая традиция представлена в работах представителей практически всех исторических эпох. “Что такое человек?... — вопрошает Владимир Мономах в своем знаменитом “Поучении”. — Как разнообразны человеческие лица..., но каждый имеет свой облик лица...”^[24].

Не останавливаясь на классических работах К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого и более поздних С. Т. Шацкого, В. А. Сухомлинского, отметим несколько любопытных для сегодняшних педагогических и политических дискуссий идей П. Ф. Каптерева. Школа, по его мнению, не выполнит свою гуманистическую функцию без адекватного преобразования всей социальной среды. “В обществе же некультурном, бедном умственными интересами, не ценящем знания, несостоятельном и экономически... учащийся и школьную науку будет ценить низко и относиться к ней равнодушно, а то и с оттенком презрения”^[25].

Подлинно научная педагогика, — полагал П. Ф. Каптерев, — не может быть служанкой государственно-политической системы, а выступает как защитница интересов человека. В этом социальная функция данной сферы науки и практики. “...Есть разница во взглядах на образование, государственным и педагогическом. Заботясь об образовании, государство имеет в виду граждан определенного государства (или социально-политической системы, которую оно призвано охранять! — В. С.), а педагогика — прежде всего граждан мира, т. е. людей, и их общее гуманитарное развитие. Педагогическое дело есть дело совести, разностороннего духовного обогащения личности, а государство следит и может следить лишь за внешним порядком... Сильная своим положением государственная педагогика

считает для себя возможным творить учебное дело независимо от тех живых сил, которые вели бы его гораздо лучше, если бы были призваны к самостоятельному в нем участию”[26].

И еще одно его замечательное высказывание: “Общество, понимаемое как ассоциация родителей, заинтересовано, прежде всего, не государственными видами на образование..., а своими детьми, их развитием, их здоровьем, их бодрым и веселым настроением... Поэтому общество есть защитник общего гуманного образования детей...”[27], тогда как в образовании функциональном, специализированном заинтересовано государство или любой другой социальный надличностно-ролевой механизм, для которого человек лишь проводник определенных функций.

Современная социальная ситуация побуждает к новому гуманистическому прочтению трудов классиков марксизма. Безусловно истинной остается их мысль о том, что “самоотчуждение” духа “может быть объяснено только саморазорванностью и самопротиворечивостью” его земной основы[28]. Маркс, как известно, связывал утверждение “реального гуманизма” с преодолением отчуждения человека от собственности, общества, культуры. Не вызывает в общем-то сомнения и путь к этому — переустройство общества, во всяком случае, его всесторонний прогресс, относительно которого нет и, по-видимому, не может быть единой модели, готового раз и навсегда плана.

Пытаясь действовать в направлении гуманизации социальной действительности по исключаяющей всякие сомнения схеме, мы в недалеком прошлом брали за основу какую-то одну сторону человеческого бытия — экономическую, классовую, идеологическую и др., забывая положение того же К. Маркса о сущности человека как “совокупности всех общественных отношений” и многообразии путей его социального прогресса. Попытка взять за основу воспитания некую “единственно верную” модель антигуманна, как бы привлекательна она ни была. Здесь уместно вспомнить Ж.-Ж. Руссо: “Так как противоположное всякому ложному положению есть истина, то число истин так же неисчерпаемо, как и число заблуждений”[29]. Еще более ярко эта мысль выражена в известном гегелевском афоризме: “Трагедия истории состоит не в борьбе правды против лжи, а в борьбе многих правд...”.

Не исследовав гуманистическую традицию, “единое древо” в педагогике, мы рискуем не увидеть ее качественно нового развития на исходе нашего столетия.

Синтез парадигм личностного подхода как раз и может обеспечить “прорыв” к качественно новым системам и технологиям образования, гармонически соединяющим функциональное и личностное развитие воспитанников.

Центральным понятием концепции личностно ориентированного образования является само понятие личности. Педагогическая теория естественно стремится рассмотреть и личность как педагогический объект, т.е. как определенный вид опыта индивида, который, как и всякий другой опыт, может осваиваться, формироваться, включаться в содержание образования, обретать деятельностно-процессуальную форму. При этом, что особенно важно для педагогической теории *образования личности*, должна быть выяснена специфика личностного опыта по сравнению с опытом когнитивным, процессуальным и проч. Только уяснив в чем состоит специфический опыт *быть личностью*, мы можем вести речь о педагогических условиях становления этого опыта, в выяснении природы и специфических форм существования личностного опыта человека педагогика необходимо идет на союз со всеми науками, изучающими личность.

Логика дальнейших наших исследований была подсказана самой задачей: если нас интересуют пути и способы актуализации и развития личностного опыта индивида, то необходимо выяснить роль, назначение, *функции* личностного опыта и *личности вообще* в жизнедеятельности индивида. Подобно тому, как если бы речь шла о

формировании каких-то предметных знаний, то возник бы вопрос о роли, функции этих знаний в решении каких-либо жизненно важных для индивида задач.

В чем же состоят функции личности, личностного опыта в жизнедеятельности человека?

Феномен *быть личностью* представляет собой особую форму социального бытия человека, его ориентировки в социуме, своеобразную “приспособительную” реакцию на специфические условия жизнедеятельности человека. Отношения личности с социумом - исторически переменчивы и драматичны. Однако как бы социум не “подавлял” личность, он в конечном счете заинтересован в ее генезисе.

Интерес к образованию, признающему личность, ее свободное творческое развитие выше политических, идеологических и др. ценностей, естествен для общества, “уставшего” от бесконечных пренебрежений человеком, его сегодняшней жизнью ради мифических моделей будущего, государственных, партийных и прочих идеалов. Отношение к личности в образовательной практике соответствует господствующей в обществе парадигме: личность и поныне рассматривается как то, что нужно “активизировать”, “направить на выполнение планов и программ”. Личность в образовании, как и в обществе в целом, пока еще выполняет роль средства. Субъектность, смыслотворчество, критичность и др. собственно личностные качества пока еще не рассматриваются как самоценность. Приоритетом оказывается не личность, а то, что от нее можно получить, — выполнение определенных социальных функций, реализация моделей поведения.

Идея личностно ориентированного образования, как и другие, существует в современном педагогическом сознании на двух уровнях — обыденном и научном. К первому, не принижая его значимость, можно отнести распространенное в сознании педагогов представление о личностном подходе в образовании как об этико-гуманистическом феномене, связанное с идеями уважения личности ребенка, партнерства, сотрудничества, диалога, индивидуализации образования. Что касается научного представления о личностно ориентированном образовании, то оно имеет разную концептуально-понятийную структуру в зависимости от того, в рамках предмета какой науки эта концепция рассматривается.

Философия образования исследует подход посредством категории субъекта, свободы, саморазвития, целостности, диалога, игры как форм самопроявления личности. Личностно ориентированное образование, с этой точки зрения, противостоит редукции целостного человека к отдельным “частям” его бытия — прагматизму, вещизму, функциональному развитию свойств личности, значимых для каких-либо утилитарных целей (Г.С.Батищев, В.Е.Кемеров, М.Полани, Н.Б.Сигов, В.Н.Шердаков, Р.Эванс).

С позиций психологии концепция личностно ориентированного образования обогащается представлениями о функциях личности в жизнедеятельности человека, о специфической природе личностного уровня человеческой психики, о смысловой сфере, рефлексии, переживании и диалоге как механизмах образования личностного опыта (Л.И.Анцферова, Гонсалес Рей, В.В.Давыдов, Г.А.Ковалев, Д.А.Леонтьев, А.В.Петровский, И.Н.Семенов, С.Ю.Степанов, В.В.Столин, А.А.Тюков и др.).

В нашем исследовании личностный подход рассматривается в рамках предмета дидактики посредством категорий цели и содержания образования, методов обучения и входящих в их состав конкретных технологий, деятельностей преподавания и учения, критериев эффективности образовательного процесса. Концепция личностно ориентированного образования, выявляя новое содержание этих категорий, задает тем самым регулятивы преобразования педагогического сознания и практики.

Развиваемая нами концепция личностно ориентированного образования опирается

на фундаментальные дидактические исследования, посвященные природе педагогического знания (В.В. Краевский), целостности образовательного процесса (В.С. Ильин, И.Я.Лернер, М.Н. Скаткин), личностно развивающим функциям обучения (Е.В. Бондаревская, Н.В.Бочкина, З.И.Васильева, В.В.Горшкова. Т.Н.Малькова, А.П.Тряпицына), специфической природе педагогической деятельности (В.Н.Загвязинский, И.А.Колесникова. В.А.Сластенин). Теоретическое назначение концепции личностно ориентированного образования видится нам в раскрытии природы и условий реализации личностно развивающих функций образовательного процесса, что неотделимо от более глубокого и целостного понимания его сущности. Практическая ценность этой концепции состоит в разработке регулятивов для практики образования, которая должна быть в известной степени альтернативна традиционному обучению, редуцирующему развитие личности к формированию когнитивно-операционного опыта.

Исходным пунктом развиваемой концепции являются представления о личности как о цели и факторе образовательного опыта во время обучения.

В учебном процессе, как привычно повторяется в педагогических трактатах и объяснительных записках к программам, формируются знания, умения, личность учащихся... Однако простым знаком препинания нельзя отделить столь далеко стоящие стороны образовательного процесса. Утверждать, что “личность формируется”, можно лишь с большой долей условности, ибо она в такой же мере формируется, в какой и противостоит всякому “формированию”. Личностное начало в ребенке, зарождаясь еще в раннем детстве, нарушает линейность, программируемость образовательного процесса, придавая ему черты избирательности, саморазвития, целостности, опосредованности. Образование, ориентированное на развитие личности, достигает своих целей в такой степени, в какой создает ситуацию востребованности личности, ее сил саморазвития. Отечественный и зарубежный опыт уже неоднократно убеждал, что попытка формировать личность по установленной модели, пропуская учеников “стройными рядами” через систему образования, может дать лишь образовательные и социальные суррогаты.

Личностно ориентированное образование — это не формирование личности с заданными свойствами, а создание условий для полноценного проявления и соответственно развития личностных функций субъектов образовательного процесса. Как при этом соблюсти необходимую меру, равновесность между социально-этической необходимостью и свободой развития, без чего не может быть подлинно личностного начала в человеке, не вернуться к уже показавшим свою несостоятельность тоталитарным “моделям личности” или “свободному воспитанию”? Этот вопрос был одним из центральных в ходе проводимого нами многолетнего исследования.

Опираясь на отечественные и зарубежные концепции личности, мы исходили из того, что собственно личностные функции обучаемого “включаются” в образовательный процесс в том случае, когда когнитивная ориентировка уже не может обеспечить адекватную позицию ученика в структуре учебной ситуации. Личностные функции — это в данном случае не характерологические качества ее (последние, кроме некоторых так называемых общечеловеческих, у людей могут и должны быть разными), а те проявления человека, которые и реализуют феномен “быть личностью”. В качестве таковых функций могут быть выделены мотивирующая (принятие и обоснование деятельности), опосредующая (по отношению к внешним воздействиям и внутренним импульсам поведения), коллизийная (видение скрытых противоречий действительности), критическая (в отношении предлагаемых извне ценностей и норм), рефлексивная, смыслотворческая, ориентирующая (построение личностной картины мира — индивидуального мировоззрения), функция

обеспечения автономности и устойчивости внутреннего мира, творчески преобразующая, самореализующая (стремление к признанию своего образа “Я” окружающими), обеспечения уровня духовности в соответствии с притязаниями (предотвращение редукции жизнедеятельности к утилитарным целям).

Полнота этих функций, их представленность в деятельности субъектов учебного процесса являются мерилем того, что образовательный процесс достиг личностного уровня своего функционирования. Представление о личностных функциях позволяет перейти к одному из фундаментальных аспектов концепции личностно ориентированного образования — вопросу о природе того опыта, усвоение которого и означает в собственном смысле слова развитие личности. О наличии особого личностного опыта в структуре содержания образования идет речь во многих дидактических концепциях. И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин говорят об опыте эмоционально-ценностного отношения к миру; В. С. Леднев — об опыте ценностно-ориентационной деятельности и др. Другое дело, что этот аспект содержания образования оказался менее всего разработан. Практически не обоснована его процессуально-методическая характеристика (технологии).

В отличие от опыта когнитивного, который из предметной формы переводится в форму совместной деятельности педагога и воспитанников, посредством чего и усваивается, опыт личностный изначально никакой другой формы, кроме деятельностной, не имеет. Личностная сторона любой деятельности — это ее субъектное начало, исследование ситуации на предмет выявления ее смысла, потребностной значимости.

Активизация личностных функций обеспечивается таким содержанием, которое способно поколебать целостность личностного мировосприятия, иерархию смыслов, статус. Проходит сопоставление прежних и новых смыслов, их критическая ревизия. Стимулом к такого рода деятельности может быть чаще всего общение субъектов, причем, взаимореферентных, взаимозначимых друг для друга.

Переживание как способ существования личностного опыта предполагает и адекватные ему субъект-субъектные формы учебного взаимодействия: общение-диалог, игровое мышледействие, рефлекссию, смыслотворчество. Учебная задача решается на личностном уровне, когда переживается как жизненная проблема, что, в свою очередь, мобилизует и, соответственно, развивает мощные структуры интеллекта. Нет, однако, нужды доказывать, что и содержание образования, и способ его задания, и форма функционирования в реальном учебном процессе в том виде, как они существуют сегодня, мало соответствуют механизмам личностного развития. А потому личностно-развивающая функция больше декларируется, чем реально выполняется существующим учебным процессом.

Хотя представление о механизмах личностного развития играет важную роль при построении личностно развивающих компонентов содержания образования, оно не единственный ориентир при отборе и композиции такого содержания. В соответствии с пониманием предмета дидактики (В. В. Краевский, И. Я. Лернер) другим, не менее значимым регулятивом построения содержания является представление о цели образования. Принятие личностной парадигмы существенно меняет понимание феномена цели. Традиционно она представлялась как некоторая модель личности, выражающая заказ социума и имеющая форму “стандартов” образованности и поведения.

Такое понимание цели, какой бы возвышенной она ни была по содержанию, противоречит личностной парадигме образования, поскольку личность по своей сути не терпит изначальной заданности.

Самые совершенные ценности человеческого рода должны как бы заново родиться в ее опыте, иначе они просто не могут быть адекватно присвоены, т. е. обрести личностный смысл. Цели деятельности, в том числе и образовательной, вторичны

по отношению к ее мотивации, а значит, и не могут определяться вне мотивов и намерений самой личности.

В какой степени личность обучающегося может участвовать в определении целей, содержания своего образования? Очевидно, в такой, в какой предполагается образование именно личности, а не каких-то функционально деятельностных компонентов индивида, “стандарт” которых в каждую историческую эпоху задается социумом. Личностно то, что изначально самоопределяется человеком, выстраивается как его собственный мир. Оптимально, следовательно, образование, предполагающее гармонию государственных стандартов и личностного саморазвивающегося начала. Отход от этой гармонии ведет к крайностям тоталитарной государственности или педоцентризма в системе образования.

Мысль о необходимости включения в содержание, кроме задаваемых извне стандартных компонентов, еще и эмоционально ценностных, личностных элементов, которые неотрывны от самого процесса обучения с присущим ему межсубъектным общением, уже имеется в различных концепциях образования (В. С. Ильин, М. С. Каган, И. Я. Лернер и др.). Развивая это положение, мы исходим из следующего: целостное, реально представляющее перед субъектом содержание образования складывается из дидактически переработанного социально-культурного опыта, существующего до и независимо от процесса обучения, в виде учебно-программных материалов (“образовательный стандарт”) и личностного опыта, приобретаемого на основе субъект-субъектного общения и обусловленных им личностных ситуаций, протекающих в форме переживания, смысловотворчества, саморазвития.

Личностный компонент содержания образования нельзя представить в обычной программно-инструктивной форме. Личностно ориентированное содержание может быть задано лишь на основе моделей ситуаций, которые актуализируют в учебно-воспитательном процессе коллизии, требующие проявления личностных функций обучаемого. В этом специфическая особенность личностно ориентированного содержания: оно не может задаваться в отрыве от процессуальной формы его существования. Всякая ценность будет иметь значимость для субъектов образовательного процесса лишь через представление ее в виде задачи-коллизии, требующей сопоставления этой ценности с другими ценностями; в форме диалога, предполагающего исследование ее смысла; через имитацию жизненной ситуации, позволяющей апробировать эту ценность в действии и общении с другими людьми, сравнить с другими ценностями.

Задача технологизации педагогической деятельности, будучи сложной сама по себе в силу известной субъект-субъектной природы педагогического процесса, многократно усложняется, когда речь идет о развитии личностной функции обучаемого. Имеющийся в теории и практике опыт создания технологий, ориентированных на развитие когнитивных структур, в данном случае не может быть непосредственно использован.

Логико-гностические структуры имеют аналог в предметном мире и могут моделироваться и осваиваться через соответствующую предметную деятельность. Этим объясняется высокая эффективность технологий обучения, основанных на концепциях формирования умственных действий (П.Я.Гальперин), “содержательной абстракции” (В. В. Давыдов) и др. Образование на личностном уровне — это смысловое, субъектное восприятие реальности, и никакая предметная деятельность не гарантирует образование “требуемого” смысла. Поэтому говорить о технологиях воздействия на личность можно лишь с высокой долей условности, подразумевая, что личность всегда выступает действующим лицом, соучастником, а то и инициатором любого процесса своего образования.

Основной процессуальной характеристикой личностно ориентированного образования является учебная ситуация, которая актуализирует, делает

востребованными личностные функции обучаемых. Конструирование такой ситуации, как показали наши исследования, предлагает реализацию трех основных условий: представление элементов содержания образования в виде разноуровневых личностно ориентированных задач (“технология задачного подхода”); усвоение содержания в условиях диалога как особой дидактико-коммуникативной среды, обеспечивающей субъектно-смысловое общение, рефлексию, самореализацию личности (“технология учебного диалога”); имитация социально-ролевых и пространственно-временных условий, востребующих от воспитанника проявления личностных функций в условиях внутренней конфликтности, коллизийности, состязания (“технология имитационных игр”).

Хотя представление о механизмах личностного развития играет важную роль при построении личностно развивающих компонентов содержания образования, оно не единственный ориентир при отборе и композиции такого содержания. В соответствии с пониманием предмета дидактики (В. В. Краевский, И. Я. Лернер) другим, не менее значимым регулятивом построения содержания является представление о цели образования. Принятие личностной парадигмы существенно меняет понимание феномена цели. Традиционно она представлялась как некоторая модель личности, выражающая заказ социума и имеющая форму “стандартов” образованности и поведения.

Такое понимание цели, какой бы возвышенной она ни была по содержанию, противоречит личностной парадигме образования, поскольку личность по своей сути не терпит изначальной заданности. Самые совершенные ценности человеческого рода должны как бы заново родиться в ее опыте, иначе они просто не могут быть адекватно присвоены, т. е. обрести личностный смысл. Цели деятельности, в том числе и образовательной, вторичны по отношению к ее мотивации, а значит, и не могут определяться вне мотивов и намерений самой личности.

В какой степени личность обучающегося может участвовать в определении целей, содержания своего образования? Очевидно, в такой, в какой предполагается образование именно личности, а не каких-то функционально-деятельностных компонентов индивида, “стандарт” которых в каждую историческую эпоху задается социумом. Личностно то, что изначально самоопределяется человеком, выстраивается как его собственный мир. Оптимально, следовательно, образование, предполагающее гармонию государственных стандартов и личностного саморазвивающегося начала. Отход от этой гармонии ведет к крайностям тоталитарной государственности или педоцентризма в системе образования.

Мысль о необходимости включения в содержание, кроме задаваемых извне стандартных компонентов, еще и эмоционально ценностных, личностных элементов, которые неотрывны от самого процесса обучения с присущим ему межсубъектным общением, уже имеется в различных концепциях образования (В. С. Ильин, М. С. Каган, И. Я. Лернер и др.). Развивая это положение, мы исходим из следующего: целостное, реально предстающее перед субъектом содержание образования складывается из дидактически переработанного социально-культурного опыта, существующего до и независимо от процесса обучения, в виде учебно-программных материалов (“образовательный стандарт”) и личностного опыта, приобретаемого на основе субъект-субъектного общения и обусловленных им личностных ситуаций, протекающих в форме переживания, смыслотворчества, саморазвития.

Личностный компонент содержания образования нельзя представить в обычной программно-инструктивной форме. Личностно ориентированное содержание может быть задано лишь на основе моделей ситуаций, которые актуализируют в учебно-воспитательном процессе коллизии, требующие проявления личностных функций обучаемого. В этом специфическая особенность личностно ориентированного содержания: оно не может задаваться в отрыве от процессуальной формы его

существования. Всякая ценность будет иметь значимость для субъектов образовательного процесса лишь через представление ее в виде задачи-коллизии, требующей сопоставления этой ценности с другими ценностями; в форме диалога, предполагающего исследование ее смысла; через имитацию жизненной ситуации, позволяющей апробировать эту ценность в действии и общении с другими людьми, сравнить с другими ценностями.

Задача технологизации педагогической деятельности, будучи сложной сама по себе в силу известной субъект-субъектной природы педагогического процесса, многократно усложняется, когда речь идет о развитии личностной функции обучаемого. Имеющийся в теории и практике опыт создания технологий, ориентированных на развитие когнитивных структур, в данном случае не может быть непосредственно использован.

Логико-гностические структуры имеют аналог в предметном мире и могут моделироваться и осваиваться через соответствующую предметную деятельность. Этим объясняется высокая эффективность технологий обучения, основанных на концепциях формирования умственных действий (П.Я.Гальперин), “содержательной абстракции” (В. В. Давыдов) и др. Образование на личностном уровне — это смысловое, субъектное восприятие реальности, и никакая предметная деятельность не гарантирует образование “требуемого” смысла. Поэтому говорить о технологиях воздействия на личность можно лишь с высокой долей условности, подразумевая, что личность всегда выступает действующим лицом, соучастником, а то и инициатором любого процесса своего образования.

Основной процессуальной характеристикой личностно ориентированного образования является учебная ситуация, которая актуализирует, делает востребованными личностные функции обучаемых. Конструирование такой ситуации, как показали наши исследования, предлагает использование трех базовых технологий: представление элементов содержания образования в виде разноуровневых личностно ориентированных задач (“технология задачного подхода”); усвоение содержания в условиях диалога как особой дидактико-коммуникативной среды, обеспечивающей субъектно-смысловое общение, рефлексию, самореализацию личности (“технология учебного диалога”); имитация социально-ролевых и пространственно-временных условий, обеспечивающих реализацию личностных функций в условиях внутренней конфликтности, коллизийности, состязания (“технология имитационных игр”).

Триада “задача — диалог — игра” раскрывает основания своеобразного «технологического комплекса» личностно ориентированного обучения.

Программа исследований в рамках концепций личностно ориентированного образования включает несколько направлений:

- методологические регулятивы построения теории и практики личностно ориентированного образования;
- исторические предпосылки концепции личностно ориентированного обучения;
- международный опыт построения систем и технологий личностно развивающего образования, их сравнительно-педагогический анализ;
- источники и процедуры педагогического целеполагания в условиях личностно ориентированных образовательных систем;
- отбор и композиция содержания образования с позиции личностного подхода;
- технологии личностно ориентированного обучения;
- подготовка педагогических кадров и руководителей образовательных учреждений к реализации личностного подхода в педагогической и управленческой деятельности.

В последующих главах монографии представлена конкретная разработка изложенных здесь отправных положений концепции личностного подхода в

образовании.

Можно предположить, что появление личности связано с таким этапом развития человека, когда “мир человека” становится невозможным редуцировать лишь к предметной, вещно-утилитарной сфере, когда в структуре бытия человека особую роль обретает надпредметная деятельность - поиск и образование смыслов как отдельных действий, так и жизнедеятельности в целом.

Многообразие функций личности, о чем мы уже писали[30], можно упорядочить (условно конечно), сведя их к трем базовым. Первой среди таковых мы предположительно считаем *функцию ответственности* как фундаментальную личностную характеристику. Ответственность за что? - За все. И чем выше эта переживаемая личностью сфера ответственности, тем более развита личность. Ответственность перед кем? - Перед всем и всеми. Причем эта личностная ответственность в отличие от различных социально нормированных ее проявлений носит подлинно нравственный характер. К этой области личностных функций нами отнесены функции нравственного выбора, мотивационного обоснования жизнедеятельности и др.

Далее идет спектр функций, который мы условно определили как *самореализацию*. Сюда могут быть отнесены функции творчества, свободы, индивидуальности, самостоятельности, состязательности с различными жизненными препятствиями, обеспечения духовного уровня туры.жизнедеятельности, несводимости ее к вещизму, к повседневности.

И наконец группа – *рефлексивные функции* личности, обеспечивающих ее смыслопоисковую деятельность, развитие “Я”- образа, автономность целеобразования.

Не трудно увидеть, что эти основополагающие личностные характеристики человека предполагают и некие базовые характеристики педагогических средств, обеспечивающих их развитие: так ситуация, обеспечивающая ответственность должна обладать некоторой *контекстуальностью* по отношению к внутреннему миру личности; для самореализации необходимо создание *условий игры* с присущими ей свободой и состязательностью; рефлексивная функция востребуется и развивается в условиях *диалога* - взаимодействия личности с открывающимся перед ней миром культуры.

Обратимся к современному состоянию теории личностно ориентированного (личностно развивающего) образования.

Предметную область этой теории составляет педагогический процесс, обуславливающий становление собственно личностных свойств индивида. Возникает далеко не праздный вопрос, существует ли этот процесс в действительности?

Конечно, в чистом виде отделить этот процесс от других нельзя, однако нет никаких оснований сомневаться в его объективном существовании. Надо сказать, что педагогическая наука и практика долгое время занималась, если так это можно назвать, “виртуальными реальностями”, т.е. тем, что существовало не в действительности, а на бумаге, в отчетах, в идеологизированном воображении авторов. К таковым феноменам можно было бы отнести, скажем, “правовое воспитание”, или “экономическое”, или “риторическое” и т.п. Как правило, накануне очередной проверки по каждому из этих направлений воспитания, проводились показательные мероприятия, готовились стенды, всевозможные планы, отчеты и др. И даже писались диссертации. Однако существовало ли такое воспитание на самом деле? Имел ли место соответствующий процесс в реальности? Можно было усомниться.

И в этом смысле единственная педагогическая реальность, которая не вызывает ни малейшего сомнения, - это становление ребенка личностью. Это - действительно

неумолимая реальность, которая самоосуществляется подчас вопреки нашим намерениям и проводимой образовательно-воспитательной деятельности.

Итак, наше первое исходное методологическое положение: личностно-развивающий педагогический процесс - это объективный педагогический феномен, который органически встроен во все другие педагогические процессы.

При разработке понятийного аппарата теории личностно ориентированного образования мы исходили из того, что традиционные педагогические понятия должны развиваться, именно развиваться, а не заменяться другими, более модными. Наводнивший педагогику понятийный аппарат смежных наук (“социокультура”, “гуманитарная система”, “педагогическое пространство”, “саморазвитие” и т.п.) несомненно выявляют новые грани педагогической реальности, однако они не могут удовлетворить тем главным ожиданиям от педагогической науки, т.е. выполнить организующую роль по отношению к деятельности учителя. И как бы далеко мы не проникли в “целостность” или “синергетику” педагогических явлений, мы все равно должны будем вернуться к сущностным характеристикам педагогической деятельности, раскрываемым понятиями *цели, содержания и метода*. Любые методологические экскурсы оправданы лишь в той мере, в какой они развивают наши представления о целевых, содержательных и процессуально-методических аспектах педагогического процесса. Сколько бы мы не говорили о “педагогическом взаимодействии”, о “пространстве культуры”, субъектности и саморазвитии и т.п., учитель должен знать *цель* своей деятельности, *содержание опыта*, который он будет передавать своим воспитанникам, иметь представление о *методе (технологии)*, с помощью которой это можно будет сделать.

Стремление искусственно усложнить понятийный аппарат педагогики, придать ему наукоподобие совершенно не оправдано. “Нет “простых” наук. Каждая пользуется абстракциями и накапливает запас собственных понятий и категорий, значение которых отличается от того, которое соответствующие слова могут иметь в житейском языке”^[31].

Если попытаться выразить основную идею личностно ориентированного образования через собственно педагогический понятийный аппарат, то необходимо в первую очередь представить цель такого образования. Эта цель в данном случае не задает перечень “социально полезных” свойств личности, а фиксирует внимание на самом факте собственно личностного развития индивида. Цель - личность, а не то, что от нее можно получить.

В соответствие с этим в содержание образования входит новый вид опыта - опыт быть личностью, личностный опыт. Это опыт выполнения личностных функций, содержание которых может быть представлено по-разному, в зависимости от того, какое представление о природе личности имеет проектировщик такого образования. В самом общем виде - это опыт осмысленного и рефлексивируемого поведения в мире. Рассмотрение личностного опыта как качественно своеобразного структурного компонента содержания образования предпринято в диссертации П.В.Зеленцовой, выполненной под нашим руководством. “Специфика личностного опыта как компонента в содержании образования заключается в том, что он одновременно имеет и содержательный (“строительный материал” личностных функций, свойств индивида) и процессуальный (смена переживаний, субъектная активность обучаемого) аспекты. Личностный опыт относительно автономен по отношению к предметному содержанию учебных дисциплин. Он характеризуется специфическими способами освоения, предполагающими вхождение субъекта в личностно развивающую образовательную ситуацию, и смыслообразующей ролью по отношению к другим компонентам содержания образования.”^[32] Личностный опыт как компонент содержания образования отмечен определенным своеобразием. Он

не может задаваться с помощью традиционных программно-методических средств, а существует лишь в форме межсубъектного. Состав и структура этого опыта не продиктованы всецело материалом изучаемого предмета, а обусловлены внутренними коллизиями личностного развития субъектов учебного процесса. Овладение этим опытом выражается не в предметных знаниях и умениях, а имеет форму личностных мировоззренческих диспозиций, ценностных ориентаций в известной мере выстраданных личностью жизненных смыслов, ставших неотъемлемой сутью ее Я-концепции. Личностный опыт в отличие от когнитивного, операционального и т.п. не просто опосредуется другой личностью (личностью педагога), а интегрируется и определяется взаимодействием личностей. Это - можно сказать - опыт презентации себя в другом и включения другого в свое Я-бытие. Личностный опыт выступает для формирующегося субъекта как структура жизненных смыслов, своего рода правил самоорганизации своего внутреннего мира.

Наконец, встает вопрос о технологиях педагогической деятельности, обеспечивающей становление личностных функций индивида. Развитие личности как и всякое психическое развитие (ниже мы, правда, отметим, что развитие личности не сводится всецело лишь к области психологии), предполагает востребованность и проявление того, что развивается, т.е. личности. Суть же собственно педагогической технологии в данном случае состоит в том, чтобы обеспечить создание ситуаций, обеспечивающих эту востребованность личностных проявлений человека. Проблемам методологии поиска личностно ориентированных образовательных технологий и разработке конкретных техник создания личностно-развивающих образовательных и воспитательных ситуаций посвящены многие исследования, выполненные в нашей лаборатории (С.В.Белова, В.И.Данильчук, Е.А.Крюкова, В.В.Зайцев, Т.И.Чечет, Б.Б.Ярмахов и др.).

В основе традиционных образовательных технологий лежит включение учащегося в определенную предметную деятельность, характеризующуюся специальными свойствами, внутренней организацией, благодаря которым выполняющий ее субъект овладевает заранее заданным опытом. Такой многократно проверенный в практике предметно-деятельностный подход к разработке образовательных технологий, прекрасно зарекомендовавший себя при проектировании когнитивных аспектов образования, в плане личностно ориентированного образования оказался не вполне приемлемым, так как в данном случае речь шла о формировании *не предметно-когнитивных, а смысловых отношений субъекта*. Создать, запрограммировать смысл заранее, до того, как проблема попадет в реальное смысловое поле субъекта, невозможно. Педагогика, привыкшая “учить”, “развивать”, “приобщать”, “стимулировать” и т.п. наталкивается здесь на ограниченность своих возможностей “влиять” на личность.

В этом бессилии педагогики в действительности ее сила. Невозможность манипулировать личностью составляет основу культуры, человеческой цивилизации. Такая постоянно имеющаяся, по крайней мере потенциально, возможность воздействовать на психические процессы обучаемого, эксплицировать их, канализировать в “требуемое” русло - характерная черта “знаниевой” педагогики. Суть личностно ориентированной педагогики - создать условия, шанс, пространство выбора и, следовательно, проявления и развития личности.

В чем состоят эти условия?

Первым среди таковых является представление о содержании личностного развития индивида. Развитие личности - это развитие в первую очередь ее атрибутивных функций: избирательности, осмысления деятельности, произвольности, креативности, рефлексивности, ответственности, автономности. В понятие развития личности следует вероятно включить развитие содержания ее духовной сферы - мировоззренческих, нравственных, эстетических и др. ценностей в

форме мотивов, установок и способностей.

К сфере развития личности можно, по-видимому, отнести также деятельностно-поведенческое развитие личности - становление ее привычек, опыта, стиля и манеры презентации своего "Я". Наконец, понятие развития личности включает и становление ее социального, коммуникативного пространства - сферы отношений, круга общения, собственного микросоциума. Наконец, развитие личности - это становление ее индивидуальности.

Главный фактор личностного развития связан с востребованностью личностного начала индивида социумом, логикой деятельности, самопроектированием.

Переход к новой *личностной* парадигме - ведущая тенденция современного образования и в целом педагогического сознания общества в конце XX - го столетия. Имеются все основания полагать, что *знаниево-просветительская* парадигма, господствовавшая в образовании на протяжении многих веков, исчерпала свои возможности. Во-первых, объем знаний даже для самой общей ориентировки в нем стал почти непостижимым! Во-вторых, стало ясно, что функция образования далеко не сводится к знаниевому насыщению человека. Жизненная практика уже не раз убедительно показала, что широта и энциклопедичность познания поразительно уживаются с «недообразованностью» человека в собственно человеческом аспекте.

Речь, разумеется, идет не о "вреде" знаний, а об ограниченности знаниевой парадигмы как стиля мышления. Знание же как таковое - безусловно - универсальный критерий образованности, поскольку даже личностный опыт индивида и другие продукты его рефлексии в конечном счете имеют форму знания, только может быть с несколько иными свойствами.

Переход к личностной парадигме - закономерный итог развития образовательного мышления человека: на смену *поверхностно-предметному* освоению мира приходит *глубинно-смысловое* постижение мироздания человеком как субъектом космогенеза.[\[33\]](#)

"Зачем нам знания - вопрошает известный педагог Ш.Амонашвили - без личностной страсти творить ими добро, а не зло для людей, делиться ими с другими, приносить облегчение людям?.."

Стремительный (почти катастрофический!) рост знаний вызвал бурное развитие методологии образовательных проектов. Отсюда - стандартизация, модульность, технологизация обучения!... В этом смысле знаниевая педагогика всегда будет обслуживать предметную ориентировку и практическую деятельность человека. Однако смена парадигмы, при которой знания считались единственным продуктом образования, неизбежна. Традиционная педагогика ориентировалась не на развитие субъекта образования, а на достижение им определенного знаниевого стандарта.

Знание в структуре традиционного образования, как правило, абстрагировалось от того социокультурного контекста, в котором оно добывалось. Перефразируя известную христианскую заповедь, можно сказать, что не о знании едином жив человек. К примеру, знакомясь с современным естествознанием, он должен пережить драматическую судьбу физики, молекулярной биологии последнего столетия и др. наук. Коллизии их развития являют столкновения разума и природы, духа и косной материи, науки и нравственности, свободомыслия и гонений в условиях тоталитарных режимом, постижения общекосмических законов и поиска смысла их познания для самого человека. В гуманитаризации нуждается собственно не наука, а сам человек. В руках технократа и Достоевский будет косным бездушным предметом.

Поворот образования к личности обусловлен общим кризисом технократической цивилизации. Личностная парадигма противостоит централизму и единообразию в образовании; экстенсивному росту объема знаний и при сокращении "пространства" осмысления и рефлексии; приданию учебному процессу внешних гуманитарных

форм без изменения существа деятельности субъекта учения. Кризис технократизма приводит к осознанию отправной ценности образования, каковой является абсолютная ценность личности, вне зависимости от ее функциональной значимости, соответствия какой-либо политической или идеологической модели. Переход к личностной парадигме не означает отказа от знаниевого образования. Последнее лишь становится частью целого - образования личности.

При построении такой образовательной системы уже не может быть применена традиционная системо-техническая методология. Последняя “оказалась неспособной к решению проблемы конфигурирования описаний различных детерминант человеческого поведения и его организации в различных планах: культурном, ценностном, профессиональном и т.п.”[34]

Такая методология была пригодна для знаниевой педагогики, где проектировалась предметная деятельность обучаемого, ведущая к усвоению понятий, способов деятельности, творческого опыта в определенной предметной сфере. Педагогика личности ведет речь о личностном смысле. Его нельзя передать или усвоить. и тем более никакая предметная деятельность не гарантирует образования желательного нам смысла. Сама природа личности ограничивает возможность влияния на нее извне. Отсюда нужда в иной, гуманитарной методологии педагогики, в которой, как и во всякой гуманитарной сфере утверждаются и реализуются категории авторства, уникальности, субъектности участников учебного процесса, диалога культур, эстетической целостности мироздания, игры творческих сил познающего и преобразующего мир человека.

Сторонники “чистоты науки”, недопущения в нее “гуманитарных” и “художественных” средств в известной мере правы, когда ведут речь о том, что у науки и искусства различные цели и средства отображения действительности. Однако в педагогическом познании имеется одна существенная деталь: оно призвано вооружить практику целостной системой средств созидания человека, и практике по большому счету все равно, каким способом было получено данное средство - путем научного изыскания или художественной типизации. И тот уже бесспорный факт, что самые развернутые системно-научные описания педагогических проектов не делают их более воспроизводимыми, чем, скажем, такие творения, как “Эмиль, или воспитание” Ж.Ж.Руссо или “Педагогическая поэма” А.С.Макаренко. Это говорит о том, что традиционная логико-научная методология проектирования в педагогике страдает существенными изъянами, своеобразной неполнотой описания.

Такая методология как раз и адекватна содержанию образования, в котором личностный опыт доминирует над знаниевой компонентой, что, как известно, и соответствует природе человека.

Ориентация на личность - общая черта всех образовательных проектов нашего времени, однако это не препятствует существованию различных концепций и моделей личностно ориентированного образования: от обыденного понимания личностного подхода как этико-гуманистического принципа (уважения к воспитаннику) до всевозможных вариантов “образования в области личности”.

Суть предлагаемой нами концепции личностно ориентированного образования может быть представлена следующими положениями:

1) личность как педагогическая категория отражает специфическую сферу образования и развития человека и в этом смысле выступает как его специфическая цель;

2) подобно тому, как человек в образовательном процессе овладевает опытом применения *знаний, способами* решения познавательных и практических задач, *творческим опытом*, он должен овладеть и *опытом “быть личностью”*, т.е. опытом выполнения специфических личностных функций (избирательности,

рефлексии, смыслоопределения, самореализации, социальной ответственности и др.). Это личностное "функционирование" индивида не является какой-либо предметной деятельностью, выступает, скорее, как некоторая **метадеятельность**, как своеобразный внутренний план любой другой деятельности человека.

Создание условий, способствующих тому, чтобы при усвоении любого компонента содержания образования развивалась сфера личностных функций индивида - так в наиболее общем виде можно определить **цель** личностно ориентированного образования.

Всякое образование имеет свое **содержание**. В каком смысле можно говорить о специфическом содержании личностно ориентированного образования, если все, что осваивает человек должно войти в фонд его личности. Вместе с тем специфическим "строительным материалом" собственно личностных свойств индивида являются его переживания и психические процессы, осмысливаемые обучаемым через сопоставление их с ценностями других людей, создание в учебном общении своего рода пространства ментальности, межсубъектного поиска смысла. "Происходит своего рода проигрывания" жизненных драм, выходящих, как правило, далеко за рамки изучаемого предмета и в силу этого приближающихся к сфере подлинно **значимого** для личности.

Резюмируя выполненные в лаборатории исследования, можно вести речь о специфических (пока еще гипотетических!) закономерностях личностно ориентированного образования, которые мы изложим в сравнении с аналогичными характеристиками обучения традиционного, знаниево-ориентированного:

1) если при проектировании традиционного обучения предметом проектной деятельности является фрагмент содержания этого обучения и его деятельностно-процессуального обеспечения (иначе говоря, специально структурированный учебный материал и способ его усвоения составляли суть технологии образования в широком смысле этого слова), то при личностно ориентированном образовании элементом проектирования становится не фрагмент материала, а **событие в жизни личности**, дающее ей целостный жизненный опыт, в котором знание - часть его.

2) Само проектирование обучения становится **совместной деятельностью** учителя и ученика, преподавателя и студента. Диалог выступает здесь, таким образом, не как запланированная ситуация на учебном занятии, а как способ жизнедеятельности субъектов в образовании.

3) Стирается принципиальная грань между содержательным и процессуальным аспектами обучения: **процесс** (диалог, поиск, игра) **становится источником личностного опыта**.

4) Обучение утрачивает традиционные для черты искусственности и внешней регламентации и приближается **к естественной жизнедеятельности человека**.

5) Соответственно и взаимодействие участников учебной деятельности утрачивает формальность и функционализм и обретает черты полноценного межличностного, межсубъектного общения. В силу этого педагог востребуется как личность, а не как функционер, поскольку **его внутренний личностный мир становится частью** содержания образования.

6) Текст как фрагмент приобретаемой культуры усваивается через контекст (он изначально ориентируется на актуализация личностных смыслов, а не поверхностное воспроизведение); развитие "Я" идет через "свое другое", через диалог; усваивается не фрагмент целостной жизнедеятельности (знания и умения!), а сама эта целостность, что предполагает по меньшей мере имитационно-игровое воспроизведение жизненных ролей и ситуаций.

Личностная парадигма не прямо воздействует на построение содержания и форм обучения. В этом смысле - это достаточно "деликатная" педагогическая теория, она касается в первую очередь внутренней организации субъектов учебного процесса и

в меньшей мере влияет на строение предметно-содержательной области обучения. Так, выступая в дискуссии на IV-й Международной конференции “Физика в системе современного образования” (ФССО-97, Волгоград), мы отметили, что физика как наука исследует объективные фундаментальные свойства материи и в этом смысле ее содержание не зависит от ценностного сознания человека. Физика же как учебный предмет является частью культуры и вне человеческих смыслов не может способствовать образованию человека, достойного этой великой науки. Формулы и законы впоследствии учеником могут быть забыты, но опыт человеческих исканий и драм, который дала миру физику последнего столетия - часть общечеловеческой культуры, которая должна войти в личностный опыт каждого образованного человека. Физика, развивающая личность, - это, конечно же, не свод знаний и опытов, а определенная творческая ситуация, в которой выясняется не только **что** и **почему**, но и **зачем** человеку это надо? Каков смысл нашей экспансии в природу? Где граница дозволенного? За что предстоит ответить человеку как субъекту космогенеза?

Переход к личностной парадигме связан, таким образом, с решением тончайшей дидактической задачи синтеза знаниево-стандартизированного и личностно-вариативного компонентов образования, с построением образовательной системы, по-истине, нового поколения.

1.2 ЛИЧНОСТЬ КАК ЦЕЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ

Начнем с краткого ретроспективного взгляда на эту проблему.

В работах Л. И. Рувинского и его учеников в качестве ведущего условия воспитания и самовоспитания называется “определение того, на что должен ориентироваться воспитанник в своем стремлении к самоизменению...”[35]. Очевидно, то, “на что надо ориентироваться”, — это и есть цель воспитания. Однако каковы источники и процедуры ее построения? Ответа нет.

В фундаментальном по замыслу исследовании А. И. Дулова вопрос о цели воспитания явно не ставится, хотя внимание автора всецело направлено на обсуждение путей достижения этой “неявно заданной” цели. Правда, обращает на себя внимание замечание о том, что в процессе воспитания есть объективно заданные компоненты и то, что зависит от учителя[36]. Относится ли это к целеполаганию или здесь все “задано объективно”?

И последующие работы этого периода упорно избегают исследования понятия педагогической цели. Так, в диссертации В. Д. Калининой указано: “Под эффективностью воспитательного процесса мы понимаем обеспечение наиболее высоких результатов при наименьших затратах энергии и времени педагогов и школьников, как следствие выбора соответствующих педагогических средств и рациональных вариантов решения педагогических задач...”[37]. И далее подчеркивается, что эти “цели и задачи” должны объективно отражать потребности общества в формировании и подготовке определенного типа личности[38]. Автор уходит от острых вопросов еще и потому, что несколько смешивает понятия эффективности (“эффективный — ...приводящий к нужным результатам”) и оптимальный (“оптимальный — ...наиболее благоприятный, наилучший для данных условий”). Между тем обсуждать эффективность какого-либо средства невозможно, не соотнося его с ожидаемыми результатами (целью).

“Фигура умолчания” в отношении цели воспитания в некоторых работах просто удивляет. Так, в своем фундаментальном труде М. А. Данилов, называя компоненты педагогического процесса и относя к таковым педагога, коллектив воспитанников, содержание педагогического процесса, деятельность воспитанников, материальную обстановку и т. п.[39], не включает сюда цель воспитания. Правда, он оговаривается,

что цель, конечно, нужна и что она — “идеал человека”[40].

Не беремся обсуждать, насколько это утверждение содержательно. В предлагаемой далее М. А. Даниловым “исходной общей абстракции педагогического процесса” цель не представлена, и в качестве “абстракции” взяты почему-то лишь “творческие усилия коллектива и отдельного воспитанника”[41].

Некоторые попытки исследовать цель образовательно-воспитательного процесса как педагогическую проблему предпринимались в рамках концепции оптимизации обучения (Ю. К. Бабанский, М. М. Поташник, З. С. Харьковская и др.) и личностного (целостного) подхода к обучению (З. И. Васильева, В. С. Ильин, Г. Д. Кириллова и др.). Оптимизация обучения, представляющая собой педагогический вариант методологии и теории управленческих решений, не могла разрабатываться; как и всякое управление, вне представления о цели, однако речь там шла не столько о природе и источниках педагогического целеполагания, сколько об “уяснении конкретной цели этапа”[42].

Несомненно, прогрессивным шагом в теории была попытка положить в основу цели воспитания структурно и динамично развернутую модель личности. Однако поскольку в ее основе были идеологизированные представления о человеке и так называемые “требования социалистического общества”, то в научности и прогностичности такой модели возникает немало сомнений.

Да и возможна ли “модель личности” в смысле ее оптимального проекта? Нужна ли? Что вообще проектирует воспитательная цель — непременно “конечный результат” в виде свойств и качеств итогового педагогического “продукта” или еще и образ педагогической реальности, взаиморазвития и взаимодействия его субъектов? Не говорят ли многочисленные попытки “технологизировать” педагогическую цель, сделать ее “точной”, “измеримой”, “корректной”, “однозначной”, что корень проблем ищется не в том месте, что проблему педагогического целеполагания вообще нельзя решить в рамках традиционной парадигмы воспитания и необходимо качественно иное, “личностно гуманное”, “двудоминантное понимание учебно-воспитательного процесса”[43], где личность учителя не в меньшей мере проектируется целью образования, чем личность ученика, как, впрочем, и последняя не в меньшей степени выступает субъектом педагогического целеполагания. Словом, предвидится существенное различие между целью, сформулированной абстрактно, “на бумаге”, и реально функционирующей как системообразующее начало учебно-воспитательного процесса.

Следует отметить, что в работах по дидактике, несмотря на их более высокий научно-теоретический уровень по сравнению с исследованиями в области теории воспитания, проблема педагогической цели находится примерно на такой же стадии разработки. В докторской диссертации Л.Я.Зориной решалась фундаментальная проблема усвоения учащимися базовых теоретических оснований современной науки, однако вопрос о цели, для которой предназначается такое усвоение, специально не рассмотрен. Правда, автор приводит схему отбора знаний для цели “подготовка к самообразованию”[44], но цель эта берется в качестве примера, и предложенная методология отбора научных и науковедческих знаний может быть применена и для другой цели. И еще в нескольких местах этой работы затрагивается “целевой аспект” проблемы. В частности, отмечается, что “организация учебного материала в соответствии с целью изложения (какой? — В. С.) дает учащимся возможность сочетать движение мысли по заданной схеме с творческой деятельностью, оставляя учащимся известный простор для самовыражения в рамках учебной деятельности”[45]. Как видно, предметом исследования цель здесь не становится.

В кандидатской диссертации Н. С. Чудновского обсуждалась проблема показателей качества и эффективности обучения. Казалось бы, рассматривать такую проблему

без представления о цели обучения затруднительно. Однако автор “успешно” эти трудности преодолевает. Под качеством учебного процесса он понимает “значение некоторой совокупности учитываемых характеристик дидактического процесса, обуславливающих возможность достижения заранее определенных целей (?) обучения и воспитания”[46]. И далее в качестве таковых показателей обосновываются успешность, оперативность, “влияние ориентировочной основы деятельности на качество управления познавательной деятельностью” и даже такой весьма “обобщенный” показатель, как “дидактический потенциал”, зависящий от структуры занятия[47]. Как видно, даже качество обучения можно определить вне зависимости от того, чему же собственно учили.

Заслуженным авторитетом пользуется теория методов обучения, предложенная И. Я. Лернером: “Методы обучения должны обеспечивать достижение всех целей обучения. Если какие-нибудь цели данной совокупностью методов не достигаются, то эта совокупность не может считаться достаточно полной, а теория целостной”[48]. Но может ли быть целостной педагогическая теория, не обосновывающая целей образования и воспитания вообще? Последовательная разработка этой проблемы приводит автора к выводу о необходимости создания “в перспективе единой программы обучения и воспитания, а также разработки воспитательных возможностей каждого учебного предмета...”[49]. Однако “программу” и “возможности” можно разрабатывать с учетом цели, на которую ориентирована вся система, т. е. мы опять возвращаемся к той же проблеме.

Своеобразным результатом теоретических исканий советской дидактики 70-х годов явилось крупное методологическое исследование В. В. Краевского, в котором уясняются природа дидактики, предмет этой науки, сущность и механизм научного обоснования обучения. Дидактика, показывает автор, рассматривает обучение “как один из видов деятельности, направленной на выполнение социального заказа, обращенного к образованию”, причем обучение рассматривается здесь “как целостность процессуальной и содержательной сторон и всех возникающих в нем отношений...”[50]. О цели образования здесь упомянуто в том смысле, что обучение выполняет “социальный заказ”. Он считается заданным (очевидно, вне сферы самой дидактики), а далее идет описание обучения на уровне явления, на уровне сущности и “переход в нормативную сферу”[51], разработка требований к содержанию и методам обучения.

Так занимается ли дидактика обоснованием цели или последняя всецело совпадает с социальным заказом? Но даже если и так, то в любом случае этот заказ не сводится к лозунгам о “новом человеке”. Его тоже нужно исследовать, обосновывать. Где, как не в педагогике, должна разрабатываться педагогическая цель в отличие от целей других областей человеческой практики?

Постепенный переход педагогов-исследователей от догматически понимаемого социального заказа к специальной разработке целей образования и воспитания (это происходит уже в начале 80-х годов) является своего рода предвестником смены парадигмы педагогического мышления, “перестройки” в педагогике.

“Вывести содержание образования непосредственно из социального заказа невозможно”, — пишет В.В. Краевский, — необходимо “определение объема и структуры проектируемого содержания образования от закономерностей обучения и реальной специфики средств...”[52]. Очень важное положение. Из него следует, что педагогика не является только лишь “вассалом” социальных институтов. У нее есть собственные основания для педагогического целеполагания.

Прежде чем рассматривать исследования по целеполаганию в педагогике 80-х годов, отметим, что к тому моменту имелись уже все необходимые философско-методологические основания для разработки этой проблемы. Это прежде всего фундаментальные работы П. К. Анохина, В. Н. Кодина, Н. Н. Трубникова, в которых

отмечается, что цель “всегда выступает как неразрывное единство потребности, средств и путей практического действия...”[53]. В статье В. Н. Кодина цель рассматривается как сложный объект познания, отражение которого возможно, соответственно, на эмпирическом и теоретическом уровнях. В первом случае в знании фиксируется лишь внешняя, видимая сторона потребностей человека и путей их удовлетворения. В силу этого обоснование цели оказывается приблизительным, неполным. Теоретический уровень познания цели делает ее более надежной по сравнению с эмпирическим, потому что подводит под нее знания глубинной сущности и внутренней закономерности объективных процессов[54].

Поскольку на эмпирическом уровне целеполагания отображается внешняя, видимая сторона общественных потребностей, то цели образования принимают характер “пожарных мер”: участились бракоразводные процессы в молодежной среде — надо ввести “Этику и психологию семейной жизни”; обнаружилось наше отставание в сфере компьютеризации производства — введем “Основы информатики и ЭВТ” и т. п. Практика показала, что наши многочисленные лозунги и призывы отражали эмпирический уровень знания общественных запросов, тогда как теоретический уровень целеполагания основывается на знании универсальных родовых и конкретно-исторических закономерностей социализации человека. “...Способ познания цели во многом определяет ее содержание и достижимость, он должен найти свое место в развернутом определении цели”[55]. Наконец, существенным является и вопрос об оптимальном варианте цели, который позволил бы наилучшим образом распорядиться имеющимися у нас средствами ее достижения.

Наряду с упомянутыми исследованиями имеется обширная литература по проблемам социального прогнозирования на Западе (Т. Парсонс, Р. Венике, М. Труа и др.). Уже достаточно глубоко разрабатывался феномен цели как фактор регуляции поведения так называемых функциональных систем, определялись внешние и внутрисистемные источники целеполагания, критерии эффективности, прогностичности и законосообразности цели и др.

Почему же все это не нашло отражения в педагогических исследованиях? Дело отнюдь не в том, что педагоги недостаточно “начитаны”.

Суть именно в той сложившейся парадигме педагогического мышления, когда общественное сознание обращалось к педагогике с укоренившимся стереотипом: “Что делать с ребенком — мы знаем, скажите — как”. И это не просто поднаторевший вопрос завучей общеобразовательных школ. Это — стиль педагогического сознания целого общества: цели заданы, осталось подобрать нужное содержание, методы. Как будто бы неясно, что средство — это опредмеченное, эксплицированное выражение цели, и если она задана “единственно верно”, “для всех времен и обстоятельств”, то, перефразируя известное выражение Ф. Энгельса, она недостижима нигде и никогда, т. е. разрабатываемые для такой цели формы и методы воспитания будут абстрактны и недействительны.

В сфере педагогического целеполагания произошло то же, что и во многих других сферах науки, производства и культуры: мы стали стремительно отставать от развитых стран, где развернулись серьезные исследования по вопросам источников, таксономии и типологии педагогических целей. В работах американцев Б. Блума, Р. Мэйджера, Р. Бэрроу, Э. Эйзнера, английских педагогов Т. Бехера, С. Маклюра, А. Вирча, шведа Т. Хюсена, немецкого дидакта Ф. Магера и многих других научная обоснованность целей расценивается “как один из показателей эффективности процесса обучения, одно из средств оптимального построения содержания образования”[56]. В них представлены разработки о сущностных родовых (“цели-интенции”) и конкретных краткосрочных (“технологических”) целях. Цели, полагают Р. Бэрроу и Э. Эйзнер, могут ориентироваться на усвоение деятельности

(инструктивные) и актуализацию определенных переживаний (экспрессивные цели). Они могут, считает Ф. Магер, проектировать позитивные стороны педагогического процесса (что дать ребенку) и негативные (от чего уберечь).

Динамика существования цели — целеполагание — имеет два этапа: возникновение и конкретизация. Логику целеполагания нельзя сводить к идеологическому компоненту, она имеет свои, собственно педагогические закономерности, которыми, к слову сказать, в отечественной педагогике пренебрегают [57]. Основой для определения содержательной стороны образования служат, как правило, глубокие исследования образовательных запросов различных слоев общества и социальные прогнозы. Словом, в то время, как мы “зациклились” на призывах к формированию “нового человека” и “всестороннему развитию личности”, наука, что приходится опять-таки с грустью констатировать, “ушла далеко вперед”.

Работы советских педагогов на рубеже 70—80-х годов по проблеме целеполагания могут быть условно разделены на два направления: разработка технологических процедур целеполагания (Ю. К. Бабанский, Е. П. Белкин, В. П. Беспалько, М. М. Поташник) и реализация идей личностного подхода при построении учебно-воспитательного процесса (А.Д.Алферов, Г.А.Бокарева, Е.В.Бондаревская, В.С.Ильин, Г.Д.Кириллова, Г. И.Щукина и др.).

Представители первого направления стремились обеспечить корректность, оптимальность (Ю. К. Бабанский) и “диагностичность” (В. П. Беспалько) формулировки целей. Для этого предполагалось “выявить противоречия между требованиями цели и возможностями системы, наметив конкретизированные цели, перспективы предстоящей деятельности для устранения выявленных противоречий” [58].

Сторонники личностного, целостного подхода к учебно-воспитательному процессу проектировали логику формирования личностных качеств воспитанников, содержание и специфику целей на каждом этапе воспитательного процесса и композицию (систему) средств достижения этих целей. При всем разнообразии подходов к проблеме ни одно из них фактически не рассматривало природу цели и не подвергало сомнению необходимость сформировать “личность с заданными качествами” [59]. Как и можно было предположить, цель здесь оказалась вынесенной “за скобки” дидактической дихотомии и существует в виде извне заданного “заказа”.

По нашему мнению, такое положение — следствие идеологической вивисекции педагогической науки. Главнейшие ее функции — исследование природы и предназначения человека, поиск наилучших путей реализации человеческой сущности — оказались оторванными от жизни и переданными государственно-административной системе, которая и “без всякой науки” знала, “что человеку надо”. Сложилась парадоксальная ситуация — в обществе “светлых целей и перспектив” педагогика оказалась бесцельной.

Отсутствие педагогических основ целеполагания практические работники пытались компенсировать “на местах”. Отсюда — придумывание “трех целей” перед уроком, взятые с потолка “планы” воспитательной работы. Эстонский педагог К. Сакс выражает удивление состоянием целеполагающей деятельности учителя (хотя чему, собственно, удивляться?): “Странно, что во многих примерных описаниях урока вообще отсутствуют цели урока. К сожалению, описание хода урока зачастую исходит из материала, а не из цели. Мало таких описаний уроков, по которым можно было бы судить, как реализуются цели его” [60].

Первый шаг, который надлежит сделать в поиске личностной парадигмы образования, — это осмысление данной проблемы в рамках предмета педагогики, понимая его во всей целостности в виде известной триады — целевых, содержательных и процессуальных характеристик обучения в их единстве.

Говоря о “целевом кризисе” в советской педагогике, было бы несправедливо не упомянуть о большом количестве исследований, посвященных формированию различных качеств личности, в которых соответственно даются развернутые формулировки целей, их логика, методическое обеспечение, диагностика результатов. Однако о каком бы личностном качестве ни шла речь, ответственности или сознательности, о стремлении к самообразованию или активности в общественных делах, неизменно во всем этом, даже в мотивации изучения учебных предметов, присутствовал задаваемый извне политико-идеологический эталон, “модель личности” со столь знакомыми нам стереотипами поведения, ориентированная на “общественные”, а не индивидуально человеческие интересы, хотя последние и должны быть для общества особенно значимы. Нет нужды говорить о том, что это в конечном счете привело в тупик и само общество.

Вопрос отныне стоит о самой природе педагогической цели в условиях гуманизации нашего мышления: идет ли речь о построении очередной модели “потребного человека” или о радикальном отказе от самого моделирования личности по неким заранее установленным канонам. Есть смысл вдуматься в замечательные размышления философа Г. С. Батищева: “Рассудку трудно представить себе прогресс без сформулированных в старых понятиях и на основе пройденных этапов самого прогресса определений... Это уже заранее навязывает новому мерилу старого... Настоящий же культурно-исторический прогресс тем и отличается, что не просто реализует движение в прежних измерениях и по прежним критериям, но, снимая в себе их, создает непредвиденные измерения, делая культурный мир более богатым, более многомерным в самых его основаниях”[\[61\]](#).

Что же в проблеме целеполагания относится к компетенции собственно педагогики? Есть основания предположить, что это те грани проблемы, которые связаны:

- с определением функций общественных институтов, специально созданных для образования и воспитания (институциональный аспект);
- с изучением механизмов социализации человека в общественной системе с учетом ее запросов (социально-адаптационный аспект);
- с биосоциальной природой и образом жизни различных человеческих общностей (этнографический аспект);
- с закономерностями развития различных возрастных и типологических групп детей (психолого-возрастной аспект);
- с механизмом влияния педагога на воспитанника через их совместную деятельность (процессуально-технологический аспект);
- с обоснованием вариантов индивидуального развития детей (индивидуально-личностный аспект);
- с индивидуальностью самого педагога, возможностями его самоутверждения в профессиональной деятельности (авторско-профессиональный аспект).

Разумеется, эти “аспекты” педагогического целеполагания можно было бы расширить. Не один из них не является малозначимым, вопрос лишь в том, что выступит основанием для их синтеза. Становится очевидным, что гуманистически ориентированное образование не может готовить человека к выполнению каких-либо социальных или профессиональных функций, “не спросив об этом” самого человека. Если гуманистически мыслящее общество заинтересовано не в “винтике”, а человеке, то в основе педагогической цели должна лежать не модель личности, а модель личностно утверждающей ситуации свободного жизнепроявления индивидуума. Мир человека — это не только “государство” и “общество”, и поэтому цели образования должны отражать не только социальные функции, но и все многообразие человеческого бытия.

Таким образом, гуманистическое обновление образования требует еще раз

вернуться к исходным пунктам педагогического сознания: определить природу педагогических целей; критерии их научности (“педагогичности”); процедуры целеполагания как одного из методологических регулятивов научного обоснования обучения.

Методологическая необоснованность целеполагания, его импульсивный, “реактивный” характер — феномены знакомые. Приведем пример размышлений одного исследователя: “Наши ученые математики-педагоги дошли до того, что сначала убрали из программы элементы комбинаторики, а теперь выкинули и факультатив “Вероятность и комбинаторика”. И это тогда, когда за окном (подчеркнуто нами— В. С.) существует... массовое обслуживание, игры, принятие решений в условиях неопределенности...”[62]. Возникает законный вопрос: нужно ли вносить в цель школы все то, что делается у нее “за окном”?

Таким образом, весьма значимым в методологическом отношении является вопрос о границах педагогической цели, о том, что и в какой степени она программирует. Так, В. М. Монахов полагает, что “воспитательные цели определяют специально организованное управляемое воздействие на мировоззрение, ценностные ориентации, психические структуры личности, на развитие типологических свойств и черт характера, нравственное и физическое здоровье...”[63].

Правда, если реализовать все то, что они программируют, то мы, действительно, получим “всесторонне заданного” человека без каких-либо отклонений от нормы. Есть ли, например, необходимость осуществлять “управляемое воздействие” на мировоззрение, если в нормальном обществе оно может быть у людей различным. Цели общего образования должны, по-видимому, включать нечто инвариантное, общечеловеческое, сущностно-родовое, дающее толчок к индивидуальному саморазвитию. Обилие же направлений и целей может быть и признаком потери целевой ориентации.

Процесс образования и воспитания — это не только “кузница” по “выработке” человека, но и самостоятельная, самоценная общественная система. Следовательно, цель воспитания должна проектировать не только “модель потребной личности”, но и модель педагогической системы, в которой реализуются ситуации ее личностного проявления и развития. Педагогическая цель формулируется не только в понятиях “качеств личности”, но и в терминах, описывающих тот социальный опыт, который предполагает эти качества и технологию педагога, отбирающего и эксплицирующего этот опыт. Иными словами, цель — это проект определенной социально-педагогической ситуации, обеспечивающей саморазвитие личности, ее ценностную ориентацию.

Определение цели неотрывно от определения функций школы или какого-либо другого социального института. Например, говорить, что цель школы — “воспитать личность”, не очень корректно, ибо это воспитание начинается не в школе и не в ней заканчивается...

Личностная ориентация образования неизбежно обуславливает расширение источников постановки педагогической цели. Традиционно рассматривались два источника целеполагания — социум, его “заказ” и ребенок, потребности его развития. В сущности, между ними нет противоречия, хотя их абсолютизация приводила к антагонистическим воззрениям, известным в педагогике как теории “свободного” и “авторитарного” воспитания.

Среди источников целей воспитания, как правило, не упоминается личность учителя. Ему традиционно отводится роль исполнителя “проектов” и “технологий”. “В каждой профессиональной деятельности, — считает В. П. Беспалько, — свойствами личности опосредуется технология работы, но только опосредуется, а не определяется”[64]. А может быть, педагогическая деятельность как раз та, одна из

немногих, уникальных реальностей, в которых личность не только опосредствует, а именно определяет цель и содержание процесса? Личностная ориентация воспитания предполагает целостность личности воспитателя, недопустимость ее отчуждения от собственного труда, утверждение своей уникальности при решении педагогических задач[65]. Педагогический процесс, кроме всего прочего, — это еще и самореализация учителя, с известной самостоятельностью полагающего его цели, содержание, средства. И любой “проект”, “заказ” и т. п., прежде чем дойдут до ученика, должны быть им приняты. И если даже ему предложат другую, более “научно” поставленную цель, в которой он не видит возможностей реализовать самого себя, она все равно не будет им достигаться. Как бы ни было технологизировано воспитание — это, прежде всего общение душ, а потом уже функционирование “программ”, “систем” и т. п.

Итак, одна из наших исходных методологических посылок состоит в том, что личностно ориентированное образование имеет множество источника целеполагания. Первый — это социальный заказ, выражающийся как в объективных тенденциях развития общества, так и в сознательно выражаемых образовательных запросах граждан. И то и другое подлежит осмыслению в категориях педагогической науки для уяснения возможностей институциональных систем воспитания.

Второй источник педагогической цели — ребенок, субъект детства как особой социальной реальности, имеющей самостоятельную ценность не только как период подготовки к чему-либо. Детство, общественное отношение к нему — критерий и источник гуманистичности всей социальной среды.

Третий фактор определения цели — учитель как носитель человеческой сущности, как особый общественный субъект, наиболее эффективно реализующий “сущностную способность к созиданию другого”[66].

На разных этапах развертывания процесса воспитания удельный вес этих факторов-источников меняется. В самом общем виде можно предположить, что идет восхождение от общей социальной установки “для всех” к индивидуально-своеобразной цели “для меня”, в построении которой ведущая роль принадлежит самому ребенку.

Меняется также соотношение и вклад разных источников в построение цели на различных этапах ее конкретизации:

- цель общесоциальная;
- цель институциональная (для вуза, школы, семьи и т. п.);
- цель функциональная для различных аспектов и направлений процесса формирования личности;
- цель ситуационная и т. п.

Очевидно, что в последнем случае ведущая роль в определении цели принадлежит учителю и ученику как конкретным субъектам педагогического общения, а социальные установки проявляют себя здесь опосредованно через сознание этих субъектов, диалоги и коллизии, связанные со смыслообразованием, рефлексией, самоопределением, с поиском своего места и назначения. Опыт этой внутренней смыслопоисковой деятельности в соответствии с развиваемой концепцией является специфическим компонентом содержания образования. Никакой другой опыт не усваивается эффективно, если бездействует личностно-смысловая сфера учащегося. “Образование без души, - говорил М.Мамардашвили, - опустошает душу”.

Личностный опыт весьма специфический компонент содержания образования и сам этот термин к нему может быть применен с большой долей условности. Этот опыт, во-первых, всегда существует неотрывно от самой личности: или как сложившаяся у нее ценностная установка, или процессе переживания, переосмысления и т.п.; во-вторых, он не может быть представлен, изначально задан до наступления самой ситуации, в которой личность сталкивается со значимым для нее явлением или

событием. Этот опыт - особая собственная жизнь личности, которая может быть связана с выполняемой предметной деятельностью (решением задач, проблем, выполнением упражнений, общением с учителем и т.п.), а может протекать и независимо от этого. В любом случае создание условий при которых усвоение предметного и личностного опыта протекало в органическом единстве - актуальнейшая проблема дидактики, так называемого "воспитывающего" обучения.

Эффективность любой концепции определяется ее способностью выводить практику на качественно новые и эффективные **технологии** образования, способные обеспечить целостное решение многих образовательных задач. Если развитие личности нельзя обеспечить механически воспроизводимой предметной деятельностью, то проектирование личностно ориентированного образования приводит к качественно новым педагогическим идеям. Суть их в том, что проектируется не только материал и способ его подачи, а целостная **ситуация**, в которой изучаемый материал выступает и как своеобразный повод для ценностно-смысловых исканий личности. Учебная ситуация, востребующая проявления личностной позиции (личностных функций) обучаемого, обозначена в нашем исследовании специальным понятием *личностно ориентированной ситуации*.

Поиск технологий создания личностно ориентированной ситуации на материале различных предметов, сфер жизнедеятельности и возрастных периодов развития личности - одна из наиболее перспективных областей педагогического исследования. В исследованиях, выполненных в руководимой нами лаборатории (С.В.Белова, Е.А.Крюкова, В.В.Зайцев, Н.В.Ходякова, Т.И. Чечет и др.), удалось на сегодняшний день выявить три принципиальные характеристики личностно ориентированных образовательных технологий: первая - их *контекстуальность*, суть которой в том, что личностно-развивающая ситуация возникает, когда изучаемый текст лежит "в контексте" личностно-смысловой сферы обучаемых; вторая - *диалогичность*, предполагающая прояснение своих ценностей.

О многогранности категории личности сказано уже немало. Хотелось бы начать с цитаты из одной, теперь уже давней работы: "Личность следует рассматривать не как систему, организованную из элементарных составляющих, а как единое целое, как универсум, никоим образом не разлагающийся на простые частицы." [67] Бесперспективность анализа личности как системы очевидна. К познанию личностной природы человека более применимы гуманитарные средства: поиск генетического основания, целостный образ, оценка объективного поведения и субъективного намерения, субъектное, "заинтересованное" отношение со стороны самого познающего и др. Личностный уровень познания человека - глубоко интимная область его психики, где скрыты подлинные движители его внешне наблюдаемого поведения. Личность не просто живет. Она рефлексивирует, исследует свою жизнь. Личность - как тот мудрец, который "не живет в традиционном значении этого слова - он исследует жизнь. Поэтому он стремится пережить как можно больше впечатлений предельно расширить свой индивидуальный опыт". [68]

В психологии личности, как отмечает автор известной монографии В.П.Трусов, "нет неверных теорий, есть неточные (лучше сказать, различные - В.С.) представления о сфере применимости той или иной из них, их универсальности или специфичности". Нет оптимальной модели "здоровой" личности. [69]

Рассматривая различные теории личности, можно отметить, что большинство исследователей, так или иначе сходятся в том, что личность есть особый феномен, связанный со спецификой человеческой адаптации к социуму, к сложившейся и вновь создаваемой культуре, к собственным возможностям действовать и преобразовывать мир. Иными словами личность человеку для чего-то нужна! Человеку нужно быть личностью! Последняя выполняет какие-то функции в жизнедеятельности человека. Какие?

З.Фрейд, одним из первых начавший употреблять в психологии понятие мотивации[70], рассматривал личность как опосредующее звено между мотивом и его реализацией. Ее функция ему видилась в том, чтобы найти социально приемлемые формы реализации скрытых часто от самой личности мотивов.

Бихевиоризм видел назначение личности в том, чтобы найти оптимальную модель поведения в ситуации, характеризующейся феноменами тревожности, конфликтности, фрустрации, стимуляции. Обращение к понятию личности означало своего рода “либерализацию” бихевиоризма: от стимула к ситуации, от комплекса ответов к целостной личности.[71]

В когнитивной психологии функции личности связывали с анализом ситуации ее жизнедеятельности, с когнитивно-эмоциональной стороной поступка.

Фундаментальную роль в развитии психологии личности сыграли гуманистические теории А.Маслоу, К.Роджерса, В.Франкла.[72] Они непосредственно почти не используют понятие “функция личности”, но фактически в их работах идет речь о важнейших функциональных предназначениях личности: в создании средств психологической безопасности человека, в идентификации с определенной группой, в близких (смысловых) отношениях с другой личностью, в завоевании социального признания и поддержании внутреннего статуса (самоуважения), в поиске истины и жизненного смысла, в реализации нравственно-эстетических идеалов добра и красоты (здесь фактически речь идет о функции удержания жизнедеятельности человека на определенном уровне духовности[73]), обеспечении целостности жизнедеятельности и уникальности (единственности, индивидуальности) существования индивида, в глубинном осмыслении бытия и своего места в нем, в оценке своих достижений, которая бы соответствовала представлению о ценности собственного “Я”, в прояснении жизненной ситуации и сложившихся в ней приоритетов, в автономности бытия и свободе, в богатстве переживаний.

Заслуживает в этой связи также внимания концепция личности Г.Томэ, который также говорит об определенном личностном существовании, “функционировании” индивида, об определенной технике личностного существования индивида. В соответствии с этим функции личности видятся в достижении успеха, приспособлении индивида к определенной жизненной ситуации (“стереотипизация”, “идентификация”). Личность выполняет специфическую функцию “защиты” своеобразного внутреннего гомеостаза индивида посредством игнорирования, вытеснения, информации, недопущения ее в жизненное пространство (“отрицание”, “затушевывание”, “обесценивание”). К этим действиям могут быть причислены также избегание, выход из поля напряжения, агрессия. Развить личность в связи с этими ее функциями - значит, воспитать в ней культуру проявления данных функций.

Выдающийся вклад в развитие психологии личности был внесен отечественными исследователями. Так, С.Л.Рубинштейн рассматривал личность как носителя сознания, т.е. в первую очередь отношения к миру, В этом смысле личность для С.Л.Рубинштейна проявляется как способность человека вырабатывать это отношение, т.е. занимать определенную позицию.[74] Такова в его понимании фундаментальная функция личности.

Идея личности как “специфического человеческого качества” прослеживается в трудах Л.С.Выготского и его последователя А.Н.Леонтьева. Абстрактно ответить на вопрос, что именно “личностно” в человеке, нельзя. Функциональность личностного выделяется А.Н.Леонтьевым посредством введения понятия о *смысле*.

Смыслообразование - одна из наиболее тонких личностных функций человека.

Внутренний мир личности представляет собой как бы сплетение, иерархию, взаимопревращение ее смыслов. Образование смысла - это придание личностного значения чему-либо.[75] Сложившиеся значения как бы овладевают личностью, обеспечивают устойчивость ее жизненного пространства, что затрудняет

дальнейшую ревизию смыслов, их новообразование. Их нельзя создать извне без участия самой личности. В это краеугольная проблема так называемого “формирования” личности.

Б.Г.Ананьев и В.С.Мерлин обратились к проблеме структуры личности, соотношения ее “высших” и “периферийных” отделов.[76] Обеспечение внутренней целостности - это также одна из органических функций личности, механизмом исполнения которой является рефлексия. Вместе с тем “низшие” и “высшие” свойства (слои) личности могут относительно независимо участвовать в регуляции ее поведения. Удержание “низшего” под контролем высших ценностей - вероятно также одна из функций личности.

Глубинные истоки личностных функций индивида И.С.Кон - один из создателей историко-культурной и этнопсихологической теории личности - видел в культурном окружении, созидающем личность[77]. Вопрос об отношении личности к культуре по-разному решается в европейской и восточной культурах. Первая видит функцию личности в сохранении единства внутреннего мира индивида, вторая выделяет множественность кругов бытия личности.

Исследование специфики личностной природы человека привели М.М.Бахтина к созданию так называемой диалогической теории личности. Классический системный подход не может адекватно отразить специфический мир личности с характерными для него несовершенностью, неупорядоченностью, и незавершенностью. Постижения мира личности требует иной, гуманитарной методологии. Теория М.М.Бахтина фактически приводит к открытию специфических функций личности. Первая - это обеспечение “Я-для-себя” позиции, своеобразной самодетерминации. Личность призвана обеспечить предельную конкретность бытия человека, индивидуальную точку зрения на мир, неповторимость.[78]

Вторая функция личности - обеспечение целостности внутреннего мира индивида, пронизанного единством внутреннего смысла. Личность как бы “стягивает” мир человека в некое единое целое. Далее, третьей функцией личности следует, по М.М.Бахтину, считать ее ответственность. Взятие человеком ответственности на себя за собственные деяния, а часто и за то, в чем непосредственно не участвовал - важнейшая функция и предназначение личности. Личность проявляет себя как свобода человека совершать ответственный поступок[79], становиться автором своей жизни. В своем представлении личности М.М.Бахтин противопоставляет упрощенно понимаемому системному, структурно-функциональному, ролевому и другим зачастую утилитарно-прагматическим подходам к личности.

Личность выступает как самопричинность своего поведения, но вместе с тем ей необходимо и познать меру своей зависимости от окружающего.[80]

Личность как объект познания недоступна методике исследования, “завершающей, овеществляющей, каузально объясняющей и умертвляющей”...Следует добавить, что вероятно не только методика познания, но и методика “преобразования” личности не может отличаться подобными свойствами. В этой связи можно говорить еще об одной функции личности - функции поддержания неисчерпаемости и незавершенности внутреннего бытия. Пока человек жив, он, благодаря своей личности, живет тем, что еще не сказал своего последнего слова.

Диалогическая природа личности по М.М.Бахтину проявляется в ее открытости. Личность хотя и детерминирована изнутри, но не может жить вне общения, “встречи” с другой личностью. Бытие личности предстает таким образом как диалог личностей, развертывающийся в “царстве их смыслов и целей”.

В качестве сущностной характеристики личности В.А.Петровский рассматривает ее так называемую “надситуативную активность”, суть которой в том, что “субъект действуя в направлении реализации исходных отношений его деятельности, выходит за рамки этих отношений...”[81] Личность не развивается вне значимого

другого, реализующего деятельность развивания.[82] "...Развиваясь как личность, человек развивает и формирует свою собственную природу, присваивает и создает предметы культуры, обретает круг значимых других, проявляет себя перед самим собой".[83] Т.е. в этом случае также идет речь о развитии определенных функций личности.

Таким образом, представление о личности как об определенном виде опыта, приводит к необходимости описания "содержания образования в терминах изменения субъекта учения".[84] Ведь до недавних пор почти все, что относилось к содержанию образования описывалось в терминах предметной реальности. Даже сама образовательная система представляет собой набор так называемых "предметов", усвоение которых могло в лучшем случае сформировать соответствующий предметный опыт ученика. Но личность "складывалась" не из самих этих предметов, а из процессов и деятельностей, которые актуализировались не самим содержанием изучаемых предметов, не их "значением", а теми смыслами, которые открывались ученику при их изучении.

Несовпадение предметного и личностного развития ученика отмечалась и многими исследователями, да и очевидно для практиков. Традиционное для многих учащихся "не хочу" по отношению к различным школьным предметам как раз и означает, что "собственно личностное развитие здесь оказалось на уровне средств, а не цели. Субъект деятельности совершенствовался, а личностный рост осуществлялся по своим, практически не учитываемым в теории и практике законам." [85] Таким образом, инструментально-функциональное понимание содержания образования, редукция его лишь к предметной сфере исчерпывает себя.[86]

Итак, личность - цель образования. В чем же собственно состоит эта цель? О том, что область воспитания нуждается в целевом регулировании, известно с незапамятных времен. В области личностной педагогики, куда вообще говоря относится все, что связано со специфической сферой воспитания человека, составление программ, алгоритмов, планов, а именно в них и выражаются в конечном счете педагогические цели, "имеет специфический оттенок, поскольку жесткая регламентация, чисто управленческий подход противоречат индивидуальному, "штучному" характеру воспитательной работы, труда воспитателя, направленного на раскрытие уникальности, неповторимости каждого ребенка... Имитация воспитанности, в том понимании, которое закладывалось ранее социумом, стала ненужной. Вместо этого обнаружилась внутренняя суть человека, его естественные потребности, социальные устремления, право быть самим собой - то, что обычно не входило в круг педагогических целей и ценностей, развивалось стихийно".[87]

Авторы, вероятно, правы! В круг целей не входило собственно личностное развитие ребенка. Личностно ориентированное воспитание в этом смысле "направлено на выработку у подрастающего человека умения решать жизненные проблемы, делать жизненный выбор нравственным путем, что требует обращения его "вовнутрь себя", к своим истокам. Это поиск личностью (самостоятельно и помощью взрослого наставника) способов построения нравственной, подлинно человеческой жизни на сознательной основе, что сопряжено с ответами на вопросы: Кто я? Как Я живу? Зачем так поступаю? Чего хочу от жизни? От себя? От других людей? Куда двигаться дальше? Чему учиться?

Цель воспитания (курсив наш - В.С.) ориентирована в этом случае на формирование у личности рефлексивного, творческого, нравственного отношения к собственной жизни в соотношении с жизнью других людей." [88] Важнейшие функции личности, которые, как полагает И.С.Колесникова, проектируются воспитанием, призваны увязать два полюса ее бытия - самореализацию и социализацию.

Поскольку личность - это всегда увязка времен (минувшего, настоящего и

будущего), то и цели личностного воспитания не могут быть сведены к “подготовке” ребенка к чему-либо. В этом-то может быть и соль всей парадигмы! Личность в отличие от умений делать что-либо существует уже сейчас. Воспитанник уже личность! У него уже есть собственные цели, в том числе и цели собственного воспитания!

Личностная парадигма не отменяет социальной ориентации образования. Функция образования состоит в том, чтобы посредством развития личности, обеспечить саморазвитие общества.[\[89\]](#)

Часто приходится слышать сетования руководителей школ: почему ученые не могут сформулировать четкие и ясные цели образования (и воспитания)? В самом деле есть ли здесь проблема? О каких целях идет речь? Если общих, абстрактно понимаемых целях воспитания, то они на наш взгляд с незапамятных времен остаются неизменными. И как бы не силился новый режим придумать свой моральный кодекс, он все равно будет повторять известные истины о добропорядочном человеке. Неизменность нравственных ценностей и образует вневременную сущность человека. В этом смысле личностно ориентированное образование и призвано сориентировать растущего человека на выполнение его истинных функций - в любых коллизийных и драматических ситуациях бытия стремиться к инвариантному выполнению общечеловеческих идеалов нравственности. Таким образом, этот инвариантный компонент целей образования остается неизменным. Другое дело, когда речь идет о конкретных целях школы, учителя в данной конкретной социально-педагогической ситуации. Здесь вероятно нужно вести речь не о формулировке цели, а о формировании у педагогов культуры (концептуальной, технологической!) целеполагания.

Педагогика личности требует специфического познания собственной образовательной цели. В любом случае цель формируется здесь как представление педагога о том виде опыта, который должен приобрести ребенок, чтобы состоялась его “личностная адаптация” к окружающему миру. Эта цель выступает во всех своих ипостасях: и как перспективная и как ситуационная; и как абстрактная и как конкретная; и как доминантная и как органически включенная в систему других целей образования. Цель педагогической реализации и поддержки ребенка как личности выступает в качестве механизма профессионального мышления педагога. Педагог, вооруженный такой целью осознает себя в качестве субъекта личностно-развивающей ситуации, рефлексивирует себя в роли специфического носителя личностного опыта, предлагает этот опыт ученику в качестве средства поддержки и решения его жизненных проблем. Цель каждого конкретного учителя в совокупном личностно-развивающем пространстве школы органично согласуется с целями других педагогов, с целостной личностно-развивающей жизненной ситуацией воспитанника. “Стандартом школьного образования должна стать сама жизнь во всей ее полноте и многообразии, рассмотренная сквозь призму созидательного опыта личности, а не урезанная до жалкого, усредненного вида материала для прохождения”.[\[90\]](#)

Постановка целей личностного развития учащихся обладает серьезной спецификой в том смысле, что в традиционной педагогике личностное развитие ученика выступало не как цель, а как средство достижения каких-то других целей - усвоения, дисциплинирования, приобщения и т.п. Личность играла лишь роль механизма - побудителя, активатора, контролера и т.п. В образовании, как и социуме вообще, важен был результат, действие, которое эта личность должна была произвести, а не новообразования в ней самой.

1.3 ПОСТРОЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЛИЧНОСТНОЙ ПАРАДИГМЫ

Постановка проблемы специфического содержания образования в образовательных системах, реализующих личностную парадигму, является закономерным следствием развития концепции. Педагогическое знание концептуально, если оно обогащает наши представления о содержании того опыта, который предстоит усвоить воспитанникам. Поворот образования к личности, вызванный глобальными процессами гуманизации и демократизации социума, кризисами в сфере экологии и социализации человека, сделал актуальным исследование содержания образования в личностно-ориентированных образовательных системах.

Нет сомнения в том, что проблема гуманизации и гуманитаризации образования человека не может быть решена лишь через посредство специальных органов образования. Очевидно, в соответствующей реконструкции нуждаются не только отдельные органы, а весь общественный механизм. Общество как источник человеческой сущности и выступает в качестве сферы образования человека. В связи с этим рассматривать данную проблему лишь как дидактическую было бы ошибкой. Не случайно в японском правительственном документе “Доклад о реформе школы” говорится, что политика в области образования слишком важна, чтобы ею занималось только министерство просвещения[91]. Это ставит нас перед необходимостью более четко определить суть дидактического подхода к проблеме гуманизации образования, т. е. специфическое место педагогической науки в решении этой проблемы.

Определяя существо этого подхода, мы исходим из сложившегося в отечественной науке представления о предмете дидактики, как наиболее развитом разделе педагогики. К педагогической действительности относится то, что “включается в педагогическую деятельность или возникает в ней”[92]. В соответствии с этим дидактика, как показывает В. В. Краевский, призвана исследовать в качестве существенной характеристики обучения единство его содержательной и процессуальной сторон[93]. Теория процесса обучения, если она разрабатывается в русле педагогики, должна... иметь нормативный выход, т.е. не только описывать, как протекает процесс, но и отвечать на вопрос, как следует его строить, проектировать. Таким образом, концепция личностно ориентированного образования, построенная в соответствии с дидактическим подходом, призвана раскрывать способы построения дидактической системы и дидактического процесса, обеспечивающих достижение целей развития личности.

Дидактическая система, являясь научным основанием (проектом) процесса обучения, описывается понятиями — цель, содержание, формы, методы и др. Дидактический процесс — это целенаправленно создаваемая динамика ситуаций обучения. Переход от системы к процессу выражается в известной трансформации дидактических понятий: цель — целеполагание; содержание — учебный материал; методы — методика, технология; формы — система учебных занятий; учебный план, учебный предмет — логика учебного процесса и т. п.

Близость понятийного аппарата, описывающего дидактическую систему и процесс, обусловлена диалектическим единством этих двух сфер педагогической реальности. Чтобы “теория” в данном случае не была просто терминологической приставкой, следует сразу же сформулировать главный критерий дидактической концептуальности, которому должна отвечать теория личностно направленного обучения.

Таковым является единство дидактической системы и процесса. Имеются все основания — это мы покажем далее — считать, что данный критерий в настоящее

время не выполняется: под влиянием стихийных (главным образом, социально-политических) факторов идет стихийная гуманизация и гуманитаризация школьного образовательного процесса, что, однако, сдерживается консервативной дидактической системой, в основу которой в свое время были положены другие функции.

Для преодоления этого противоречия необходима, как это ни парадоксально звучит, гуманизация самого педагогического знания, следствием чего должна стать гибкая переориентация целей, содержания, организационных структур и методов обучения с абстрактно понимаемого “социального заказа” на нужды и запросы самого развивающегося человека. “Без серьезной интеллектуальной разведки нельзя больше прямо и непосредственно переносить на тело школы так называемый социальный заказ, пусть он даже сформулирован в пакете самых ответственных документов...”[\[94\]](#)

Социальный заказ, будучи осмысленным в категориях педагогики, выступает как модель действительности, на которую ориентируется постановка целей, отбор содержания и других компонентов педагогической системы. Вместе с тем модель социальной действительности — лишь один из источников построения дидактической системы, тогда как имеются и другие источники ее конструирования — собственно педагогическая действительность с ее специфическими закономерностями, внутренний мир формирующегося человека и др. В связи с этим было бы наивно думать, что школа может выполнить все, что ей “закажут”.

Очевидно, в самом общем виде социальный заказ, потребовавший гуманизации и гуманитаризации образования и в конечном счете его личностной ориентации, можно представить как необходимость подготовки человека к общественной жизни, в которой реализуются такие условия, как:

- отказ от доктринальных, “финалистских” целей общественного развития в пользу реализации актуального благосостояния человека;
- утверждение социальных, гуманистических приоритетов в сферах экономики, технологии, науки, политики, экологии;
- преодоление заранее установленных стандартов сознания, поведения, мышления и ориентация на саморазвитие и свободное волеизлияние человека;
- реальная политизация общественной жизни через создание демократических институтов власти, возрастание прав и ответственности людей;
- утверждение экономической, социальной и духовной самостоятельности человека и др.

Гуманизация школы — составная часть гуманизации всего общества - процесса, которому сегодня, несмотря на все противоречия, нет альтернативы. Единство этих процессов обусловлено тем местом, которое занимают педагогические явления в системе общественной жизни, их активным отношением к ее материальным и духовным сторонам[\[95\]](#).

Ориентация образования на личность, относящаяся к “мировым” проблемам цивилизации, требует тщательного рассмотрения и учета опыта, который накоплен в этом плане в других странах. “Материальный” источник усиливающегося на Западе интереса к человеку, его психологии, “человеческим отношениям”, к слиянию технического и гуманитарного образования, возрастания приоритета общеобразовательной подготовки по сравнению с профессиональной заключен в тех интенсивных изменениях, которые претерпевают сегодня производительные силы общества. Американский экономист Р. Рейч назвал новый этап научно-технического прогресса “эрой сложносистемного производства и человеческого капитала”[\[96\]](#). Производительные силы вступили в ту качественно новую фазу, когда их прогресс нельзя обеспечить чисто техническими факторами (в духе неопозитивизма) или одной лишь рационализацией труда (классический тейлоризм)

без актуализации сил саморазвития, мотивации, соучастия и сотворчества каждого производителя. Таким образом, НТР обуславливает переход от использования “частичного” рабочего к разностороннему труженику, обладающему “полным гуманистическим развитием”. Американские экономисты Х. Боуэн, Д. Джоргенсон, Р. Рейч обеспечение такого развития именуют “человеческими инвестициями”, отдача от которых по их достаточно строгим расчетам, “несколько выше, чем от вложений в физический капитал”[97].

Трактовки “человеческого капитала”, даваемые экономистами, конечно, не стали развернуты, как хотелось бы педагогам, но все же заслуживают внимания. “Человеческий капитал” по их мнению состоит из приобретенных знаний, навыков, мотивации и энергии, которыми наделены человеческие существа и которые могут использоваться в течение некоторого периода времени в целях производства товаров и услуг”[98].

В чем источник высокой рентабельности “человеческих активов”? Да, по-видимому, в том, что этот капитал, в отличие от физического, не устаревает морально, а обладает способностью к саморазвитию.

“Человеческие аспекты труда” важнее технологических умений, — отмечает А. Лич, — ибо последние устаревают, а первые нужны всегда”[99]. Способность к саморазвитию и есть главный показатель личностной образованности человека.

С точки зрения экономических целей, было бы заманчивым отделить в “человеческом капитале” те знания, умения, личностные свойства, которые составляют его непосредственно “производящую” часть, однако такие попытки не увенчались успехом. Именно это позволяет говорить о включении в современное производство человека как целостности и, вследствие этого, о невозможности отделить профессиональное образование от общего.

Тенденция гуманизации образования, особенно естественнонаучного и технического, представлена в целом ряде научных концепций и государственных программ. К примеру, государственная программа по естествознанию в Англии[100], правительственный “Доклад о реформе школы” в Японии, развиваемая в США концепция естественнонаучной и технической подготовки “Наука-техника-общество”, нацеленная на развитие у молодых людей способности к планированию общественной жизни, критического мышления, стремления к обновлению знаний[101] и т. п.

Само по себе развитие науки и технологии вне “человеческого измерения” не может быть панацеей от человеческих страданий[102]. Личностная ориентация образования предполагает гуманистическое развитие всей образующей человека среды. А. Вирт говорит, что вопрос не в том, чтобы подготовить человека к профессии, а “как создать такие профессии, которые одновременно служат выражению личности и социально полезны”[103]. Имеются, словом, все основания предполагать, что построение личностно ориентированного образования принадлежит к числу общечеловеческих проблем и ценностей, как, впрочем, и сама образованность.

В ряде работ отечественных авторов делаются попытки указать конкретные приемы обеспечения личностной ориентации гуманитарных и естественнонаучных дисциплин. Отмечается, что это предполагает связь с жизнью, единство эмоционального и рационального, историзм, снятие психологического прессинга, этическую направленность обучения и др.[104] Предлагается также относить к сфере личностной ориентации формирование экологического мышления и “чувства ответственности за то, что делает человек на Земле”[105], развитие “целостного человеческого мышления”[106].

Высказанные авторами предположения в принципе не вызывают сомнения. Сомнительно другое. Можно ли осуществить ориентацию образования на личность

чисто эмпирическим путем без выработки общего концептуального представления о сущности личностно ориентированного образования. Не имея такого представления, невозможно определить, какова должна быть степень единства эмоционального и рационального или каковой следует быть связи обучения с жизнью, чтобы реализовывался именно принцип личностной ориентации образования, а не какой-то другой. В этом случае как раз и необходима концепция с ее прогностической, эвристической, селективной и нормативной функциями. Предпосылкой развития педагогической концепции является разработка философского, общенаучного понимания проблемы личностно ориентированного образования. «Наличие концепта всегда предваряет системное представление объекта» [107].

Ориентация образования на личность «немедленно оборачивается диалогом о личностном самообосновании человека» [108]. Когда говорят о целостности гуманистического мышления (Б. М. Неменский), то следует иметь в виду и целостность его предметной области (о чем мы мыслим?), основой которой выступает человек как своего рода квинтэссенция мироздания, и целостность метода — открытость этого мышления всем культурам, подлинная диалектичность.

Нарушением принципов личностного подхода является формулировка образовательной цели в «безличных», нехарактерологических категориях, выражающих функционально-деятельностные, поведенческие, исполнительские, «индивидуальные», а не личностные характеристики человека. Это имеет место при выражении педагогической цели в понятиях «подготовка», «готовность», «обученность», «воспитанность» и т. п. Так формулируют одну из целей деятельности школы: «... Экономическая готовность (или готовность к экономической деятельности) — сложное структурное образование. Оно включает в себя следующие основные компоненты: экономические потребности и интересы; экономическую общеобразовательную подготовку; экономически осознанное отношение к труду, к продуктам труда и природной среде...» [109].

Такая формулировка, строго говоря, вряд ли выражает цель воспитания, ибо неясно, какое в нравственном смысле имеется в виду «отношение к труду», «потребность» в чем и «интерес» к чему. Указанная формулировка цели схематична, поскольку в ней потеряны собственно «человеческие» качества воспитанника.

«Цели-готовности» обусловлены некорректным пониманием самого социального заказа, подлинных интересов общества. Последние состоят не только в том, чтобы подготовить человека к чему-либо, но и в том, чтобы подготовить просто человека. Общественные потребности, во имя которых разворачивается процесс воспитания, — это, в конечном счете, потребности конкретных людей, а не нечто самодовлеющее.

Нарушением гуманистических идеалов является и попытка сформулировать цели в виде неких универсальных «моделей», по которым следовало бы «измерять» (диагностировать) и корректировать «воспитанность» конкретных индивидов. Подобные «модели личности», как правило, носили тотально-идеологический характер и никак не могли претендовать на отражение ее всесторонности.

В чем истоки трудностей в разработке педагогической концепции целеполагания? В известной фетишизации наших представлений об обществе как о чем-то таком, чему надо поклоняться! Тогда надо лишь развить личность до уровня его требований.

Мы знаем, к чему привела когда-то эта официальная доктрина: к подчинению личности даже не обществу, а государству! Режим, в котором официальная идеология — мерило всех целей воспитания, не может породить всесторонне развитой личности, ибо по своей сути ориентирован на ее односторонность. Так, В. Н. Сагатовский пишет о том, что сформировать гармоническую личность — значит «дорастить личное до уровня общественного, чтобы последнее принималось как свое внутреннее» [110] и т. п. Ясно, однако, что в понятие «до уровня общественного»

может вкладываться различный смысл. Не только личность должна быть “слепком” общества, но и общество должно нести черты личности — ее человечности, разумности, свободы, избирательности.

В систему целей воспитания включались, к сожалению, только те задачи, которые “выходят непосредственно из общественных потребностей... Не формулировалась, ясно и четко, необходимость формирования индивидуального стиля жизни, обеспечения условий для полноценного проживания каждого этапа детства, отрочества, юности, зрелости; не ставилась поэтому и задача формирования способности к социокультурному самоопределению как стержневому свойству личности”[111].

Вместо абстрактно-функциональных (т. е. выражающих некую общую подготовленность к какой-либо общественной функции) “целей-готовностей” (к труду, к семейной жизни, к самообразованию, к службе в армии и т. п.) необходимо положить в основу целей интегральные ориентиры, выражающие непреходящие общечеловеческие свойства индивида — ответственность за свои поступки, оптимизм и жизнелюбие, уважительное отношение к старшим и стремление помочь младшим, творческий подход к делу, умение преодолеть себя и достичь цели, способность слушать чужое мнение и смело выражать свое[112].

Доминирование общечеловеческого компонента в воспитательных целях требует иного подхода к изучению человека как исходного для педагогики “материала”. В первую очередь вместо функционального изучения (в функции школьника, студента, учителя, труженика) необходимо изучение его самого, без заранее установленных границ и мерок. Представления цели образования и воспитания в качестве “модели личности” непродуктивно, т. е. это неизбежно ведет к “подгонке” под модель реальных личностей. Еще вреднее, если эта “модель” строится на основе отживающих теоретических догм и доктрин. “Рассудку трудно представить себе прогресс без сформулированных в старых понятиях и на основе пройденных этапов самого прогресса... определений. Это уже заранее навязывает новому мерилу старого... Настоящий же культурно-исторический прогресс тем и отличается, что не просто реализует движение в прежних измерениях и по прежним критериям, но, снимая в себе их, создает непредвиденные измерения, делая культурный мир более богатым, более многогранным в самых его основаниях”[113].

Цели формирования человека для определенных “функций”, в частности “для труда”, порождены господством в обществе технократического, или, по выражению В. В. Давыдова, “вещного мышления”[114], подозрительностью и недоверием по отношению к идее свободного развития личности. Образцом технократизма в педагогике является предусмотренная “реформой” 1984 года трудовая подготовка учащихся, в соответствии с которой дети и родители ограничивались в правах профессионального и образовательного выбора. В связи с этим нельзя не отметить элементы истины в критике реформы, прозвучавшей у западных публицистов: “...советские родители, когда им удастся найти квартиру, тем самым не только определяют школу для своего ребенка, но и профессию..., а следовательно, всю его трудовую жизнь”[115]. На смену такой недемократической системе должно прийти “открытое” обучение, дающее возможность выбора предметного состава (учебного плана), содержания, форм и методов обучения, способов общения с учителем[116].

Утрачивает смысл разделение в структуре педагогической цели образовательного и воспитательного компонентов. Она так же едина, как и формирующаяся личность и весь процесс ее формирования. Личностные свойства — это те же знания и умения, но получившие особый личностный смысл, значимость в регуляции поведения человека. Формированию установок, убеждений, ценностных ориентаций предшествует возникновение соответствующих знаний, умений[117], накопление жизненного опыта. Нет знаний — нет и мнения о них, убеждения и соответствующего

ему поведения (Г. И. Школьник).

Известны и другие подходы к решению этой проблемы, утверждающие ведущую роль нравственных норм, личного опыта в развитии индивида. По мнению И. С. Марьенко, “именно нравственность, а не образование определяет меру и значение знаний...”[118]. В. С. Ильин писал: “Одним из типичных фактов гипертрофирования... является встречающаяся переоценка роли знаний для человека. Такое гипертрофирование роли знаний застилает видение того, как совершается формирование социальной зрелости личности... Вот почему так необходимо связать процесс вооружения учащихся разносторонними знаниями с формированием личности в целом”[119].

Уважая позиции названных авторов, полагаю, что спор о том, чему отдать предпочтение — знанию или нравственности, “познавательным элементам” или “личности в целом” — в данном случае лишен смысла. Нормы морали и всевозможные другие ценностные ориентиры, не ставшие достоянием сознания, не могут выступать эффективными регуляторами поведения человека. Но они не могут стать достоянием сознания, не обретя форму содержания образования и воспитания, которое надлежит усвоить. Другое дело, что содержание личностно ориентированного образования не сводится к совокупности понятий, способов деятельности, познавательных и практических операций, а включает еще межсубъектное общение, несущее нравственный потенциал, личностный опыт. Поэтому напрашивается уточнение: гипертрофируется не роль знаний, а нарушается структурная композиция элементов содержания образования, ее адекватность гуманистическим целям школы. И еще. Личность, ее духовный мир, бесспорно, отличны от той информации о внешнем мире, от тех объективно существующих оценок и мнений, которые заложены в содержании учебного материала. Все эти элементы претерпевают особую “переработку” в сознании обучающегося субъекта. Однако нельзя отрицать и того, что этот опыт первоначально должен существовать в виде содержания — чувственного, вербального или практико-операционного. В этом смысле и метод, и форма обучения также выступают как источник личностных знаний, опыта, чувств.

Корни недостатков гуманитарного развития человека следует искать не только в авторитарном общении учителей с учащимися, хотя и это, бесспорно, важный вопрос, но и в самом содержании и организации обучения. Именно здесь, в конечном счете, проектируется человек, недополучающий общегуманитарных знаний, а значит, мыслящий узкими, прагматическими понятиями, “естественными” представлениями и потому заведомо безответственный. Сухая логика, не обогащенная колоритом чувств, деревянная расчетливость, не ведающая красоты, утилитаризм, не знающий доброты, неизбежно оборачиваются ущербом для общества.

Личностно ориентированное образование — это образование, устанавливающее связь человека со всей объективной действительностью, а не только с так называемым “социумом”. “Человек — вселенский объект, частичка бесконечной природы, а потому его сущность и действительное богатство — в богатстве взаимоотношений со всей действительностью, включая, разумеется, и систему общественных отношений”[120]. Но поскольку эти отношения человека с миром действительной природы могут быть адекватно усвоены только через естественнонаучное образование, то и оно также должно быть ориентировано на личность, гуманизировано. Следует отметить также, что гуманизированное естественнонаучное знание есть в конечном счете знание человека о самом себе. Благодаря этому самопознанию возрастает действенность знаний и о находящемся вне человека мире. “Освоение человеком внешнего мира, возможность достижения жизненно важных целей во все большей степени обнаруживает свою зависимость от

освоения человеком самого себя...”[121].

Ущербность современного образования в том, что знание о целостном мире человека и опыт целостной деятельности в этом мире оказались отодвинутыми на второй план по сравнению с научной “монокультурой”, кстати, иногда даже не научной, а поверхностно-информационной. В школьном образовании “логическая компонента... преобладает в ущерб историко-культурной и социокультурной составляющей знаний”[122].

Таким образом, учитывая движение педагогической мысли, можно предположительно выделить следующие направления развития содержания естественнонаучного образования в связи с его личностной ориентацией.

Главная функция содержания такого образования состоит в том, чтобы обеспечить целостную ориентировку в мире с позиций интересов человека — главного продукта генезиса природы, общества и саморазвития духа. В этой связи естественнонаучное образование предполагает такой уровень и характер усвоения содержания наук о природе, при которых это знание может быть эффективно использовано для утверждения интересов человека, оптимизации его отношений с миром природы, техники и познания.

Для разработки такого содержания образования нужно решительно отказаться от формулировки целей через функционально-исполнительские установки (“готовности” к различным социальным функциям) необходим переход к личностно-этической композиции целевых установок образования. Формулировки целей образования, в том числе и естественнонаучного, должны обеспечить отказ от универсальных моделей “обученности” и “воспитанности” и ориентировать образовательный процесс на формирование индивидуального стиля жизни и мышления, полноценного проживания каждого ее этапа, социокультурного и мировоззренческого самоопределения каждой личности.

Гуманизация образования невозможна без его открытости многим культурам как в историческом, так и в социально-педагогическом плане. Гуманистическая тенденция в образовании требует разносторонности его содержания, усиления связи с жизнью, историзма, свободомыслия и толерантности, этической и экологической направленности единства эмоционального и рационального отказа от стандартизации и унификации образования; возрастания роли рефлексивных знаний, а также умений, ориентирующих обучающегося на последующее непрерывное образование.

Учитывая эти тенденции развития содержания гуманистически направленного образования, целесообразно перейти к рассмотрению процессуального аспекта образования в условиях его личностной ориентации. Самое первое и достаточно бесспорное утверждение состоит в том, что проектируемое обучение должно содержать ситуации, требующие нравственного переживания и адекватного действия обучающегося. “Каждая морально-нравственная конфликтная ситуация, требующая от индивида сознательно-волевого усилия, формирует его как личность, а решение, принятое в этой ситуации, может быть показателем его нравственной личностной зрелости”[123].

Вместе с тем нравственная направленность обучения — это не то же самое, что “практическая”, “политехническая” и т. п. Она не может быть превращена в некий моральный тренинг. Тренировка “нравственного поведения” чаще всего ограничена сферой самого поведения, в то время как личностная ориентация связана с “морально-нравственной конфликтностью”, сознательно-волевыми усилиями индивида. Каковы место, способы “предъявления”, дозировка таких ситуаций в образовательном процессе? Понятно, что традиционное обучение, в котором все сферы человеческого мира редуцировались к информированию об этих сферах, выполнить такую функцию не может. “Никакие знания об отношениях людей к миру и

друг другу не заменяют самих этих отношений”[124].

Процессуальный аспект обучения в условиях его личностной ориентации выражается в изменении мотивации усвоения и применения знаний: из средства лишь “добывания новых знаний” в средство самоутверждения через использование этих знаний в практике. Это самоутверждение — необходимый компонент “умственного производительного труда” (по выражению Д.И. Фельдштейна). [125]

Реконструкция процессуально-методической стороны обучения, приведение в соответствие с ее целями, личностно ориентированного содержания требуют разрешения фундаментальных вопросов о том, через какие ситуации познания и жизнедеятельности необходимо провести ученика, чтобы он овладел соответствующим личностным опытом, какова технология создания таких ситуаций. Необходимая для этого система методов должна представлять собой, как и всякая другая, комбинацию разнообразных элементов, в данном случае — типов обучения. В самом общем виде можно предположить, что в ее состав будут входить типы прямого и контекстного обучения, диалогового и инструктивного, информирующего и исследовательского, индивидуального и коллективного, внешне регулируемого и самообразовательного. Обучение по своей организации должно быть так же разнообразно, как то, чему учат, т. е. личностный опыт индивида.

Содержание обучения представляет единство его содержательной и процессуальной сторон. Форма - не просто оболочка. Она - часть и содержания, и методов, и технологии обучения. Суть ее в том, что она - способ взаимодействия деятельности преподавания и учения, а также управляющего воздействия первой на вторую.

Каковы тенденции развития организационно-методического, процессуально-технологического аспектов обучения в условиях его личностной ориентации? Передовая практика и выполненные в последнее время исследования показывают, что учебно-познавательная деятельность оказывается эффективной, когда органически сочетается с другими - общением, игрой, экономической и технической практикой [126]. В качестве тенденции можно выделить также усиление тематического, “модульного” подхода к уроку, когда вокруг его стержневой идеи концентрируется внутрипредметный и межпредметный материал, связанный с “человеческим измерением” изучаемой проблемы. Дидактической основой такого подхода к уроку является “укрупнение дидактической единицы”, а психологической - “погружение”, т.е. всесторонняя глубокая ориентировка в теме.

Нет сомнения в том, что многообразие линий общения участников учебного процесса имеет принципиальное значение для личностной ориентации образования. Способ учебной работы не задан только учителем. Он - результат взаимодействия обучения и личного опыта ребенка [127]. Стиль общения ученика и учителя задается теми компонентами содержания образования, благодаря которым от ученика и учителя “ожидается” определенная деятельность [128], а не только “усвоение чего-то”.

Фундаментальная роль общения в учебном процессе отмечалась неоднократно. Речевая деятельность при усвоении знаний помогает ученику оценивать себя с точки зрения партнеров по общению, т. е. правильности, точности, ясности и понятности речи для окружающих. Такое “отстраненное” отношение к своему речевому действию способствует и осознанию собственной мысли.

Обобщая сказанное, можно увидеть в процессуально-методической стороне обучения действие тех же тенденций гуманизации, что и в его содержательной сфере. Речь идет о последовательном расширении границ общения, ориентировки, выбора — от выбора форм и методов к выбору содержания и целей обучения. Сущностной чертой этого процесса является включение деятельности учения в структуру процессов саморазвития и вследствие этого обретение обучаемым новых

жизненных смыслов.

Технократически организованное обучение, напротив, бедно по своему жизненно-смысловому содержанию. Как не вспомнить в этой связи знаменитый этюд Б. М. Теплова о Моцарте и Сальери. “Сочинение музыки было для Моцарта включено в жизнь, являясь своеобразным переживанием жизненных смыслов, тогда как для Сальери никаких смыслов, кроме музыкальных, на свете не было, и музыка, превращаясь в единственный и абсолютный смысл, роковым образом стала бессмысленной...”[129].

Такое же смысловое вырождение претерпевает и обучение в условиях технократического образования “ради программы”, “усвоения материала”. Смысловая ценность, “означенность” учения тем выше, чем более полно реально действующий мотив его выражает общечеловеческую ценность (значение) науки и познания.

Вопрос о наличии специального вида содержания образования, связанного с развитием личности пока остается открытым. Так, в фундаментальной монографии Н.А.Алексеева “Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики” специальный раздел, посвященный такому виду содержания образования, отсутствует. Правда, раскрывая сущность личностно-ориентированного обучения, он использует понятие личностного опыта. Его “включение” в содержание образования адекватно тому, что востребуются определенные действия и переживания субъекта. “Содержательно личностный опыт переживания обеспечивается за счет противоречивости точек зрения, несоответствия иерархии смыслов, неоднозначности учебного текста, изменения статуса и др., задаваемых в учебной ситуации.”[130]

Существенным продвижением в разработке теоретико-методологических оснований содержания личностно-ориентированного образования явилась докторская диссертация Л.М.Перминовой. Построение современного образования таково, что субъект как бы отторгнут от образования, хотя последнее должно быть продуктом его собственной деятельности. Построение содержания образования представлено автором как своего рода исторический, многоуровневый процесс его постижения. В этой связи выделяются несколько ступеней или подходов к конструированию содержания образования: 1) функционально-инструментальный, при котором обществом задаются для индивида определенные знания и умения и определяются как “полезные” для него; 2) структурно-инвариантный подход, при котором задается определенная таксономия целей, элементов образования или базовых видов деятельности; 3) социокультурный подход, ориентирующий на многофункциональность, субъектность образования, жизненный контекст человека. [131]

Во многих работах, посвященных гуманизации и гуманитаризации образования, вопрос о том, в чем собственно состоит эта “гуманитарность”, какой именно организацией содержания образования она обеспечивается, не раскрывается. Так, Н.И.Непомнящий полагает, что “гуманитарное образование в высшей технической школе, рассматриваемое как аспект ее гуманизации, должно давать представление о множестве возможных оснований человековедческих наук, междисциплинарный анализ которых обучаемыми позволит решить главную задачу - расширение сферы их мировосприятия...”[132] Послужит ли “множество оснований...наук” основанием для становления гуманитарно ориентированной личности? Ответ на этот вопрос в работе отсутствует.

А.И.Уман ведет речь о “содержательном обеспечении учебного процесса”.[133] Возникает в этом случае предположение, что важнее всего сама учебная деятельность, которую нужно “обеспечить содержанием”.

Традиционная знаниевая парадигма образования приводит к тому, что “как для

учащихся, так и для учащихся содержание образования оказывается чужим, внешним, априорно заданным. В этом смысле оно оказывается почти в равной мере отчужденным от обоих субъектов педагогического процесса (почти - потому что учитель все-таки сам выбрал преподавание, например, физики делом своей жизни; ученик же, как правило, сталкивается с необходимостью ее изучения вовсе не по своей воле). “[134] Привязанность образования к конкретному ”предмету”, к определенной функционально-предметной сфере приводит, по мнению Ю.И.Турчаниновой, к тому, что “полнокровное взаимодействие учителя и ученика как личностей сужается, ограничивается рамками предмета”.[135]

Е.В.Бондаревская ведет речь о “культурологическом личностно-ориентированном образовании”, в котором “усиливается гуманитарная компонента содержания, гуманизируются технологии образования”.[136] Каково же содержание образования в такой школе? Оно “характеризуется тенденциями к энциклопедичности, интеграции знаний, гуманистической и эстетической направленностью...”[137]

В соответствии с принятой нами концепцией речь идет о таком содержании образования, овладение которым приводило бы к собственно личностному развитию образовываемого индивида, или, пользуясь введенным нами понятийным аппаратом, к становлению его личностных функций. Еще раз подчеркнем, что личностно ориентированное образование в нашем понимании не сводится к узко понимаемому “ личностному подходу” как определенной процессуальной характеристике деятельности педагогов (по мнению А.Русакова этот “подход” имеет в виду равенство детей, их право на ошибку, защищенность, социоигровой способ деятельности, презентацию учителем свойств собственной личности и т.п.[138]), а предполагает построение именно *образования личности* со всеми атрибутами, необходимыми для такого образования - целями, содержанием, технологиями. С разными вариациями такого рода позиции придерживается большая группа исследователей - Н.В.Алексеев, Е.В.Бондаревская, Н.Ф.Голованова, В.И.Данильчук, В.И.Загвязинский, А.В.Зеленцова, М.В.Кларин, М.Полани, В.И.Слободчиков, В.А.Шкуратов, И.С.Якиманская и др. В процессе такого рода образования учащийся овладевает особым видом жизненно значимого опыта - опыта быть личностью, выполнять определенные действия, которые характеризуют личностный способ бытия индивида.

Обращаясь к содержанию образования как ведущей проблеме современной педагогики, не трудно проследить, как на протяжении последних десятилетий претерпело существенные изменения само содержание соответствующего понятия. Примерно до конца 60-х годов содержание образования рассматривалось фактически как синоним основ наук, которые после некоторой дидактической переработки, связанной, как правило, с реализацией традиционных дидактических принципов наглядности, доступности, систематичности и др. представлялось учителю и учащимся в виде так называемых ЗУНов - знаний, умений, навыков. Сегодня такое представление о содержании образования выглядит явно ограниченным. Брешь в традиционном дидактическом мировоззрении удалось пробить благодаря крупным исследованиям и разработкам в области содержания, структуры и вообще методологии проектирования содержания образования. Речь идет в первую очередь о работах представителей большой отечественной школы дидактов - И.К.Журавлева, Л.Я.Зориной, В.С.Ильина, В.В.Краевского, В.С.Леднева, И.Я.Лернера, М.Н.Скаткина, В.С.Цетлин и др. Содержание образование, как показали они, не сводится к основам наук, а включает компоненты из различных областей культуры или , иначе говоря, различные виды опыта. В теории И.Я.Лернера выделены, к примеру, четыре вида опыта - опыт применения так называемых “готовых знаний” для ориентировки в жизненно-практических и познавательных ситуациях, опыт применения также заранее установленных

способов выполнения различных видов человеческой деятельности (овладение этими деятельностями В.С.Леднев вообще предложил положить в основу содержания общего образования), опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения к миру. Первые три вида опыта связаны с содержанием, организацией, регуляцией или формой той или иной предметной деятельности. Т.е. речь идет в этом случае об усвоении предметной культуры. Точнее сказать, опыта, который может быть определен, *обозначен*, оформлен в виде знака, предписания. Строго говоря, эмоционально-ценностный опыт тоже можно представить в знаково-предметной форме, например, в виде этической нормы, предписания, правила поведения. Это правило может быть усвоено и даже выполнено, что однако не означает превращения его в личностный опыт индивида. Личностный опыт - это переживание смысла, своего рода включенности данного предмета, деятельности (с ее целями, процессом, ожидаемыми результатами и др.) в *контекст* жизнедеятельности личности, это объективная ценность, ставшая субъективной установкой, взглядом, убеждением, собственным выводом из пережитого.

Становление такого рода опыта не может быть обеспечено через простой механизм интериоризации по теории Выготского - Леонтьева, или через аппарат ассоциаций по концепции Менчинской - Шеварева, через включение познаваемого предмета в новые связи и отношения как представляли сторонники культурологической теории мышления Рубинштейна - Брушлинского. Не работает здесь и теория генезиса понятия из предметно-манипулятивной формы в форму способа умственного действия, как это представляется в теории учебной деятельности Гальперина - Давыдова и т.п. Речь идет, таким образом, о качественно новом типе содержания образования и об особой природе средств его усвоения.

Непонимание этого приводило на практике к тому, что компоненты содержания образования, "ответственные" за формирование личностного опыта, редуцировались к предметно-когнитивному опыту.

Личностный опыт, о котором шла речь в концептуальном разделе монографии, не противостоит культурному, социальному опыту, элементы которого традиционно составляли содержание образования. Личностный опыт - это опыт выполнения также одного из видов деятельности, достижения определенных результатов в этой деятельности и их оценки. Специфика лишь в том, что речь идет об опыте работы личности над организацией своего внутреннего мира: смыслов, впечатлений, выводов из пережитого. Сформировать личностный опыт, если термин "формирование" в данном случае вообще употребим, - значит, выработать у ученика культуру выполнения этой личностно-развивающей, личностно-творческой (самосозидающей, самоорганизующей) деятельности. Это деятельность, точнее сказать, метадеятельность (понятие метадеятельность рассматривается в диссертации нашего докторанта Е.А.Крюковой), поскольку она не имеет специальной предметной сферы, складывается из определенных действий (метадействий). По сути, это то, что мы выше назвали личностными функциями. Среди таковых - функция выбора (ориентира, оценки, решения и др.) и обоснование этого выбора; функция накопления и ревизии личностных смыслов; осознание и принятие необходимости отвечать за принимаемые решения и за содеянное вообще...

В диссертации А.В.Зеленцовой, выполненной под нашим руководством, отмечено: "Специфика личностного опыта как компонента содержания образования заключается в том, что он имеет одновременно и содержательный ("строительный материал" личностных функций, свойств индивида), и процессуальный (смена "переживаний", субъектная активность обучаемого) аспекты. Личностный опыт автономен по отношению к предметному содержанию учебных дисциплин. Он характеризуется специфическими способами освоения, предполагающими

вхождение субъекта в личностно-развивающую образовательную ситуацию, и смыслообразующей ролью по отношению к другим компонентам содержания образования”. [139]

Заметим одновременно, что называть личностный опыт элементом содержания образования можно лишь с большой долей условности. Он отнесен нами к сфере содержания образования лишь потому, что он *образует* личностную сферу индивида. В действительности же мы впервые имеем дело с образованием, которое не обладает очевидной предметной формой и вообще не может быть поставлено в расписание в виде учебного предмета. Деятельность, которую выполняет воспитанник в сфере своего личностного опыта, (метадеятельность) резко отлична от его деятельности при решении, скажем, физических задач или изучении историографической документации. Во-первых, она “надежно” защищена соответствующими психологическими механизмами. Мир смыслов - это воистину духовный мир, т.е. то, что человек, говоря словами одного литературного героя “про себя думает”, и тривиальными способами мы не можем в него проникнуть. И в следствии этого, во-вторых, мы не можем этой деятельностью управлять, по крайней мере традиционными педагогическими средствами. Недоступность и “неуправляемость” этой сферы жизнедеятельности человека вовсе не означает, что ее следует отнести к области чистой иррациональности и вывести за пределы педагогической ответственности общества. Личностный мир человека не менее нуждается в культуре и образованности, чем сферы грамотности, естественнонаучной ориентировки, этикета и т.п. На это как раз и нацелены введенные нами понятия личностных функций и личностного опыта воспитанника. Личностные функции - это своего рода экзистенция, жизнеотправления личности, подчиненные определенным нормам культуры и социальности, и потому подлежащие специальному (личностно-ориентированному) образованию и воспитанию. Опыт быть личностью (личностный опыт) может быть освоен лишь на основе тонкой ассимиляции и переживания опыта других личностей.

В качестве исходной единицы личностного опыта можно рассматривать действие *субъективирования*, выработки субъективного образа жизненной ситуации, в которой оказалась личность, оценки ее, идентификации с какими-то личностно “утвержденными” нормами, со сложившимся ранее личностным опытом. Важно подчеркнуть, что личность оценивает именно свою жизненную ситуацию, а не просто знание или учебную задачу. Если мы хотим, чтобы последнее обрело личностный смысл, мы должны с этим знанием или каким-то другим видом опыта войти в жизненную ситуацию личности. Личностный опыт может быть востребован и развит самим субъектом в ходе реальных отношений, переживаний, затрагивающих его личностные ценности и смыслы в учебном процессе. Это предполагает вхождение субъекта в специфическую личностно-развивающую образовательную ситуацию.

[140] В ее структуре можно выделить: а) педагога - носителя личностного опыта как специфического вида содержания образования; б) ученика, испытывающего потребность в личностном саморазвитии и соответствующий этому дефицит личностного опыта в той сфере, где он хотел бы себя реализовать; в) “факторное поле” личностно ориентированной ситуации - личностно значимая (притягательная для личности) жизнедеятельность (ее фрагмент, проблема), при исполнении которой востребуются личностные функции воспитанника; г) процессуальные компоненты ситуации - задачи различной предметной природы с личностным *контекстом*, система *диалогов* с носителем личностного опыта, *игровая* имитация социального пространства личностной самореализации (роли, конфликты, ожидания, отношения с референтами иного опыта и др.).

Представленная модель личностно ориентированной ситуации достаточно абстрактна, поскольку в действительности каждому виду опыта личности и

соответственно тому личностному свойству, которое формируется благодаря этому опыту, должна быть поставлена в соответствие вполне определенная адекватная педагогическая ситуация, востребующая данный вид личностного развития.

В строгом смысле слова как таковой личностный опыт не является составной частью содержания образования. Частью этого содержания может стать лишь какой-то фрагмент культуры, деятельности, поведения, отношений. И.Я.Лернер вел в этой связи речь об опыте эмоционально-ценностного *отношения* к миру, к жизненным ситуациям. Личностно-ориентированная ситуация и есть экстериоризированная, педагогически интерпретированная модель такого личностного отношения, такого вида опыта. Следовательно, построение нового типа содержания образования изначально будет представлять собой проектирование ситуации становления личностного опыта воспитанника.

Следуя известной дидактической теории (И.К.Журавлев, В.В.Краевский, И.Я.Лернер) о том, что содержание образования - многоуровневая конструкция (уровень теоретической модели, уровень учебного предмета, уровень содержания учебного материала и др.), следует определить способы представления содержания личностно ориентированного образования на различных уровнях. Что касается общетеоретической модели содержания образования, то здесь картина определена изложенной выше общей концепцией: опыт выполнения индивидом основных личностных функций должен войти в общую модель образованности с такой же необходимостью, с какой туда включен опыт ориентировки в окружающем мире (знания), опыт репродукции способов человеческой деятельности, опыт творчества в различных сферах. Относительно же уровней учебного предмета и учебного материала, то вопрос о функционировании здесь личностного опыта нуждается в специальном осмыслении. Личностный опыт включен не в содержание предмета и конкретного материала урока. Он вообще не может куда-либо "включаться". Он обретается субъектом, включающимся в определенную жизнедеятельность и связанные с ней условия. Впервые возникает такая ситуация, когда проектирование содержания и процесса неотделимы.

Термин "проектирование", столь привычный для современной дидактики, имеет в данном случае не больше смысла, чем если бы мы вели речь о проектировании, скажем, жизненных обстоятельств, человеческих отношений, жизни, дружбы, любви и т.п. Следует говорить, таким образом, о качественно новой целостности образовательной системы, в которой процесс учения в узком смысле слова органично включен в ситуацию развития личности.

Категория личностного опыта выступает в качестве своего рода регулятива при проектировании содержания образования. В его структуру должны быть введены такие компоненты (идеи, теории, понятия, способы деятельности, проблемы, мировоззренческие коллизии, задачи, отношения и др.) с таким специфическим содержанием, освоение которого необходимо предполагает выполнение учеником *метадеятельности* с ее специфическими действиями оценивания, рефлексии, упорядочивания и "ранжирования" собственных впечатлений, принятия решений и предвидения их последствий и др. Последнее предполагает актуализацию (и конструирование!) личностно-развивающего потенциала учебных предметов: включение в их содержание смыслопоисковых коллизий (опыт разработки познавательных задач, приводящих учащихся к выводам о смысле и назначении познавательной и преобразующей активности человека представлен в диссертации Ю.Д.Зарубина[141], выполненной под нашим руководством). Личностно-смысловые компоненты материала соответствуют социальной ситуации развития учащихся, предполагают своего рода концентрацию нравственных, социально-гражданских, духовно-эстетических проблем "в данном отрезке социокультурного опыта" (А.В.Зеленцова). Причем эти "личностно-востребующие" компоненты сами по

себе должны отвечать их “личностной природе”, т.е. вариативными, индивидуализированными, избирательными, предполагать многозначность их восприятия и истолкования.

Обобщение опыта личностной ориентации школьных дисциплин, представленное в выполненных в нашей лаборатории диссертациях В.И.Данильчука, Ю.Д.Зарубина, А.В.Зеленцовой и др., позволяет выявить *несколько* своего рода *дидактических стратегий* актуализации личностного опыта учащихся. *Первая* из этих стратегий связана с использованием собственного личностно-развивающего потенциала учебных предметов. Так потенциал учебных предметов с ведущим знаниевым компонентом (по классификации И.К.Журавлева) связан с такими значимыми для личности свойствами научного познания, как диалогичность (культур и научных школ!), толерантность членов научного сообщества к идеям друг друга, гипотетичность научного мышления, необходимость рефлексии и ответственности за отстаиваемые научные подходы и принципы, творчество и свобода в познании, радость открытия, эстетическое удовлетворение от открытия с применением ценностных (а не чисто логических!) регулятивов познания.

Столь же разнообразны по своим личностно-развивающим возможностям и предметы деятельности цикла. Так, языковые дисциплины предполагают восприятие красоты языка, радости от способности выразить посредством его свои переживания, вступить в контакт с носителями иных мнений и воззрений, продумывать свои речевые поступки и отвечать за них. Наконец, предметы, в которых ведущими компонентами выступают элементы творческого и эмоционально-ценностного опыта, по сути, специально ориентированы на развитие того, что мы называем личностными функциями обучаемых, хотя в реальной практике зачастую происходит редукция их образовательных функций к знаниево-предметным.

Вторая стратегия актуализации личностных функций учащихся на основе реконструкции содержания учебных дисциплин связана с непосредственным введением “дополнительной” гуманитарной информации, с изложением данного курса в контексте общечеловеческих гуманитарных проблем, рассмотрения его в контексте целостной культуры, различных сфер и задач социальной практики человека. Иными словами, изучаемая наука рассматривается в связи с духовными, нравственными, экологическими проблемами, которые порождены современной цивилизацией. Предметы, в которых эмоционально-ценностное содержание является ведущим компонентом, в меньшей мере нуждаются в привлечении дополнительной личностно ориентированной информации, однако их содержание не само по себе обретает статус личностного опыта, а лишь в том случае, когда в излагаемых “текстах” ученик откроет свой контекст. И задача педагога здесь в том, чтобы войти с этим текстом в сферу реальных жизненных проблем ученика, связанных с его самоутверждением.

Третья стратегия актуализации личностного опыта учащихся связана преимущественно с процессуальным аспектом обучения, со способами организации самой учебной деятельности учащихся. Суть этой стратегии в создании качественно новых содержательных форм учебного общения, изменяющих позицию ученика в учебной деятельности, в разработке и согласовании с учащимися индивидуальных маршрутов познания и др.

Личностно ориентированная реконструкция учебного предмета различается своим масштабом: она может предполагать создание качественно нового (“авторского”) курса, разработку отдельных тем или проблем, проектирование учебных ситуаций. Специфика “личностной” реконструкции учебного предмета в том, что она не может быть осуществлена без учителя, а идеале и без ученика, вполне отвечает природе личностного опыта как “актуального” переживания. В этом его отличие от опыта предметного, который может разрабатываться вне школы и учителя так

называемыми специалистами. Что же касается личностного бытия индивида, то здесь каждый сам себе “специалист”.

Конструировать содержание личностно ориентированного образования - значит, проектировать личностно ориентированную ситуацию, место изучаемого предмета, темы, материала в системе ценностей учащихся класса (определенного возраста, обладающих известным учителю личностным опытом - мотивационно-смысловой сферой).

Актуализация личностного опыта не в коей мере не мешает усвоению собственно предметного содержания изучаемого курса, более того усиление личностно-смысловой позиции учащихся благоприятствует активизации их учебной деятельности, глубине “проникновения” в изучаемый предмет. Ниже еще пойдет речь о специальной готовности учителя к работе в рамках личностной парадигмы.

Наиболее полно личностно ориентированную реконструкцию содержания учебного предмета на примере одной из дисциплин удалось представить в докторской диссертации В.И.Данильчука, выполненной под нашим руководством, в которой показано “включение в содержание физического образования, наряду с когнитивным, операциональным и творческо-поисковым компонентами, опыта личностно-гуманитарной ориентировки в изучаемом предмете, что предполагает методологическую рефлексию физического знания, целостное восприятие исторически-преемственного развития физики, роли научного творчества и нравственно-духовной позиции творцов физической науки.”[\[142\]](#) Диссертант обосновал, что введение гуманитарного компонента в содержание курса физики(именно этот компонент и “провоцирует” те переживания, которые ведут к становлению личностного опыта!) не может быть сведено к простой добавке гуманитарной (научно-исследовательской, культурологической, исторической, жизнеописательной и др.) информации, хотя последнее само по себе не исключается при построении профильных курсов физики. В основе личностно-развивающего обучения лежит включение учащихся в особый вид познавательной деятельности, которая направлена на усвоение не только собственно физического содержания, но и на самоопределение ученика в отношении смысла и ценности физического познания, на выявление специфических для физической науки способов постижения законов природы.

В самих стратегиях физического познания ученик при правильной организации его методологической ориентировки может вывить личностно значимые мировоззренческие умозаключения. В качестве таких стратегий могут быть названы: приоритет факта над теорией как возможность сформировать у школьника стремление к объективной истине как нравственно ценное качество; верифицируемость научных утверждений в физике как предпосылка ответственности субъекта за любые суждения и оценки; принцип соответствия как фактор становления общегуманитарного понятия о преемственности культур; принцип дополненности как предпосылка диалогичности и толерантности мышления обучающихся физике; овладение методологическими знаниями как фактор общей рефлексивности, осознанности и произвольности поведения ученика; творчество как эстетическая ценность, как способ постижения красоты человеческого разума и духа через творческую деятельность при изучении физики.

Открытие учащимися этих имманентно содержащихся в сфере физического знания ценностей оказывается возможным, как показано в работе В.И.Данильчука, при использовании адекватных этому содержанию технологий преподавания физики, обеспечивающих актуализацию качественно нового типа учебной деятельности, характеризующейся субъектной позицией учащегося, его гуманитарной ориентировкой, нацеленностью на поиск смысла физического познания. Создание ситуации такой ориентировки обеспечивается применением личностно-развивающих

образовательных технологий: задачно-контекстных, дискуссионно-диалогических, имитационно-игровых.

1.4 Личностно ориентированная ситуация в образовательном процессе: проблема технологий

Личностно ориентированная педагогическая ситуация - центральное понятие развиваемой нами концепции. Ситуация - это всегда пространственно-временная характеристика бытия субъекта. Именно субъекта, т.к. ситуация - это не объективное течение вещей и явлений, не их бытие, а со-бытие. Бытие для кого-то, переживание чего-то личностью или социумом. Ситуацию определяют как совокупность всех условий - внешних и внутренних, объективных и субъективных^[143], детерминирующих данный момент жизнедеятельности человека.

Поскольку речь идет о педагогической ситуации, то вероятно она не возникает случайно, а создается целенаправленно. Правда, здесь нужно оговориться: создание ситуации не похоже на то принудительное "воспитание", "формирование", "влияние" и проч., о чем привыкли говорить педагоги. Ситуация - это особый педагогический механизм, который ставит воспитанника в новые условия, трансформирующие привычный ход его жизнедеятельности, *востребующие* от него новую модель поведения, чему предшествует рефлексия, осмысление переосмысление сложившейся ситуации. Ситуационный подход связан с проектированием такого способа жизнедеятельности воспитанников, который адекватен природе личностного развития индивида. Специфика такого развития состоит в осмысливании (наделении смыслами), *субъективизировании*, переживании собственной жизненной ситуации, которая одновременно и сложилась объективно, и порождена субъектом - избрана, сотворена им, особым образом понимается, принимается, истолковывается и означает им, предстает для него как определенное *со-бытие*. Личностный опыт - это осмысленный субъектом опыт поведения в жизненной ситуации, которая востребовала приложения личностного потенциала индивида, его проявления как личности. Личность не растворяется в ситуации. Быть личностью - значит, эмансипироваться от ситуации, быть от нее независимым, стремиться к ее преобразованию.

Ориентация на личность принята педагогическим сознанием в качестве цели образования как должное, без какого-либо серьезного осмысления функций и строения образовательной системы, ориентирующейся на эту цель, как простая добавка к существовавшим ранее "зунам" (знаниям, умениям, навыкам). Однажды учитель русского языка, делая "самоанализ" собственного урока, рассказал о том, что дети справились со склонением притяжательных местоимений, и сделал вывод: "Таким образом, урок оказал большое влияние на развитие личности...".

Получается, что все, что мы "дали" детям, автоматически переходит в фонд их личности (все, что ни делается, — к лучшему), и потому проблема личности в образовании утрачивает свою специфику. Думается, что это не так. Переход к "личностному измерению" в педагогическом целеполагании и целеосуществлении предполагает иную "полярность", иную парадигму. Обучение, ориентированное на усвоение программы, рассматривает в качестве своей цели усвоение некоторого объективно заданного содержания, и в этом случае важно оценить, что ученик усвоил.

Переход в сферу формирования личности смещает акцент в другую сторону: зачем он усвоил?.. И здесь нас интересует не то, как он решил предложенные ему задачи, а какие задачи он сам поставил перед собой.

Смещение угла зрения здесь все время идет как бы в сторону личностного содержания учебной ситуации: не только, как ученик мыслит, но и о чем; не только,

что он говорит, но и как на самом деле думает; не только, как проживает учебный процесс, но и как переживает его.

Так, в обучении, ориентированном на личность, а значит, на нравственное сознание ребенка, коренным образом изменяется функция мотива в присвоении содержания. В традиционном обучении, где результатом является ориентировка в некоторой предметной сфере, мотив влияет на процессуальные, а не содержательные характеристики усваиваемых знаний, т. е. от мотива и личностной позиции ученика зависят глубина, прочность, сознательность и др. качества знаний, но не их содержание: представление о теореме Пифагора или о ресурсах полезных ископаемых под влиянием негативного мотива не изменится.

При усвоении ценностных аспектов материала обнаруживается качественно новая функция мотивации: мотив обуславливает само содержание того, что усваивается, поскольку ценность не просто понимается (значение), но и принимается (смысл), причем последний как раз и обуславливает то, как она будет понята. А так как ценностная структура материала в значительной мере выстраивается излагающим его субъектом (учителем), то понятие “содержание” утрачивает свои четкие программные границы, становится функцией, продуктом взаимодействия субъектов учебной деятельности.

Гуманистическая ориентация образования приводит к смещению акцентов в понимании структуры образования, в частности того, какое место в этой структуре должны занять собственно научные знания. Вопрос о том, какие из них должны войти в “модель человека”, считают авторитетные социологи, устарел. Развитие мощной интеллектуальной техники приводит, в известном смысле, к обесцениванию знаний, которые могут быть вполне “эффектно выведены за пределы человека, в искусственные устройства, в общедоступную (в ближайшей перспективе) мировую компьютерную память.

Культура... представляется как культура мышления и чувствования, а не как культура знаний и групповых интересов...”[144].

Личностный подход в образовании расширяет сферу творческой избирательности (не нормированного извне) усвоения материала. Само понятие “нравственная норма” как элемент личностного сознания условно, ибо категории честности, справедливости, ответственности, доброты и проч. ничего не нормируют, оставляя человеку возможность самому найти способ нравственного самовыражения. В этом коренное отличие нравственного “правила” от “правила левого винта”.

Нравственное начало в обучении — это то, что противостоит его “попредметной специализации”[145], т. к. нравственное отношение к миру не зависит от природы познаваемого объекта, оно связывает все области человеческих исканий сильнее, чем любые межпредметные связи. Есть только один способ реализовать личностный подход в обучении — сделать обучение сферой самоутверждения личности. Личностно утверждающая ситуация — это та, которая актуализирует силы ее саморазвития.

Что именно станет такой ситуацией для конкретного субъекта, что будут “вычерпывать” из учебного процесса силы его саморазвития, однозначно предсказать нельзя, хотя в самом общем виде можно предположить, что личностно утверждающая ситуация (в данном случае неважно, создается она в обучении или в какой-либо другой сфере развития личности) может содержать в своей основе:

- нравственный выбор;
- самостоятельную постановку цели;
- реализацию роли соавтора учебного процесса;
- препятствие, требующее проявления воли и переживания радости собственного открытия;
- ощущение собственной значимости для других людей;

- самоанализ и самооценку;
- отказ от своих прежних воззрений и принятие новых ценностей;
- осознание своей ответственности за явления природной и социальной действительности и др.

Конечно, воспитательное воздействие, отвечающее этим критериям, нельзя осуществить лишь “средствами своего предмета”, оно должно реализовываться *всеми возможными средствами*, имеющимися в распоряжении педагога, включая и собственную личность, нравственный опыт. “Отступление” от материала урока в сферу личностных ценностей и переживаний не есть собственно отступление, а скорее придание учебному процессу подлинной диалектичности. “Движение познания к объекту всегда может идти лишь диалектически: ...отойти, чтобы вернее попасть...” [146]. Собственно здесь нет особой новации: любые педагогические успехи обусловлены актуализацией собственных сил личности учителя и учащихся.

Личностная ситуация на уроке — результат сложного взаимодействия его субъектов и объективно заданного содержания. При этом материал как бы задает сферу творческого поиска и самовыражения участников учебного процесса, а те в свою очередь неизбежно реконструируют это содержание, извлекают из него актуальные жизненные смыслы.

Выше приводился пример необоснованного приписывания личностных функций уроку по теме “Местоимение”. Но ведь занятие могло выглядеть и по-другому, например, как урок на эту же тему, проведенный учителем Р. И. Баланцевой (средняя школа № 31, Волгоград).

Почему, — спрашивает учитель, — в стихотворении А.С.Пушкина “Няне” так много притяжательных местоимений? Или в его известном лирическом отступлении “Москва моя”, которая “не пошла... к нему с повинной головою...”?

Ученики высказывают предположение: притяжательные местоимения в данном случае выражают нежность и любовь поэта.

А вот прилагательные с местоименным корнем “сам”: самоотверженный, самостоятельный, но самовлюбленный, самонадеянный... Кто эти люди, при описании которых применялись данные эпитеты? На чьей стороне ваши симпатии?

Учитель предлагает ученикам выписать из орфографического словаря слова с этим корнем, выражающие соответственно положительные и отрицательные человеческие качества. Одна ученица слово “самонадеянный” записала в группу положительных свойств, поясняя это так: “самонадеянный — значит, надеется только на себя...” С нею не согласились: самонадеянный — это тот, кто не считается с другими людьми... Дети спорили о значении слова. Подумалось: отсюда рукой подать до его нравственного смысла.

Учебный процесс — главная сфера личностного становления, а как часто мы считаем, что наверстаем где-нибудь в других сферах то, что упустили в обучении. Не получается. “...Ни бригада, ни школьный участок, ни мастерская — ничто не может возместить того, что упущено в главной сфере, где человек должен быть тружеником, — в сфере мысли...” [147].

Бесспорно, мы стоим перед необходимостью заново осмыслить феномен личностного подхода в обучении, уяснить новый гуманистический смысл понятия “формирование личности”. Думается, что между обучением сообщающим, передающим информацию, и развивающим, воспитывающим, нет четко обозначенной границы. Речь идет лишь о качественно разных уровнях организации этого процесса. Функция личностного воздействия в обучении снята, когда оно носит характер обезличенной учебной технологии, связанной с передачей информации, тренингом поведения и т. п. Такое обучение вполне может выполнять обучающее устройство, более того, это как раз целесообразно передать машине, поскольку деятельность учителя на этом уровне приводит к отчуждению последнего от

собственного труда[148] и утрате сущностных начал педагогической деятельности.

Личностно ориентированное обучение реализуется посредством деятельности, которая имеет не только внешние атрибуты совместности, но и своим внутренним содержанием предполагает сотрудничество, саморазвитие субъектов учебного процесса, проявление их личностных функций.

Прототипом нынешнего школьного и вузовского обучения является процесс научного, специально организованного познания, на которое всегда ориентировалось обучение как на свой идеал и соответствие их методов всегда считалось критерием совершенства учебного процесса.

Прототипом гуманистически ориентированного обучения вероятнее всего должно быть “практическое”, “личностное” познание, т. е. не одностороннее теоретическое, а всестороннее усвоение (присвоение) мира человеком.

Познание, включенное в непосредственную практику, — “суть нечто большее, нежели отражение наличного состояния объекта. Оно сопрягается с целеполаганием и целеосуществлением; интеллект напрямую взаимодействует с волевой, эмоциональной, мнемической подсистемами психики ради овладения объектом — выявления, оценки и подчинения, приобретения полезных свойств”[149]. В этом случае и цель обучения, образования не может формулироваться через произвольное определение того, какие надлежит выполнять “общественно-государственные функции”. Недопустимо строить “модель человека”, не исследовав в достаточной степени вопрос о его сущности и предназначении. “...Вопрос — каким должен быть человек — может быть поставлен лишь после того, как будет дан ответ на вопрос — кто есть человек”[150].

Построение учебно-воспитательного процесса сообразно законам становления и бытия человека означает выявление некой социальной самооценности, устойчивости этого процесса, недопустимости политического манипулирования образовательной сферой. В этом, кстати, и состоит гносеолого-практическая функция познанного закона: он защищает, если так можно выразиться, определенную сферу реальности от манипуляций и волюнтаристических посягательств, утверждая приоритетность собственного существования предмета. В. И. Ленин выписывает из “Науки логики” Гегеля его высказывание о законе: “Это тождество, основа явления... собственный момент явления... Царство законов есть спокойное (курсив Гегеля — В. С.) отображение существующего или являющегося мира...”[151].

Ведущим феноменом гуманистического сознания является представление об абсолютной ценности личности. “Абсолютная ценность личности есть ее достоинство, это ценность человека потому, что он человек, и вне зависимости от того, насколько этот человек полезен обществу”[152].

Вместе с тем, призывая к свободному развитию личности, нельзя забывать и о формировании ее социальной, гражданской направленности[153]. Нет нужды повторять общеизвестные истины о невозможности свободы вне гражданского, правового общества, которое, в свою очередь, тоже нуждается в соответствующем воспитании граждан. “Если всестороннее свободное развитие никоим образом не должно загоняться в какие-то нормативные рамки и может осуществляться... по пути создания все расширяющихся условий и возможностей для этого, то общественно необходимая направленность личности должна выверяться какими-либо социально значимыми критериями (общественной полезности, социализации индивида и т. п.)”[154]. А это значит, что педагогическая цель наряду с эмоционально-экспрессивным аспектом должна иметь и “технологический”, “измеримый”. И все-таки основной тенденцией общественного развития, отражаемой в образовательно-воспитательной цели, должна быть способность человека “уклоняться от предзаданных определений, быть “избыточным”, большим тех ролей и функций, в которых он взаимозаменяем и предстает лишь очередным смертным носителем

бессмертного социального начала”[155].

Итак, налицо необходимость поиска новых концептуальных начал, иной парадигмы образовательного процесса.

Одним из исходных пунктов развития личностной концепции выступает по-прежнему классический вопрос дидактики “Чему учить?”, т. е. каково содержание того опыта, присвоение которого обеспечивает развитие личностных функций вида. Выработка нового понимания этого содержания предполагает соответственно и новое понимание тех аспектов интеллектуальной, духовной и практической культуры, которые должны лечь в основу такого образования. Так, классическое представление об образованности — владение информацией, ее запоминание, перенос, трансформация и др. — утрачивает свою роль. Эти простые формы интеллектуальной деятельности могут быть переданы соответствующим техническим устройствам.

Простым, однозначно детерминированным формам переработки информации соответствуют и простые решения, которые, однако, в сегодняшней ситуации человеческого планетарного бытия уже невозможны. Время их прошло, а вместе с ним и время репродуктивного, монопарадигмального образования. Сложные формы интеллектуальной деятельности включают “многоэтапные процессы принятия решений на основе мысленной ориентировки в ситуациях неопределенности, в условиях незаданных критериев оценки решений и необходимости самостоятельного) определения человеком стратегий поиска и использования информации”[156]. Критерием образованности в этом случае будет выступать не воспроизведение знаний в форме стандартных решений, а феномен “интеллектуальной инициативы” как продолжение решения за рамками заданных требований и в зависимости от уровня принятия проблемной ситуации[157]. Образовательную ценность, таким образом, обретает не сама наука, а человекоориентированная научная картина мира.

Под гуманизацией науки понимается последовательное введение в нее все большего числа параметров, “характеризующих человеческое измерение научного познания”[158]. В цитируемой работе к таковым “человеческим измерениям” отнесены усиление “психологизма” (вопреки антипсихологическим установкам К. Поппера); контекст открытия, а не только обоснования; субъектно-гуманистическая эпистемология; значимость внелогических регуляторов познания; понимание науки не только как объективированного знания, но и совокупности индивидуально-субъектных значений, представляющих личностное знание исследователя. Наконец, это включение метафорических, экспрессивноэмоциональных, образно-модельных элементов в содержание научного текста. “Пристрастное, личностное отношение распространяется не только на конкретно-научное содержание, но и на различного рода регулятивные принципы, идеалы, нормы исследования вплоть до самых общих методологических ориентаций ученого”[159].

Таким образом, “человеческое измерение” научного знания и познания — это, как нам представляется, система вненаучных регуляторов мышления (ценностей человеческого бытия), способствующих проявлению и утверждению в сфере науки человеческих сущностных сил.

Собственно логический и личностный аспекты знания неотрывны друг от друга, невзаимозаменяемы. Это видно на примере логико-познавательной функции эстетического вкуса, который в процессе познания обретает специфическое интеллектуальное значение. В связи с этим исследователи полагают, что “красота теории оценивается лишь посвященными”[160]. Такое утверждение, однако, не совсем корректно. Любая “красота” оценивается посвященными, т. е. требует знания и определенного профессионализма. Вне познания вообще невозможно и познание красоты в частности.

Следовательно, человеческие грани науки открываются по мере развития самой науки и ее способности открывать планетарное, а затем и космическое бытие и назначение человека: чем дальше от повседневности, тем ближе к человеку. Здесь можно вспомнить одну любопытную пометку В. И. Ленина в конспекте “Науки логики”: “Суть довода, по-моему: 1) у Канта познание разгораживает (разделяет) природу и человека; на деле оно соединяет их; 2) у Канта “пустая абстракция” вещи в себе на место живого *Gang, Bewegung*, знания нашего о вещах все глубже и глубже”[\[161\]](#). Движение познания призвано соединить природу и человека. Познание природы есть одновременно и познание человека.

Образование, отражающее природу “как таковую”, вне понятий социальной экологии, целесообразности, нравственности и других сугубо “человеческих” атрибутов — это низший уровень освоения действительности (уровень “техно-когнитивной экспансии человека”[\[162\]](#)). На этом уровне образования мы еще далеки от понимания науки как целостного феномена общественно-исторического развития, как момента культуры, как сферы саморазвития человека, способного в силу своей универсальности по-разному относиться к окружающему миру[\[163\]](#). Таким адекватным человеку с более высоким уровнем образованности и должен стать уровень личностной ориентировки в познаваемой сфере.

Гуманизм образования, безусловно, зависит от гуманизма всей среды обитания человека — социума, экологии, науки, техники и т. п. Однако начинать, наверное, надо все-таки с образования. Все попытки гуманизировать ноосферу путем так называемых “социальных” или “научно-технических” преобразований без соответствующего образования обречены, как показало наше столетие, на неудачу.

Подлинно человеческий способ освоения мира есть постижение в нем сверхприродной (и даже сверхтехнической, сверхсоциальной) человеческой логики. Распредмечивание человеческих смыслов происходит в процессе познания объекта как ценности. Человеческий смысл и ценность заключены во всем, их нужно только познать. “Даже те природные явления, которые не вовлечены непосредственно в практическую деятельность человека, являются, по крайней мере, и условиями, и потенциальными объектами и, таким образом наделяются человеческими смыслами”[\[164\]](#). Гуманистическая парадигма мышления предполагает осмысление человеческого бытия в аспекте этико-гуманистических категорий: жизнь и смерть, здоровье и болезнь, “общественное бессмертие”, “творческое наследие”, любовь, честь, благопристойность, доброта, дружба, счастье (вред, месть, ревность, враждебность), привязанность, справедливость, стыд, уединение, зависть[\[165\]](#).

В свете такой парадигмы меняется и взгляд на личность как конечную цель образования. Последняя уже не может представляться в виде жесткого и устойчивого набора качеств, что, по мнению В. Д. Шадрикова, скорее соответствует патологии, а не норме, т. к. приводит к неадекватному поведению. “...Личность можно понимать как модель окружающего мира, зафиксированную в формах поведения. Описание личности содержит в этом случае не только перечень классов ситуаций..., где эти черты проявляются...”[\[166\]](#). Следует к этому добавить, что личность — это и прототип модели содержания образования.

Неконструктивность нынешних моделей содержания обучения обусловлена в серьезной мере тем, что оно оказалось слишком рафинированным от жизненных ситуаций и порождаемых ими задач, от деятельности субъектов обучения с ее самодвижением, мотивацией, ценностями, вследствие чего произошла неоправданная редукция жизненно познавательных задач к “учебным”. Личностная ориентация образования предполагает делегирование ребенку неизмеримо большего объема дидактических функций, чем это имеет место в сегодняшней практике, в том числе и допуск учащихся в такие “святая святых” мира взрослых, “государственной” педагогики, как целеполагание, отбор содержания, оценка

результатов, выбор формы общения с учителем и т. п. Безусловно, дидактические цели и средства такого образования должны быть более лабильны, адаптивны к ребенку и учителю.

В лично ориентированном обучении сладок не только “плод”, но и “корень” учения, т. е. процесс учения как нормальное саморазвитие личности и есть одновременно его результат. Происходит смещение традиционных педагогических ценностей в сторону процесса, диалога, общения и самовыражения. Речь идет не об отказе от “эффективного” ориентированного на конечный результат обучения, а о правильном понимании его сущности, когда мы говорим об общекультурном, общеобразовательном обучении, качественно отличном от функционального (или профессионального как его разновидности).

Что представляет собой деятельность, в которой конечный результат имеет меньшую ценность, чем процесс его достижения? Известный философ-эстет А. В. Гульпа пишет: “...деятельность как таковая без постороннего результата, но по определенным правилам. Это и есть игра”[\[167\]](#). И далее он говорит, что искусство гораздо больше игра, чем спорт или карты, ибо там все же есть “долг”, “достижение”. А обучение? Не нужно делать подробный обзор опыта педагогов-мастеров, чтобы понять, что оно тоже в большей мере саморазвивающаяся деятельность (игра), чем целевое производство.

Последнее открывает еще один ракурс в наших представлениях о лично направленном обучении. Это — соразмерность дидактически целесообразной организации и свободного волеизлияния учителей и учащихся в учебном процессе, увлеченность самостоятельно поставленной целью, мера, такт, эстетичность, гармония содержания и формы.

Такого рода соразмерность должна, по-видимому, проявиться и в критике технократизма в образовании и в общественном сознании как таковом. Технократизм и гуманизаризм — не взаимоисключающие антиподы, а два уровня, две неразрывные грани, аспекты освоения мира человеком. Выполняя разные функции, они не могут обойтись друг без друга. “Как идеология управленческой элиты, гипертрофи-рующая технические возможности решения социальных проблем... технократизм неприемлем. Как инструмент практической экономической политики, базирующийся на ценностях научной рациональности и технической экспертизы, технократизм на определенном этапе способствует решению важных проблем экономического развития, технологического прогресса... внедрению инноваций в производство...”[\[168\]](#).

“Диалектика” технократизма и гуманизаризма нам видится в том, что высокий уровень “техничности” решений основывается на ценностно мотивированном “человеческом” факторе, а утверждение гуманизма невозможно, в свою очередь, без удовлетворения “прагматических” потребностей человека. Применительно к сфере образования это означает, что его гуманизм не означает отрицания технико-технологических аспектов содержания и технологии обучения, формализации, компьютеризации учебных курсов. Одно, как говорится, другому не **мешает**.

Возможность гуманизации заложена в самой природе человеческого познания, поскольку даже само абстрактно-рационалистическое знание, по утверждению М. Полани, создается искусством познающего[\[169\]](#). Ученый, считает он, “делает собственные выводы и обосновывает сделанное утверждение так, как считает правильным. И ни на одном из этапов исследования он не является объектом руководства со стороны более высокого авторитета”[\[170\]](#). Страстность ученого — регулятив познания, без которого оно “неизбежно потонет в тривиальностях”[\[171\]](#).

Функция человеческого (“гуманитарного”) познания — не только узнать, но и осмыслить мир, придать ему определенный смысл. Последнее предполагает не просто “субъективирование”, присвоение, но и своего рода дополнение,

продолжение знания в своем измерении.

Дидактика, занимаясь вопросами моделирования познания в учебном процессе, уделила этим аспектам меньше внимания, чем имитации логики, интеллектуальных сторон познавательного процесса.

Безусловно, недопустимы “онтологизация идеально чистых, истинных объектов науки, отождествление научных моделей с реальностью”[\[172\]](#). Следствием абсолютизации науки является превращение ее в некое вероучение и, как результат этого, снижение гуманистического потенциала общественного сознания.

Псевдонаучность общественного бытия тесно связана с наукообразием обучения, с отсутствием продуманного соотношения его технических и гуманитарных аспектов. Образование, как и любое деяние человека в условиях демократического общества, освобождается от анонимности, обезличенности, “программности”. В этом случае традиционный “план учебно-воспитательной работы” становится ничем иным, как программой самореализации, совместного осуществления интересов педагогов и воспитанников, принимающих социально-нравственные ценности и идеалы.

Таким образом, поиск новой парадигмы образования неизбежно приводит нас к качественно новому пониманию позиции учителя-воспитателя как квинтэссенции целевых, содержательных и процессуальных характеристик обучения. Последние не могут быть адекватно и однозначно определены вне индивидуальности педагога, их реализующего. А между тем в существующих дидактико-методических трактатах по организации обучения нет понимания функций и границ той сферы этого процесса, тех аспектов его целей, средств и методов, за которые “ответственна” педагогическая индивидуальность учителя. И дальше общей идеи К. Д. Ушинского о том, что “в обучении все основано на личности”, мы не пошли. Что же именно и как “основано”? Почему “только личность может воздействовать на личность”?

Есть, наверное, определенная закономерность в переходе наших научно-педагогических интересов от ученика (70-е годы) к учителю. Долгое время нам казалось, что с учителем “все ясно”, что его надлежашая “идейная закаленность” позволит реализовать любые идущие сверху “предначертания”. Беда только в том, что ученик плохо поддается воспитанию, думали мы, сопротивляется так хорошо продуманным методикам образования. Отсюда, например, масса работ по мотивации учащихся (А.Д.Алферов, Е. В. Бондаревская, В. С. Ильин, Ю. В. Шаров, Г. И. Щукина и др.) и полное отсутствие таковых по мотивации учителя.

Долгие десятилетия в Академии педагогических наук не было даже лаборатории, занимающейся учителем, не считая ряда психологических изысканий Н. В. Кузьминой, Ю. Н. Кулюткина, В. А.Сластенина и др. Это не организационный просчет, а определенная методология. Учитель массово готовился в большом числе педвузов, которые, что общеизвестно, обладают наиболее низким научным потенциалом во всей системе высшего образования. Не хочется повторяться, что это естественное следствие упадка личностного начала в структурной организации общества.

Итак, личностный подход на практике — это педагогика, основывающаяся на личности не только ученика, но и учителя. “Ценность личности воспитателя... в ее уникальности, непохожести, способности привнести новое количество в процесс воспитания... Гуманистическая концепция воспитания предполагает целостность личности воспитателя, недопустимость ее отчуждения от собственного труда”[\[173\]](#).

Природосообразность воспитания в этой связи должна быть понята шире и как сообразность особой социальной природе, предназначению личности учителя. Через эту личность, кстати, обеспечивается и связь образовательно-воспитательного процесса с социально-исторической действительностью более эффективно, чем через любые государственно-инструктивные документы. Последнее предполагает самоопределение учителя, осознание себя в рамках

определенной общественной ситуации. Деятельность учителя — наиболее мощный вид социального творчества. Соответственно педагогическое образование — весьма специфическая его форма, т. к. предполагает развитие сущностных свойств человеческой природы — способности воздействовать на духовный мир другого человека.

Элементарной технологической единицей гуманистически ориентированного образования и воспитания выступает диалог как специфическая форма обмена духовно-личностными потенциалами, как способ согласованного взаиморазвития и взаимной деятельности педагогов и воспитанников. Диалог в данном случае не синоним разговора, вербального общения, хотя и предполагает это. Под диалогом нами понимается определенная коммуникативная среда, заключающая в себе механизм становления и самообоснования личности в условиях множественности культур. Развитие личности в этом случае — своеобразная интериоризация диалога, поскольку “сформулировать свою точку зрения невозможно, не воспроизведя в ней иные способы понимания”[174]. Нет нужды говорить о значимости диалога в условиях плюралистичности воззрений и образов жизни людей. “Диалог — суть современной мысли тогда, когда сама жизнь человека поставлена под вопрос, вовлечена в контекст вопросно-ответных, смысловых отношений”[175].

Диалог — это момент самоактуализации, “прорыва личностей” навстречу друг другу[176].

Предпринятый нами анализ тенденции перехода к личностной парадигме в образовании позволяет наметить перспективы поиска концептуального выражения этих парадигмальных представлений в структуре педагогического сознания. Последнее предполагает крупные инновации в понимании личностного подхода в образовании, места и функций индивидуальности ученика и учителя. На смену “идеологической” должна прийти собственно педагогическая концепция цели, а функционально ориентированное содержание должно перерасти в образование, ориентированное на целостного человека. Адекватно такому содержанию будет развиваться и процессуальная сторона образовательно-воспитательного процесса, в которую войдут диалогические технологии, ситуации взаиморазвития, свободная саморазвивающаяся деятельность субъектов педагогической реальности.

Под дидактической концепцией понимается система регулятивов, в соответствии с которыми проектируется и осуществляется процесс обучения. Эти регулятивы призваны придать ему определенные целевые, содержательные и процессуальные свойства, благодаря которым он сможет выполнить ожидаемую от обучения социальную функцию) — сформировать человека с определенным типом образования. Это положение не противоречит тому, что на определенном этапе демократизации общества человек освобождается от жестких пут так называемого “социального заказа” и может выбрать тип, форму, идеологическую, национально-культурную и профессиональную направленность своего образования. Свобода образования вряд ли была бы возможна, если бы шла вразрез с запросами общественного развития. И в этом смысле свободное образование не свободно от дидактических концепций и регулятивов.

Дидактическая концепция личностно ориентированного обучения включает, таким образом, регулятивы, определяющие цели образования; критерии достижимости его результатов; содержание этого образования и его личностного компонента; методы освоения, технологии и организационные формы, в которых протекает этот процесс; способы тестирования результатов обучения; состав, структуру и критерии подготовленности педагогических кадров к этой работе.

В принципе возможны два пути последовательной гуманизации образования: “эмпирический” — через поэтапное преобразование составляющих дидактической системы, через экстенсивное добавление “гуманистических”

элементов к цели, содержанию, структуре учебного плана и т. п.; “теоретический” — через построение целостной модели личностно направленного обучения, в соответствии с которой должны быть выстроены указанные выше компоненты дидактической системы.

Опыт педагогических исследований и практики говорит о неэффективности эволюционных локальных “усовершенствований” обучения, которые зачастую выполняются “на ощупь”, без ясной теоретической программы.

Абстрактная модель гуманистически направленного обучения — это теоретическое отображение (т. е. описание посредством научно-педагогических понятий) целостной ситуации обучения, в которой представлены сущностные черты и факторы личностно ориентированного обучения. Это описание должно носить критериальный характер, т. е. показывать критерии, отличающие личностно ориентированную ситуацию от всякой другой учебной ситуации.

Приведем основные предполагаемые нами характеристики этой ситуации применительно к предметному обучению:

1) Фрагмент содержания образования, осваиваемый в данной ситуации, имеет в качестве системообразующего некоторый ценностный компонент, раскрывающий значимость изучаемого материала для совершенствования бытия человека, утверждения его свойств и достоинств — нравственных, интеллектуальных, эстетических; для улучшения его экономического благосостояния, практико-преобразовательной деятельности и сохранения среды существования.

2) В процессе усвоения этого материала воспроизводятся основные функции личности: свобода выбора; сознательное, рефлексированное отношение к предмету своей деятельности; целеполагание; индивидуальность, нравственная и эстетическая оценка предметной среды и человеческих отношений; экономическая и экологическая целесообразность решений; непрерывность возрастания научно-технического уровня деятельности человека.

3) Способом представления учебного материала и соответственно организующим началом деятельности, которая обладает данными характеристиками, является задача, при решении которой ученик последовательно включается в новые смысловые отношения: само содержание, его “выходы” в социальную и духовную сферы, индивидуально-личностные факторы научного творчества обретают смысл, ценность для обучаемого.

Личностная ориентировка в изучаемом предмете рассматривается нами как особый вид социально-культурного опыта, освоение которого является соответственно особым структурным компонентом содержания общего образования. Она может быть рассмотрена как определенная форма (уровень) единства содержательного и процессуального аспектов образования. Это такая форма, при которой происходит наиболее полное усвоение (“вычерпывание”) субъектом обучения сущностных сторон любого изучаемого предмета, рассматриваемого в данном случае с позиций бытия человека как наивысшей целостности мироздания.

Идея личностного подхода в образовании не нова. В той или иной мере она используется во всех дидактических системах: “интерес” у И.Ф.Гербарта, “стремления” у К. Д.Ушинского, “намерение” у П. Ф. Каптерева отражают давнее, эмпирически установленное представление педагогов об учении как деятельности, как реализации определенных жизненных устремлений личности. Ориентация на личность обучающегося, понимание невозможности осуществления образовательных целей без ее участия действовала как невербализированная, отчетливо неосознаваемая норма педагогической деятельности [177], причем задолго до того, как были проведены фундаментальные исследования роли личностного фактора в обучении (А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович, Дж. Бруннер и др.).

Вместе с тем психологические исследования не могли сами по себе определить то

“измерение”, в котором будет рассматриваться личность в педагогике, поскольку это зависело от понимания целей образования, многих методологических и идеологических установок педагогического сознания. Важнейшая из них состояла в примате заданного извне содержания над потребностями личности. Личностный потенциал актуализировался в данном случае как мощное внутреннее условие достижения образовательной цели. В этом парадокс традиционного педагогического мышления: социальные (а на практике — государственные, классовые, корпоративные) установки оказывались более значимыми, чем сама личность. “Редуцирование человека к функциональному исполнению социальных ролей, хотя бы и самых лучших, всегда чревато низведением его до уровня средства...” [178].

Традиционно в сферу понятия “личностный подход в обучении” включались стимулирование мотивации и внутренней активности личности, ориентированных на усвоение содержания образования; учет индивидуально-личностных особенностей ученика (мотивации, способностей, характерологических свойств) и учителя (стилевых черт профессиональной деятельности); целенаправленное формирование социально значимых личностных свойств (“воспитывающее обучение”). Личность выступает здесь или как “объект формирования”, или как “средство достижения” образовательных целей, но еще не как самоцель и самоценность для образовательного процесса.

Что должно измениться в наших концептуальных установках, если прясположить последнее? Прежде всего мы должны отказаться от одностороннего “урезанного” использования функций личности в системе образования. Личность — это не только мотивирующая субстанция, но и избирающая, смыслообразующая, целеполагающая, самопрограммирующая, оценивающая и т. д. Всякая неполная реализация личности чревата ее отчуждением.

Специфику личностного подхода А. Н. Леонтьев определил через понятие “новое психологическое измерение” [179], полагая, что один и тот же феномен развития человека можно “измерять” по-разному — в функциональном и личностном аспекте. Кстати, и то, и другое правомерно и в определенных случаях необходимо, важно только увидеть различия этих подходов. Исследование объективного содержания психических новообразований — понятий, операций, внешне эксплицируемых значений, объективного “проживания” обучающимся учебных ситуаций и др. есть функциональный подход, связанный с отбором социально ценного содержания образования и контролем за его усвоением. Личностный же подход — это исследование личностного содержания этих новообразований: мотивов, для которых усваиваются и реализуются эти понятия и операции; имплицитного смысла усвоенного и самого процесса усвоения; не форм, а содержания мышления; не проживания, а переживания учебного процесса. Этот личностно-субъектный подход при гуманистически ориентированной системе образования выступает не вспомогательным фактором, а приоритетным содержанием обучения.

Для построения личностно развивающей ситуации в учебном процессе необходимо уточнение тех функций личности, которые должны быть в этом процессе актуализированы. Универсальная форма функционирования личности — деятельность. В. В. Давыдов налагает довольно жесткие ограничения на использование этого понятия. “Если мы хотим сознательно употребить слово “деятельность” применительно к той или иной сфере жизни человека, то обязательно должны отчетливо представить себе предметное содержание ее компонентов, содержание ее конечного “продукта”. Но если в наблюдаемых нами жизненных событиях мы не можем выделить и проследить реальное преобразование человеком той или иной материальной или духовной действительности, то термин “яеягельность” к этим событиям примеяигь нельзя” [180].

В соответствии с этими критериями обоснован феномен учебной деятельности как механизм, обеспечивающий овладение другим видом деятельности и тем самым развивающий влияние обучения. Какова же в этой связи должна быть деятельность, обеспечивающая личностное развитие? В самом общем виде это должна быть деятельность, которая по своему предметному организационному “внутренне-смысловому” содержанию благоприятствует наиболее полному проявлению личностных функций формирующегося человека.

Механизм становления личностных функций не поддается достаточно простому объяснению с помощью известной идеи Л. С. Выготского об интериоризации высших психических функций на основе перехода их из социально-предметной (интерпсихологической) в интрапсихологическую форму. Такое объяснение развития подходит, к примеру, для логических структур мышления, которые в известном смысле изоморфны структурам материального мира, но не подходят для личностно-смысловых атрибутов психики. Они изначально субъектны и не имеют прямых материально-предметных аналогов.

Исследователи справедливо отмечают, что личностная функция не может существовать чисто “социально” (не психологически!) и чисто “психологически” (не социально!). “Социальные механизмы сознания (личностные функции индивида — В. С.) складываются в процессе взаимодействия... между ребенком и его несформировавшимся сознанием и взрослыми...”[\[181\]](#). В этой диалогической (суть педагогической!) ситуации и складывается сложнейшая функция означивания, наделения субъективным смыслом различных компонентов содержания культуры, образования и т. п.

Фактически функции личности в учебном процессе состоят в планомерном конструировании на основе педагогического общения собственной жизнедеятельности, ее актуальных и перспективных структур картины мира[\[182\]](#). Последнее обеспечивается субъектно-творческим[\[183\]](#) присвоением содержания образования. Становление ученика субъектом учебной деятельности означает последовательное восхождение его от ситуативно зависимого поведения к внеситуативной самоорганизации, при которой “настоящее опосредствуется проектами будущего.

Только этот тип самоорганизации обеспечивает... учет многообразия изменчивости ситуаций и полифонии целей и смыслов деятельности[\[184\]](#).

Принимая во внимание различные подходы к определению функций личности в учебном процессе, мы встали перед необходимостью выделить простейшее, инвариантное личностно формирующее отношение, которое составляло бы генетическую основу личностного подхода в обучении. Решая такую задачу, мы вынуждены были элиминировать, упростить все многосложные функции личности и остановиться на простейшей из них — функции наделения личностным смыслом усваиваемого элемента содержания образования (информации, способа или вида деятельности, фрагмента опыта общения, ценности). Наделение личностным смыслом совершается через такие операции, как оценивание, означивание, осмысливание, рефлексия. Ценностно-ориентационная функция субъекта неотделима от предметно-познавательной, органически включена в нее и составляет ее внутренний смысл, мотивационно-побудительную, смысловую основу.

В свою очередь, понятийно-логическая вооруженность сознания повышает возможность ценностно-ориентационного творчества, выявления личностной значимости (смыслов) в усваиваемом содержании.

Таким образом, в качестве личностно-развивающего педагогического отношения нами рассматривается такой момент (аспект, линия) педагогического общения, педагогически организованной деятельности обучающихся, когда они приобретают опыт субъективирования, придания личностного смысла элементам содержания

образования.

Субъективация — это не только оценка личностной значимости объективно существующего предмета, но и осознание самого себя субъектом, личностью. Особенно рельефно это проявляется при необходимости “переосмысления и перестройки субъектом содержания своего сознания, своей деятельности, общения, своего поведения как целостного отношения к окружающему миру”[185].

В процессе переосмысления исследователи выделяют несколько этапов:

- актуализация смысла, понимание проблемно-конфликтной ситуации;
- мысленная апробация стереотипов опыта и поведения, исчерпывание их возможностей;
- дискредитация прежних смыслов в контексте обнаруженных противоречий;
- инновация принципов поведения;
- реализация вновь обретенного смысла[186].

Собственно личностным процессом является усвоение не знания как такового, а извлечение из массива информации собственного, личностного знания; не предложенной извне оценки, а построение собственного оценочного суждения; не выполнение заданной деятельности, а выработка ее индивидуального стиля, способа самовыражения через эту деятельность.

Способность быть личностью предполагает “совокупность индивидуальных особенностей и средств, позволяющих совершать деяния, обеспечивающие удовлетворение потребности быть личностью...”[187]

Теоретическая модель личностно образующей ситуации включает в себя следующие общие характеристики своеобразного “педагогического пространства”:

- предметное содержание деятельности (ее “предметное поле”[188]), включающее задачу из определенной сферы социально-культурной практики и инструментарий средств ее решения;
- состав и функции участников ситуационного взаимодействия, их статус, объективные организационно-деятельностные отношения;
- способы и формы делового и межличностного взаимодействия;
- варианты (логика) развития ситуации;
- движущие силы и механизмы преобразования ситуации, мотивы и стимулы деятельности ее участников.

Понятием, которое наиболее бы корректно описывало данное “педагогическое пространство”, является, на наш взгляд, ситуация. “Срезом любой фазы совместной деятельности выступает ситуация как наиболее динамичный ее момент, отражающий совокупность условий взаимодействия, требующих определенных действий”[189]

Ситуация — не произвольно выделенный момент жизнедеятельности учителя и учащихся. Ситуации как “отрезки” бытия могут выделяться и эксплицироваться в сознании исследователя по различным основаниям. Во-первых, нам нужна не ситуация сама по себе, представляющая некий пространственно-временной континуум, а ситуация интересующего нас процесса. Во-вторых, ситуация выделяется на основе модели, сущностной характеристики процесса. В-третьих, реальным прототипом этой модели выступает напряженное, репрезентативное, целостное проявление движущих сил исследуемого процесса. Выявление законообразной системы развивающихся ситуаций — путь к технологии.

Личностно ориентированная ситуация выступает как своеобразная игра, смысл которой в отличие от “дела” не в достижении цели, а в свободном выражении своих творческих сил, в возможности познавать и решать практические задачи “играючи”, освободившись от утилитарных целей. В такой игровой ситуации возникает “возможность необъектного отношения к другому”. С этим, как полагают исследователи, связан специфический феномен игровой мотивации[190] и

личностного процесса.

Предполагаемая модель личностно ориентированной ситуации является фактически обобщенным представлением дидактического средства, стимулирующего проявление личностью ее функций в учебном процессе. В состав этого “средства” входят ориентировочная информация, стимулы саморазвития индивида, предметная сфера и стоящая в ней задача, предметно-коммуникативная деятельность (деловое общение), ценностное содержание деятельности и общения, технология организационно-педагогических действий (целеполагание, диагностика, стимулирование, ориентирование и др.).

Попытки представить “технология” организации личностно развивающей деятельности предпринимаются рядом авторов. Так, деятельность (очевидно, независимо от ее предметного содержания), выполняющая личностно формирующую функцию, как полагает Д. И. Фельдштейн, есть деятельность “честная”, не сводимая к формальному исполнению; затрагивающая существенные жизненные интересы воспитанника; дающая свободу выбора целей и приоритетов; достаточно трудная, т. е. требующая напряжения воли и вызывающая необходимое чувство удовлетворения. Она должна быть “деятельностью, в которой молодой человек оказывается перед реальной альтернативой: поступить по “совести”, согласно своему мировоззрению, или “не по совести”, против своих взглядов”[191].

Потребность в другом человеке для личности — базовая, реализуемая ею в многообразных формах: от эмоционального контакта до личностного сотрудничества[192]. Приоритет общения в личностно формирующих ситуациях неизбежен. “Человечески первичной, исходной формой индивидуальной активности является именно общение, возникающее в онтогенезе прежде, чем человек осваивает предметно практическую деятельность”[193].

Попытки технологизировать ситуации личностно ориентированного обучения сталкиваются со значительными трудностями, источник которых лежит, по-видимому, в самой природе таких ситуаций, связанной с неподдающимися непосредственному программированию субъектно-ценностными аспектами педагогического общения. Понятие “педагогическая технология”, будучи весьма спорным и многозначным, прошло в своем развитии сложную эволюцию: от технической интерпретации (“технология в образовании”) до “научного описания педагогического процесса, неизбежно ведущего к запланированному результату”[194]. Для проектирования и достижения результата необходимо представление о педагогическом процессе как целостности. Это подчеркивают и зарубежные дидакты С. Гибсон, М. Жилетт (США), П. Д. Митчелл, Ф. Персиваль, С. Сполдинг, Г. Эллингтон (Великобритания), Х. Платте, Г. Гаттерман (ФРГ) и др., отмечающие, что педагогическая технология — “способ систематического планирования, применения и оценивания всего процесса обучения”[195].

Вместе с тем надо отметить, что отечественные трактовки понятия “педагогическая технология” отличаются большей широтой, чем это принято в западной литературе. Так, в одной из диссертаций по этой проблеме педагогическая технология определяется как “описание системы действий учителя и учеников, которые необходимо осуществить в ходе оптимальной организации учебного процесса”[196]. Технологии основываются на некоторых моделях педагогической деятельности. Для того, чтобы она приводила к ожидаемым результатам, в ее основе должны лежать необходимые характеристики целостной дидактической ситуации, т. е. должна быть рассматриваема и конструируема через призму таких категорий, как содержательное и процессуальное, предметное и коммуникативное, дескриптивное и технологическое, как взаиморазвитие деятельностей ученика и учителя. Использование данных категорий позволяет удерживать конструирование педагогической технологии в рамках педагогической деятельности, т. е. получить

систему рекомендаций, пригодных для работы учителя, преподавателя, а не, к примеру, консультанта-психолога или социального педагога.

Конструирование педагогических технологий, как отмечают Ф. Персиваль, Г. Эллингтон и др. (Великобритания), имеет в своей основе системную методологию, позволяющую синтезировать педагогический опыт на основе таких различных областей знания, как “психология, социология, профессиональный менеджмент и системный анализ в сочетании с усовершенствованиями в технологических областях...”[197].

Если представить конструирование педагогической технологии как построение системы операций, ведущих к разрешению некоторого противоречия, то логика построения соответствующей педагогической системы (технологии) принимает следующий вид:

- анализ противоречия в педагогической практике как источника проблемы;
- определение дидактической цели и критериев ее достижения;
- выявление психолого-педагогического механизма ожидаемых новообразований в личности (опыте, знании, поведении) воспитанника;
- проектирование модели дидактической ситуации (ее содержательного и процессуального аспектов), способной обеспечить функционирование данного механизма личностных новообразований;
- разработка предметно-коммуникативного “поля”, структуры и движущих сил развития ситуации как последовательности генетически связанных эпизодов педагогического взаимодействия учителя и учащихся;
- управленческое (информационное), методическое, психологическое обеспечение соответствующего вида педагогической деятельности.

Большинство описаний педагогических систем, существующих ныне, не отвечает технологическим требованиям, особенно таким, как однозначность, соответствие процедур и результата, воспроизводимость и др. Е. И. Машбиц справедливо говорит, что, по сути, отсутствует “технологическое описание метода обучения и... различия в результативности обучения, осуществленного одним и тем же методом, нередко оказываются столь же значительны, как и при обучении разными методами”[198].

Возникает законный вопрос: откуда берутся те различия, о которых ведет речь Е.И. Машбиц? Вероятно, в большинстве случаев имеет место описание внешних процедур совместной деятельности обучающего и обучаемого, тогда как суть педагогического взаимодействия во внутрисмысловом коммуникативно-психологическом аспекте этой деятельности. Его, как правило, не описывают, поскольку он, по-видимому, вообще не может быть однозначно задан для субъектов учебного процесса.

Таким образом, имеется парадоксальная по своей методологической сущности задача: как технологизировать, представить в виде алгоритма деятельность учителя по формированию принципиально неалгоритмируемой индивидуально-личностной сферы воспитанника? В данном случае технология будет связана с построением некоторых инвариантных компонентов личностно формирующей ситуации, своеобразных общезакономерных характеристик индивидуально-неповторимого.

Как же в принципе должна быть организована дидактическая среда, ситуация, чтобы в ней был актуализирован личностный потенциал, силы саморазвития ученика? Поиск деятельности, которая бы наиболее полно отвечала этим требованиям, уже привел специалистов к любопытному, хотя и во многом парадоксальному, выводу об игровой природе личностно ориентированных технологий обучения.

Имеется немало трактовок сущности игры. Ее представляют как “искусственное образование, в вымышленной “оболочке” из условий и правил”[199], как

моделирование деятельности по решению сложных проблем с различными ролевыми целями и взаимодействием ролей, многоальтернативными решениями[200]. Отмечается также некорректность употребления понятия “деловая игра”, за которую пытаются выдать дискуссию, проблемный семинар, работу “по ролям”[201]. Думается, что сущность игры лежит глубже. Реальной оппозицией игре являются формы внешнего и внутреннего насилия над человеком[202]. Игра — это радость движения к цели, противоположная “дьявольскому стремлению... достичь той же цели, минуя весь путь к ней”[203]. Сложность поиска педагогических технологий состоит в том, чтобы все эти механизмы личностного воздействия воплотить в строго очерченном по своим возможностям, однозначном педагогическом инструментарии.

“Формой и способом материализации и реализации мастерства как своеобразного уровня возможностей воздействия, которыми располагает педагог, — является педагогическая техника как практический инструмент мастерства, практический уровень его реализации”[204].

В этой связи возникает вопрос о технологизации личностно ориентированных ситуаций развивающего и воспитывающего обучения. Технология — одно из фундаментальных общенаучных понятий нашего столетия. В энциклопедическом словаре записано: “технология (от греч. *tehnē* — искусство, мастерство, умение и ... логия) — совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, формы сырья, материала или полуфабриката... Задача технологии как науки — выявление... закономерностей с целью определения и использования на практике наиболее эффективных и экономичных процессов”[205]. В “Словаре русского языка” это понятие характеризуется следующим образом: Технология. 1. Совокупность знаний о способах... осуществления каких-либо производственных процессов... 2. Совокупность операций, осуществляемых определенным способом и в определенной последовательности, из которых складывается процесс...”.

Словом, говоря о технологии, имеют в виду некоторую законосообразную деятельность (т. е. систему действий, реализуемых в соответствии с имманентными законами объекта), и потому необходимо приводящую к ожидаемому результату.

За рубежом ведутся серьезные исследования по проблемам технологии педагогической (в первую очередь, обучающей) деятельности. Речь идет об определенной эволюции этого понятия[206], суть которой, на наш взгляд, в последовательном расширении его объема: от “технологии” как элемента, технического “приспособления” в деятельности педагога до качественно нового понимания самой педагогической деятельности как системно организованной, технологизируемой социальной сферы. Технология обучения, как указывает в этой связи С. Сполдинг, “включает целостный процесс постановки целей, постоянное обновление учебных планов и программ, тестирование альтернативных стратегий и учебных материалов, оценивание педагогических систем в целом и установление целей заново, как только становится известной новая информация об эффективности системы”[207]. Технология обучения рассматривается как организация предметной деятельности обучаемых через адекватное варьирование учебных ситуаций. Выход понятия “технология” за пределы элементарных обучающих операций породил ряд методологических проблем, связанных с уточнением природы педагогической деятельности и научного знания о ней, о применимости к педагогическому знанию таких критериев научности, как точность, однозначность, воспроизводимость.

Словом, существуют различные воззрения на возможность технологизации педагогической деятельности. При этом спорным является вопрос о том, какое место в структуре педагогического действия занимает личность самого педагога. По мнению В.П. Беспалько, “в каждой профессиональной деятельности свойствами

личности опосредуется технология работы, нотолькоопосредуется, и неопределяется”[208]. Вследствие этого, считает он, надо “свести к минимуму экспромты и встать на путь предварительного проектирования”[209]. О принципиальной возможности технологизации педагогического процесса говорит В. М. Бим-Бад, отмечая, правда, то, что в педагогической науке отсутствует необходимая для этого методология. “Педагогическая мысль как бы замерла перед объективным фактом огромного разброса свойств ее объекта в чрезвычайно широких диапазонах нормы и патологии, перед объективными трудностями поиска законов, пробивающих себе дорогу через толщу неповторимо индивидуальных вариаций. В ней не оказалось ни средств методологически правильного обобщения, ни надежных способов перехода от общего к конкретному на практике”[210].

Иначе смотрит на этот вопрос В. Н. Сагатовский, считающий, что педагогический проект “не создает технологии (в каком бы широком смысле ни употреблялся этот термин) формирования человека, безотказно дающей однозначный результат, но лишь готовит благоприятную почву для его становления... Однако это такое “лишь”, достижение которого потребовало бы максимальных усилий комплексного человековедения”[211]. Неоднозначность и неалгоритмизируемость — естественное свойство педагогической деятельности, как считает В. И. Загвязинский. В работе его аспирантки Л. Ю. Берикхановой указывается, что “педагогическая импровизация не случайное явление, а закономерный, неотъемлемый и очень важный компонент творческой обучающей деятельности учителя, выступающий как эффективный способ оптимального воплощения задуманного и средство оперативной корректировки педагогического замысла в соответствии с изменившимися обстоятельствами и творческим самочувствием педагога”[212].

Пока в теоретической дидактике ведутся споры о границах и возможностях создания педагогических технологий, в области прикладной педагогики ужедавносоздаются методики, претендующие на статус технологии, т. е. обладающие высокой степенью надежности, стабильности и воспроизводимости результатов. Так, широко известны системы (технологии) развивающего обучения, основанные на глубинных закономерностях учебной деятельности и психического развития ребенка: методика “поэтапного формирования умственных действий” П. Я. Гальперина[213], система развивающего обучения Л. В. Занкова[214], обучение на основе теории учебной деятельности (методика “содержательной абстракции”) В.В.Давыдова[215]. Признаны также технологии профессионального обучения, связанные с методом организационно-деятельностных игр (Г. Р. Щедровицкий)[216], “контекстным обучением”[217] (А. А. Вербицкий), “интенсивным обучением”[218] (Г. А. Китайгородская).

Наконец, созданы и развиваются самобытные “авторские” педагогические системы В. Ф. Шаталова[219], И. П. Волкова[220], Е. Н. Ильина[221] и др., в которых собственно “технические” приемы органически связаны с индивидуальностью педагога.

Дискуссия о возможностях создания педагогической технологии — это прежде всего спор о природе и креативной сфере педагогической деятельности. Собственно говоря, называть это деятельностью, значит, заведомо ограничивать ту реальность, которая скрывается за данным понятием и включает в себя не только деятельность, но и спонтанное общение, сотрудничество, духовное единение с воспитанником, проживание различных жизненных событий. Границы самого профессионального действия здесь, как правило, неясны. В самом деле, где кончаются профессиональные обязанности учителя, а где начинается просто моральное право исправлять или предотвращать пороки? Этот процесс протекает в условиях перманентной неопределенности, когда неясны ни исходное, ни актуальное состояния “материала”, с которым имеет дело учитель, а конечный результат его

нередко вообще выходит за рамки жизнедеятельности педагога[222].

Особенностью педагогической деятельности является также то, что одним из средств и условий ее является личность самого педагога, который отнюдь не передаточный механизм, а активный соавтор того содержания, которое он доносит до воспитанников.

Поиск технологий создания личностно ориентированных ситуаций в обучении (т. е. ситуаций, опирающихся на личностный потенциал ребенка и активно развивающих его, предполагающих личность в качестве и цели, и средства обучения, о чем шла речь выше) наталкивался в ходе нашего исследования на определенные сложности и затруднения. В чем их суть?

Традиционный учебный процесс в большей мере ориентирован на формирование логических структур мышления и в меньшей — на развитие его личностных механизмов. Объясняется это, как нам представляется, тем простым обстоятельством, что мышление имеет аналог в объективном мире, изоморфно, а в некотором смысле и тождественно ему (Гегель). Пользуясь принципом изоморфизма, можно утверждать, что не только мышление моделирует отношения и связи реальности, но и, наоборот, в этой реальности всегда можно отыскать связи и отношения, которые моделируют процессы мышления. Именно на этом основаны многие известные технологии формирования умственной деятельности. Так, Л.С. Выготский убедительно показал, как социально-психологические элементы совместной деятельности, интериоризируясь, обретают статус психических функций[223], языковые коммуникации трансформируются в формы понятийного мышления[224], а его последователи (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов) столь же успешно построили технологии обучения, в которых абстрактно-логическая деятельность опредмечивается, а материальные действия последовательно трансформируются в идеальные.

Характерная черта всех этих технологий в том, что способы мыслительной деятельности воплощаются в элементы материально-практического опыта, которые имеют общее, объективное значение. Теоремы, законы, логические структуры понятий общезначимы. Тогда как личность — это сфера смысловых, субъективных реалий, и никакая предметная деятельность обучаемого не может гарантировать (технология!) “требуемый” смысл усваиваемого значения в сознании субъекта.

Несмотря на специфическую природу личностно ориентированной учебной ситуации, она должна сохранять все характерные черты педагогической реальности, как и всякая другая педагогическая система. Такими чертами, по концепции В. В. Краевского, является единство преподавания и учения, содержательного и процессуального. Наряду с этими наиболее общими есть и другие атрибутивные диалектически связанные характеристики педагогической ситуации: взаимосвязь целеполагающей и целеисполняющей деятельностей, предметных и коммуникативных аспектов, задач и способов их решения.

С учетом изложенного выше можно сформулировать следующие наиболее общие требования к педагогической технологии:

- трансформация содержания обучения в целостностный проект деятельности, которой должны овладеть обучаемые. Этот проект соответственно включает в себя характеристику ориентировочной основы деятельности (понятия, принципы), ее мотивационно-психологическое и операционное обеспечение;
- представление проектируемой деятельности в процессуальной форме (в виде системы задач или задачных ситуаций, обеспечивающих последовательную ориентировку в некоторой предметной или ценностной сфере);
- представление в эксплицированной форме способов решения задач из данной предметной (или конфликтов-коллизий из данной ценностной) сферы;
- выявление способов взаимодействия участников учебного процесса, их функций,

ролей, связей, сюжетно-игровых линий, развертывающихся на протяжении технологизируемого фрагмента учебного процесса;

— мотивационное обеспечение технологии на основе создания возможностей самореализации участников учебного процесса;

— разграничение сфер правилосообразной и творческо-импровизационной деятельности;

— использование материально-технических факторов, способствующих эффективному развитию учебно-воспитательной ситуации.

Возможность целенаправленного создания ситуации, которая бы побуждала воспитанника к “личностному” поведению, некоторые исследователи подвергают сомнению. “Подлинно высокодуховные воспитательные ситуации возникают в результате нецеленаправленных, неорганизованных педагогических влияний, когда... (В самом деле когда? Отвечая далее на этот вопрос, автор противоречит первой части своего высказывания- В.С.) ...когда решающую роль играет личность учителя, общение, самоуглубленное уединение ученика, вызванное внутренними диалогами с учителем, художественные произведения, уникальный культурный климат школы, ...высокогуманная среда общения школьников.”^[225] Значит, все-таки педагогические средства создания такой ситуации имеются. Просто они мало похожи на традиционные педагогические средства задания образцов, принуждения к их исполнению, контроля и др., которыми столько изобилует массовая практика, имеющая своим идеалом принцип “знать и точно следовать”. “Знаниевая” педагогика остается знаниевой и в сфере воспитания.

Какие же педагогические средства могут ввести воспитанника в ситуацию, побуждающую его выбирать ценностные основания собственного поведения, искать смысл происходящего, рефлексировать собственное поведение, принимать ответственные решения и совершать другие, как мы их назвали выше, “метадействия”? Прямого ответа на этот вопрос нет, хотя в той или иной степени педагоги, разумеется, ведут речь об этом. Для этого необходимо, чтобы воспитательный процесс принял “форму диалога двух суверенных субъектов” (В.И.Слободчиков), чтобы возникло “противоречие наличного и желательного” для субъекта (В.Г.Асеев), расхождение представлений о себе должном и о себе реальном (З.И.Рябкина), чтобы он начал “поиск своего места и позиции” (Т.А.Артемова). Эта ситуация должна обладать “уникальной индивидуальностью”, значение которой может быть осмыслено лишь через контекст, который она имеет для личности (Lukas C.). Субъект при этом может переживать фрустрацию взаимопонимания, своего рода стресс, предпринимать попытку проецировать свои установки на другого и наоборот (А.А.Бодалев). Создавая такую ситуацию, педагог воздерживается от внешнего наказания, стимулирует неприятия воспитанником некоторых форм собственного поведения (Ю.М.Орлов). Возникает возможность попробовать, испытать себя, проявить инициативу и умение подчиниться запрету (К.А.Абульханова-Славская). Воспитанник входит в сферу обменов и отношений с другим человеком, “вписывается в социальную систему, чтобы занять в ней ему одному принадлежащее место” (Б.Доре). В этой ситуации развивающаяся личность обретает опыт самооценивания и самоуважения, умение справляться с жизненными трудностями, оценивать жизненную ситуацию и себя в ней, овладевать своими эмоциями, умением понять и принять другого, не потеряв при этом самого себя (Д.В.Рязанова). Воспитанник побуждается к творчеству, саморазвитию, достижениям (В.И.Андреев). В этой ситуации признается суверенитет личности, ее внутренняя свобода (Н.А.Едалина, В.В.Зайцев), а также должны учитываться индивидуально-характерологические черты: гипертимные и возбудимые будут ставиться в положение лидеров, от “застревающих” будет требоваться гибкость, от эмотивных - более трезвый взгляд на мир.

Демонстративные удовлетворяют свою потребность в признании (О.И.Мотков) и т.д. Можно было бы продолжить и далее. Приведем однако высказывание Маргарет Боуэн: “Эти условия важны для изменения личности, но они могут как приводить, так и не приводить к изменению”...[226]

Взяв изначально установку на рассмотрение личностно ориентированной (личностно-развивающей) ситуации как педагогического феномена, мы должны исследовать ее как педагогические характеристики: *цели*, для которых создаются такие ситуации и их *разновидности* с учетом того, что у личности множество свойств и функций, а следовательно, правомерно вести речь о множестве целей, реализуемых в процессе ее воспитания. Характеризуя ситуацию личностного развития, необходимо спроектировать *возможное содержание опыта*, которым личность могла бы овладеть в данной ситуации, хотя условность такого проекта должна быть совершенно очевидна воспитателям. В характеристику такой ситуации непременно должна быть введена поправка на *индивидуальное восприятие* той коллизии, которая ставит воспитанника перед необходимостью “личностно” реагировать на происходящее, проявлять те самые *личностные функции*, о которых мы вели речь выше.

Наиболее существенную в практическом отношении характеристику личностно ориентированной ситуации составляют способы ее создания. Они так же многообразны, как и сам личностный мир человека. В любом случае цель педагога состоит в социокультурной ориентации или переориентации сознания воспитанника, в обеспечении выбора им, принятия и апробации в собственном опыте какой-либо социальной ценности. Исследования, выполненные в лаборатории проблем личностно ориентированного образования позволяют выделить три сущностные характеристики технологий создания личностно ориентированной ситуации: все эти приемы должны способствовать вхождению предлагаемого опыта в *контекст* жизненной сферы воспитанника; способом освоения личностного опыта выступает *диалог*, поскольку другого способа проникновения чего-либо в личностную сферу просто не существует; наконец, личность развивается, творя собственный мир, особое пространство, “проигрывая” в нем свои роли и модели реальности. Отсюда - *игровая* форма создания ситуации личностного развития.

Сориентировать предлагаемый опыт и деятельность на личность, согласовать их с ее устремлениями, обеспечить их принятие - это, по сути, типичнейшее педагогическое действие. Педагог прибегает к нему, всякий раз создает личностно-ориентированную ситуацию, если намеревается достичь своей цели *педагогическими средствами*. Последнее очень важно. Личностно ориентированная ситуация - не какой-то особый воспитательный прием, а квинтэссенция воспитательных средств вообще, их сущностное свойство. Попытка “воспитывать” вне личностно ориентированной ситуации означает выход из воспитательного пространства вообще, утрату педагогом и организуемым им воспитательным процессом собственно воспитательных функций. В этом случае воспитание неизбежно подменяется какими-то другими процессами - принуждением, манипулированием, подражанием, неосознанным выполнением какого-то ритуала и т.п. В личностно ориентированной ситуации воспитатель перестает решать за воспитуемого, зачем, чему и как его учить (воспитывать). В ряде случаев это понимается необходимо делать, но только тогда, когда речь идет о функциональной, а не личностной образованности. Поскольку личностно всегда только то, что связано с собственной позицией индивида, то путем неприняемых, “непопулярных” в личностном пространстве индивида действий педагог может только подавлять, разрушать, а не созидать личность. Природа личностно-развивающих педагогических средств рассматривается в докторском исследовании Е.А.Крюковой, выполненном под нашим руководством.[227]

Квинтэссенцией личностно ориентированной ситуации является вопрос о принятии воспитанником такого опыта (деятельности, нормы, правила, взгляда и др.), который заставляет его в чем-то изменить представление и мнение о самом себе. Без этого противоречивого момента, требующего волевого усилия, рефлексивно-критического взгляда на самого себя со стороны не может быть собственно личностного развития. В личностно ориентированной ситуации ученик не просто включается в выполнение задания (действия). Он принимает деятельность в целом, с соответствующим ей мотивом; критически оценивает информацию, происходящее событие и свои собственные действия; проводит ревизию прежних смыслов и активно ищет новые; формулирует (часто вначале выражает) собственное мнение и вывод; принимает решение “на свой страх и риск”; его увлекает сам процесс, стресс “щикочущий нервы”, игра творческих сил, радость общения с партнерами; ответственность, ожидания и высокий социальный рейтинг выполняемой деятельности вдохновляют воспитанника на принятие ответственности. на мобилизацию воли для преодоления препятствий.

В предложенных нами характеристиках раскрывается инфраструктура личностного опыта, который разумеется по-разному выглядит на разных этапах генезиса личности - ее биологического и социального взросления.

Личностно ориентированная ситуация - это реализация определенного педагогического проекта, создавая который педагог должен получить достаточное представление о жизненной ситуации тех, кто станет участником этого процесса; сформулировать педагогическую цель этого проекта (у организуемой для этого деятельности может быть масса и других функций - социальные, правоохранительные, материально-производительные, но нас интересует именно педагогическая, раскрывающая вид личностного опыта, который должны приобрести учащиеся); на материале какой предметной деятельности будет создана ситуация, чем будут заниматься ее участники; через какие психические состояния, переживания они должны будут пройти, чтобы обрести соответствующий опыт; как будет организовано их формальное и неформальное общение, лидерство, руководство, связи, контакты и отношения, если эта ситуация выходит за рамки урока, учебной аудитории, класса и т.п.; как заинтересовать участников ситуации, побудить их к принятию деятельности как личностно значимой, к поиску смысла, способов самореализации, помочь “открыть” себя в данном виде деятельности; как методически подготовить себя (и других педагогов!) к такого рода деятельности; какие технико-рекреационные средства необходимы для реализации данного педагогического проекта.

Резюмируя изложенное в этой главе, подчеркнем еще раз, что развиваемая нами концепция служит научной основой *определенного вида образования*, специально направленного на формирование у индивида *опыта личностной самоорганизации, выражающегося в его готовности к исполнению специфических личностных функций по отношению к социуму и собственной жизнедеятельности*. Этот опыт не сводим ни к какому другому - ни к знаниям о “культуре поведения”, ни к умениям выполнять определенные социальные нормы, ни к опыту творческого разрешения познавательных и практических проблем.

Образование, ориентированное на эту личностную сферу, предполагает особый вид целей, отражающих целостное развитие личности, не только ее *знаниевую образованность*; качественно новую конструкцию содержания, отражающую *специфическую природу личностного опыта*, его несводимость к деятельностной компоненте; специальные технологии, направленные не на “передачу” содержания, а на *конструирование ситуации, востребующей личностное развитие*

воспитанника.

Обратимся к конкретному рассмотрению этих вопросов.

Глава 2. ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1 ДИАЛОГИЧНОСТЬ КАК УНИВЕРСАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Рассматривая технологию как законосообразную педагогическую деятельность, мы еще раз выделяем в качестве ведущей характеристики личностно-развивающей педагогической ситуации ее *диалогичность*. Диалог как прием обучения, как наиболее благоприятная форма отношений субъектов учебного процесса известен с незапамятных времен. В нашем исследовании диалог исследуется как универсальная характеристика педагогической ситуации, обуславливающей личностное развитие индивида. Диалог в этом смысле рассматривается как специфическая социокультурная среда, создающая благоприятные условия для принятия личностью нового опыта, ревизии прежних смыслов и т.п. В силу чего это происходит? Решению этой проблемы было посвящено диссертационное исследование С.В.Беловой, выполненное под нашим руководством. В ее работе показано, что так называемый гуманитарный компонент образования (по сути, опыт требующий личностного соучастия, личностный опыт) не может быть воспринят личностью никаким другим путем кроме диалога с ней. Гуманитарным является собственно материал, который касается таких вопросов “бытия, относительно которых нет окончательных решений, вследствие чего учебный процесс предстает как последовательность, органически развивающихся “диалогов”, составляющих единый, непрерывный, незавершенный диалог...” [228]

Важнейшая функция личности состоит в обосновании своего отношения к определенной жизненной ситуации, в выявлении ее *смысла*. Именно в этом случае у педагога имеется тонкая возможность вмешаться в смыслопоисковый процесс, что можно сделать только *через диалог*. В процессе диалога он помогает ученику увидеть (иногда по-новому, с неожиданной для ученика стороны !) ту коллизийную ситуацию, в которой он оказался.

Следует еще раз подчеркнуть, что диалог как инструмент создания личностно-ориентированной ситуации отличается как широко распространенного вопросно-ответного метода обучения. Личностно ориентированная ситуация создается посредством диалога, специально направленного на актуализацию личностных функций учащихся, на накопление ими опыта реализации ценностного выбора, критического восприятия, рефлексии творческого решения волнующих проблем и др. С.В.Белова в соответствии с этими функциями выделяет даже типы диалогов - “мотивационный”, “самопрезентирующий”, “критический”, “конфликтный”, “рефлексивный”, “смыслотворческий”, “самореализующий” и проч.

Диалог предполагает предмет или тему, размышления над которыми не приводят к простым эмпирически проверяемым истинам. Что же может выступать для личности таким предметом, вызывающим неудовлетворяемую мотивацию к исследованию? Вероятно, прежде всего она сама. Вот почему диалог - это всегда разговор о смысле события для личности, о значимости самой личности для других людей и событий. Диалог - это подтверждение для личности ее ценности и , как следствие, рождение желания стать еще лучше. Следовательно, предмет диалога всегда лежит в контексте личностных целей, интересов, смыслов собеседников. Чем в большей

мере это справедливо и для учителя и для ученика, тем естественнее и продуктивнее их диалог. Диалог никогда не сводится к усвоению предмета. Он всегда надпредметен, расширяет границы познаваемого за счет обмена не только информацией, но и оценками, смыслами, гипотезами-откровениями.

По своей внешней дидактической форме диалог напоминает проблемную ситуацию имеет ее необходимые атрибуты: противоречие, дефицит ориентировочных основ действия, информации, целостного представления о ситуации, но, с другой стороны, личностно-смысловой диалог не ставит своей целью “снятие” этой проблемности. Для личности важно само уяснение коллизии, того, что возникшая перед ней проблема “достойна” того, чтобы быть человеческой жизненной проблемой. Таким образом, диалогическая ситуация характеризуется не только объективной проблемностью, но и значимостью самого факта обнаружения этой проблемности для субъекта. Вести диалог - значит, приобщать другого к своей проблеме. Отклик педагога на проблему ученика служит для последнего подтверждением ее значимости, стимулом для образования нового смысла. Потребность в диалоге - духовная потребность человека и как все потребности такого рода является ненасыщаемой. Отсюда - принципиальная незавершенность диалога (С.В.Белова).

Хотя диалог протекает в пространстве личностного опыта, но задача его в том, чтобы отделить “личное” от объективных достоинств или недостатков обсуждаемого предмета, так сказать значение от смысла. Эта дивергенция значений и смыслов придает особое качество диалогу: в нем “гуманитарное” - рефлексия своей позиции, ее логико-вербальное изложение - органически сочетаются с когнитивным, исследовательским отношением к проблеме. Эта двудоминатность диалога делает его универсальной характеристикой личностно-развивающих образовательных технологий.

Личностно-развивающий потенциал диалога связан с самой *диалогической природой личности*, с тем что она существует в постоянном внутреннем диалоге с самим собой. В ней неизменно своеобразное движение от сознания к мышлению и обратно. В.С.Библер понимает здесь под мышлением “овнешненное”, “оформленное” сознание.[\[229\]](#) “Обсуждая ”внутренний опыт с самой собой личность оформляет его в мыслительных конструкциях, текстах, поступках и высказываниях.

В диалоге продуцируются процессы самопознания, которые имеют несколько уровней протекания: рефлексивное самопознание (чаще всего неорганизованное, спонтанное), познание себя “от другого” и, наконец, научно организованный процесс самопознания с помощью специальных методик, которым ребенок и может быть обучен в диалоге с учителем.[\[230\]](#)

Диалог - это конфиденциальное сотрудничество ребенка и взрослого, в котором последний отказывается от достижения “результата” любой ценой. Диалог состоявшийся - это уже педагогический результат. В психологии диалога возможны две крайние позиции: гипертрофия возможностей своего вмешательства во внутренние конструктивные процессы личности и оставление ребенка один на один со своими проблемами. И то, и другое исследователи считают скрытыми формами насилия над детьми.[\[231\]](#)

Готовность к диалогу - один из универсальных показателей сформированности индивида как личности. Эта готовность, как показывает С.В.Белова, включает в себя направленность на поиск смысла изучаемых ценностей, субъективно воспринимать материал, определять “границы иных мнений”[\[232\]](#). Готовность к диалогу предполагает мотивированность этого процесса (внутренние причины раскрывать и отстаивать собственную, принимать или отвергать иную позицию)осознавать (рефлексировать) свое нахождение в диалоге - в особой ситуации общения, требующей адекватного поведения, соблюдения некоторых “рамочных” правил;

удерживать в сознании цель диалога, “не скатываясь” в обыденное выяснение личных приоритетов и амбиций, не редуцируя все богатство диалога к эмоциональному “выяснению отношений”.

Опыт показал, что учащиеся класса с различной степенью активности и личностного принятия ситуации включаются в диалог. В исследовании С.В.Беловой выделены, например, три группы учащихся: формально участвующие в диалоге (можно сказать, имитирующие свое участие в нем); учащиеся с преобладающим стремлением защитить собственную позицию и связи с этим весьма критично нацеленные на разные “инаковые” воззрения; и, наконец, группа учащихся, которые действительно ведут себя “диалогично”, т.е. стремятся обогатить, а то и пересмотреть свою позицию, взглянув на себя, как говорят, со стороны, т.е. выйдя за рамки привычной жизненной ситуации.

Включение ученика в диалог и означает создание личностно-развивающей педагогической ситуации. Интуитивно поиском путей вхождения в диалог с воспитанником занят каждый педагог, в какой бы сфере он бы не работал. Теория личностно ориентированного образования ставит своей задачей рефлексировать некоторые закономерности этого процесса.

Что нужно для того, чтобы диалог состоялся? Чтобы две стороны проявили готовность искать “третью истину”?

Прежде всего, конечно, необходим материал, проблема, которые бы побудили их к этому. Объективно существующую проблему нужно представить в виде субъективно значимого вопроса. “Нужен неумирающий вопрос... Если можно найти на него ответ без поиска и диалога, то зачем подвергать класс искусственному эксперименту?..” - размышляет известный педагог-новатор Е.Н.Ильин. Здесь так и хочется вспомнить прекрасные строки В.Высоцкого:

“А гениальный всплеск похож на бред.
В рожденье смерть проглядывает косо,
а мы все ставим каверзный ответ
и не находим нужного вопроса!..”

Диалог с учениками - это не просто разговор. Это - совместное “дело”, сотрудничество, предполагающее распределение ролей. Диалог при этом развертывается внутри других личностно значимых сфер деятельности как некая жизненная ситуация, как образ жизни учителя и ученика, наставника и класса, педагогического и ученического коллективов. Диалог выступает также как своеобразная технология усвоения эмоционально-ценностного опыта, опыта смыслопоисковой деятельности при изучении гуманитарных предметов (или, точнее, гуманитарного компонента любых предметов).

Проблемы, требующие диалогического способа исследования, как показано в работе С.В.Беловой, основаны на поиске духовного соотношения человека с миром и возникают как своеобразное пересечение нескольких плоскостей мировосприятия - философского, этического, эстетического, обыденно-жизневого. Исходным состоянием проблемы здесь выступает сама личность. “Диалог предполагает вопросы, задачи, проблемы, рассчитанные не столько на интерес к ним, сколько на интерес к личности, которой они адресованы. Главная характеристика участника диалога - готовность к поиску смысла ценностей и коллизий, с которыми он столкнулся в диалогической ситуации.

Исследования показали, что учащиеся не сразу овладевают опытом диалога. В начале идет имитация, своеобразная игра в диалог: распределяются роли “нигилиста”, “критика”, “оппонента”, “защитника”. Личностно-смысловой диалог выступает как следствие своеобразного со-развития учителя и ученика, сближения их ценностей, осознания их личностного (не функционального!) равноправия, роста доверия друг другу. В этих условиях презентация учителем своих смыслов

выступает тонкий инструмент воздействия на личностный опыт учащихся.

Диалог с воспитанников - уникальный инструмент педагогической поддержки формирующейся личности в те ключевые моменты, когда она испытывает затруднения в выборе жизненных приоритетов, идеалов, партнеров, образа поведения, в формулировании выводов “для себя” из собственного опыта.

Личностно-утверждающая природа диалога натолкнула нас на мысль о необходимости исследовать эмоционально-эстетические аспекты диалогической ситуации, поскольку именно в утверждении духовно-личностного потенциала индивида и состоит в конечном счете *функция эстетического* (М.М.Бахтин, Л.Н.Столовтч, В.И.Толстых). Исследование этого аспекта личностно ориентированной педагогической ситуации было проведено в диссертации Т.И.Чечет, выполненной под нашим руководством. [233] К эстетическим аспектам личностно ориентированной педагогической деятельности ориентация на целостную личность ученика при организации образовательного процесса и педагогического общения с учащимися; стимулирование субъектности, Я-позиции ученика как равноправного партнера; создание ситуации диалога, творчества, самопрезентирующей игры, побуждающих ученика к поиску смысла познания и других входящих в его жизнь ценностей, к восприятию изучаемой области культуры в ее эстетической целостности; приоритет личностного, субъектного опыта над предметно-знаниевыми компонентами образования, синтез образного и понятийного, эмоционального и логического, практико-ориентированного и эстетического в изложении материала; применение специфических образовательных технологий - контекстных, диалогических, игровых, обеспечивающих личностный уровень усвоения изучаемого фрагмента содержания образования; личностно-смысловой уровень общения субъектов образовательного процесса.

Субъект-субъектное общение не заменяет, разумеется всего многообразия функций образовательного процесса, но оно выступает как специфический механизм формирования личностного опыта. Ведущей характеристикой ситуации такого общения выступает восприятие партнера в его самозначимости, т.е. не как средства для чего-то, а как собственной цели общения.

Благодаря своей эмоционально-эстетической природе личностно ориентированная педагогическая ситуация выполняет важные функции в образовательном процессе. Она мотивирует принятие и обоснование деятельности и какой-то линии поведения; создает эмоционально-энергетическое подкрепление активности; создает условия для самопрезентации, для открытия личностью собственных смыслов, “прояснения ценностей”; личность вводит нравственные, духовно-эстетические критерии в оценку и регуляцию собственной жизнедеятельности; автономная жизнедеятельность и образовательный процесс здесь интегрируются в целостность: в личности ничего не “образовывается” вне ее собственных усилий; осознавая себя как носителя самостоятельности и свободы, личность начинает ценить эти свойства и и в других людях, что и усиливает в ней позицию толерантности и диалогичности; эмоционально-эстетическая направленность диалога, снятие внешне-предметной, функциональной и , в известной степени, меркантильной “заинтересованности” в партнере создает возможность общения на уровне смыслов и та игра, которая возникает в таком общении осознается партнерами как нечто еще более значимое, чем просто “делание полезного”; ситуация-событие - необходимый элемент личностно-формирующего механизма, своеобразный “перерыв постепенности”, новообразование в жизненных ориентациях.

Эмоционально-эстетический аспект *педагогического диалога* нельзя целиком отнести лишь к внешней форме учебного занятия. Он органично связан с самим содержанием, однако выходит за рамки логической предметности. Естественное

обращение к личностной сфере участников диалога происходит тогда, когда ими осознается ограниченность возможностей адекватного усвоения материала при его лишь логико-понятийной интерпретации, и возникает необходимость в специальных эстетических действиях - драматизации, введении художественных текстов, эмоционально-эстетическом самовыражении участников учебного процесса через креативность, художественность, экспрессивность.

2.2 УЧЕБНАЯ ЗАДАЧА: ЛИЧНОСТНЫЙ КОНТЕКСТ

Задача как универсальное средство организации учебной деятельности обретает в связи с личностной ориентацией образования качественно новые характеристики. Именно через задачу может моделироваться *контекст познания* как условие актуализации личностного плана учебной деятельности. Задача в когнитивном плане есть вербализованная, особым образом “отрефлексированная”, рационализированная проблема, представленная в понятиях предметной сферы соответствующей науки. Иначе говоря, задача - это проблема, освобожденная от личностного опыта. Следовательно, для интеграции когнитивного и личностного опыта, что предполагается принципами личностного подхода в обучении, необходимо проделать своего рода обратную операцию: ввести личностный контекст в познавательную задачу. Или, выражаясь более точно, в учебную задачу, т.е. в задачу, связанную с преобразованием самого субъекта учебной деятельности, с усвоением им определенных элементов содержания образования - понятий, способов действия, творческого или эмоционально-ценностного опыта. Компонентом последнего является и собственно личностный опыт учащегося. Включение личностного компонента в процесс решения задачи связано с такими *личностными проявлениями* учащегося как принятие намерения о решении, оценка процесса и результата решения, придание смысла, проявление креативности, взятие на себя ответственности за полученный результат и др.

Задача выступает основанием личностно ориентированной ситуации, если она становится для учащегося *событием*, требующим перехода от одной модели мировосприятия и поведения к другой. Смена событийности определяет генезис личностной, субъективной реальности учащегося. [234]

Фундаментальной характеристикой субъекта познания является с м ы с л изучения данного предмета как своеобразное индивидуально-субъективное переживание объективного значения этой науки, приобретаемого опыта и собственного отношения к ним.

Ориентируясь на субъекта, необходимо, вероятно также принимать во внимание его общекультурный потенциал, сформированность общеинтеллектуальных умений. Субъектность проявляется также в избирательном отношении к отдельным разделам и методам науки, в предпочтении различных путей и способов решения ее задач. Последнее может быть обусловлено жизненными планами, когнитивным стилем мышления, сложившимся ранее опытом.

Субъектность в учебной деятельности рассматривается нами в связи со специфическим предметом этой деятельности, состоящим в самоизменении субъекта, как особая линия поведения, выражающаяся в самостоятельности, проявляемой при избрании стратегии решения, в рефлексии, самооценивании хода и результатов решения, в эмоциональности и креативности, которые порождаются встречами с избранным предметом. Наконец, это - привнесение в предметно-познавательную деятельность общего когнитивного и эмоционального стиля деятельности, ее эстетических компонентов, способов самореализации.

Богатый эмпирический материал, полученный нами и другими исследователями в рамках парадигмы личностно ориентированного образования, позволяет говорить о многообразии форм взаимодействия с у б ъ е к т н о г о и п р е д м е т н о г о опыта. Последнее обусловлено специфическим содержанием и способами постановки и решения учебных задач. Исследование этой проблемы было предпринято в выполненных под нашим руководством докторских диссертациях В.И.Данильчука [235] и В.М.Симонова [236].

В первую очередь отметим, что между этими двумя видами опыта может быть как состояние согласованности, положительного взаимовлияния, так и состояние

дисгармонии, фрустрации, взаимоотвержения. Так, дисгармоничное, фрустрационное взаимодействие личностного и предметного видов опыта выражается в неумении установить рефлексивные отношения обыденного и научного опыта, осознать и преодолеть собственные заблуждения. Такое состояние возникает также тогда, когда ученик не видит адекватного смысла в изучении дисциплины, т.е. последняя не представлена в его жизненных планах, в сфере самоутверждения. Фрустрационное восприятие предмета усугубляется слабостью общего интеллектуального опыта, отсутствием привычки мыслить логически, неразвитостью самостоятельности как личностного качества. У таких учащихся, как правило, отсутствует “вдохновение” и увлеченность, а при необходимости они не в состоянии проявить волевое усилие. В учебной деятельности у них преобладает мотивация вынужденности.

Напротив, гармоническое взаимодействие - это взаимная индукция видов опыта. Расхождение обыденного и научного опыта, отсутствие однозначного решения рождает у учащихся положительный эмоциональный отклик на возникший парадокс. Они не просто находят, а как бы привносят собственный смысл, свое видение изучаемого предмета, экстраполируют логико-математический или художественный стиль мышления на другие сферы жизнедеятельности и поведения. В.И.Данильчук показывает, что у учащихся с “физическим” стилем мышления образуются свойственные “физикам” организованность, рефлексивность, прогностичность, ответственность, доказательность выводов и др. Познавательный опыт, таким образом, трансформируется в личностный. Напрашивается вывод, что если содержание образования есть проект деятельности обучения, то в этом проекте должна быть предусмотрена “гуманитарная компонента” - взаимодействие этих двух видов опыта - “объектного” и “субъектного”, предметного и личностного.

Образование, ориентированное на субъекта учебной деятельности, расходуя на оптимизацию его состояния время, воспитательно-дидактические средства и другие ресурсы обучения, вправе рассчитывать на то, что этот “вклад” образно говоря, с лихвой окупится качеством усвоения, развития, творческой активностью учащихся.

Стремясь сделать образование максимально “рациональным”, игнорируя его гуманитарный аспект, мы едва ли возвышаем изучаемые науки - физику, географию, историю и т.п., поскольку утрачиваем процесс обучения как определенную целостность, т.к. этот процесс гуманитарен, психологичен, личностен по самой своей природе.

“Строительным материалом” личностных свойств и предметом переживания познающего субъекта должно быть само пространство изучаемой науки, ее собственная логика, красота, выход в другие сферы знания, практики, ценностей и смыслов. Так, в исследовании В.И.Данильчука показано, что именно физика, профессионализм в ней, владение физическим и математическим аппаратом, осознание своей приобщенности к миру этой великой науки порождают феномен гуманитарности физического образования. Личностный опыт хотя и автономен в отношении предметного содержания науки, но эта автономность относительна. Чтобы открыть смысл, нужен объективный протосмысл, т.е. реальное значение чего-либо для человека. Исследованию специфической природы смысла познания и приобщению учащихся к поиску этого смысла на материале преподавания физики посвящена выполненная в нашей лаборатории диссертация Ю.Д.Зарубина. [\[237\]](#)

Познание - это своеобразная игра человека с природой. Не забава, не развлечение, а своеобразное состязание “многослойной” тайны природы и способности творческого человека противопоставить ей иерархию своих моделей. Конечно, все это еще требует философского анализа. При этом так и хочется обратиться к лауреату Нобелевской премии Г.Гессе, который писал, что тут перед нами встает “старый мучительный вопрос: была ли эта Игра действительно выше всего, была ли

она царицей в духовном царстве Не была ли она , несмотря ни на что, в конечном счете только игрой”[238]. В одном однако нужно согласиться с автором знаменитого романа, что “приносить в жертву любым другим интересам...любовь к истине, интеллектуальную честность. верность законам и методам духа - это предательство” (там же, С.296).

В науке , как в любой другой сфере, имеется прагматическая и духовная стороны. Утрата духовной стороны не так заметна, как просчеты в научной сфере. Вероятно, духовность “это одновременно самая прекрасная и самая бесполезная, самая любимая и вместе с тем самая хрупкая драгоценность в нашей сокровищнице” (там же).

Человечество дорого заплатило за то, чтобы осознать “полезность духовности”.

Таким образом, ориентация на субъекта в процессе постановки и решения учебных задач предполагает: (1) целостное представление об ожидаемом результате образовательного процесса , под которым, как было показано выше понимается целостная ориентировка в материале как в определенной сфере жизнедеятельности; (2) необходимость проектировать не только само знание как конечный продукт, но и процедуру усвоения материала, мировоззренческих и методологических идей. Объектом проектирования при этом должны выступать деятельность, дидактическая среда, психологическая и социальная ситуация познания; (3) представление о том, что ориентацию на субъекта может осуществить только субъект, обладающий качественно новым представлением о модели ученика, модели учителя и модели учебного материала. В этих моделях должны быть заложены представления о качественно новых функциях и возможностях этих феноменов в структуре целостной личностно-гуманитарной ситуации учения.

Ориентация на субъекта познавательной деятельности требует разработки структуры личностно ориентированной ситуации. Так, в основе этой ситуации лежит фрагмент содержания образования, включающий познавательно-практическую задачу, ориентировочную основу ее решения (понятия, принципы, способы) и собственно гуманитарный компонент, заданный явно как специальная информация о “человеческом измерении” данного открытия или неявно через особый вид творческой задачи и т.п. Далее личностно-деятельностная парадигма требует включения в состав этой ситуации педагога, реализующего содержательный и процессуальный аспекты преподавания и обладающий гуманитарным потенциалом в личностной, методологической и мировоззренческой сферах. Наконец, в структуре личностно-гуманитарной ситуации присутствует и сам субъект учебной деятельности - ученик, обладающий мотивацией и владеющий достаточной ориентировочной основой для целостного усвоения данного фрагмента содержания образования.

Одной из актуальных методических проблем является вопрос о способах включения гуманитарного компонента образования в структуру дидактических материалов, регулирующих деятельность преподавателя, в учебный текст, в дидактическое пособие, книгу для учителя или для учащегося. В этом плане можно вести речь о двух способах задания гуманитарной компоненты как носителя личностного опыта: я в н о м, посредством введения в собственно учебный текст исторического, фактологического, философского, эпистемологического, оценочного и др. гуманитарного материала; и неявно, через косвенные процессуальные способы включения обучаемого в эмоционально-ценностное восприятие и переживание изучаемого. Этому способствует применение при построении дидактических материалов приемов контекстуальности, парадоксальности, диалогичности, дидактической игры, методологического анализа, науковедческой рефлексии и др. При этом при отборе содержания учебного материала обеспечивается ориентировка ученика в целостной структуре физической науки, развитие мотивации и положительных диспозиций в отношении физики и ее роли в

целостной жизнедеятельности человека. “Гуманитарный эффект” обучения достигается за счет воздействия целостной методической системы на ученика в единстве ее содержательного и процессуального компонентов. Формирование личностной позиции ученика связано с “системой предметно-личностных стимулов, воздействующих на внутреннее состояние личности, являющихся следствием конструирования дидактических и методических средств активизации, при этом процесс управляется посредством видов, уровней и признаков активности составляющих педагогические условия целостного развития личности школьника”.

[239]

Личностная ориентация обучения, как уже отмечалось выше не может быть обеспечена лишь посредством преобразований одного содержания учебного курса. Не в меньшей мере необходима и процессуально-технологическое обеспечение этого процесса. Последнее включает такие компоненты, как “обстановка деятельности школьника, т.е. поведение окружающих, содержание предстоящей деятельности, ее трудность, новизна, творческий характер, особенности стимулирования действий и результатов, учет мотивации, т.е. стремления личности к достижению результата, оценка вероятности его достижения, самооценка собственной подготовки, предшествующее психическое состояние, личный опыт мобилизации сил на решение трудных задач, умение самонастраиваться, создание оптимальных условий для целенаправленной деятельности”.

[240]

Оптимальные условия для личностно-смыслового восприятия учебного предмета связаны со способностью учебного процесса возбуждать и развивать внутренние мотивы учения школьников на всех этапах развития активности, стимулировать механизм ориентировки учащихся, обеспечивать целеполагание в предстоящей деятельности, формирование общеучебных и специальных умений школьников по переработке учебной информации, направлять их нравственно-волевые и физические силы на достижение учебно-познавательных целей, обеспечивать самооценку деятельности, постоянно ориентироваться на психическое состояние личности, на привитие ей новых способов деятельности, создавать условия для проявления высших личностных функций личности, поддерживать ее работоспособность.

К средствам, обладающим наибольшим личностно-развивающим эффектом при обучении, исследователи относят: мировоззренческие парадоксы, проблемные ситуации, показ кризисов, приводящих к созданию научных теорий, ситуации преодоления обыденности, фундаментальные эксперименты и их обсуждения, авторские познавательные задачи, упражнения и дидактические игры, применение средств автоматизированного контроля, аналогии, задачи с жизненно-практическим содержанием, показ парадоксальных опытов, выдвижение гипотез, раскрытие красоты теорий и “интеллектуальных прорывов”, сравнение их объяснительных и прогностических возможностей, выдвижение конкурирующих гипотез, систематизация жизненных наблюдений, рефлексия учащимися логики изложения, многообразие форм работы с учебником, наблюдения и эксперименты, высокоэффективные технологии обучения, конструирование приборов, ознакомление с методами экспериментальной науки, рассказ об истории научных революций и художественных озарениях, сменах парадигм и их значении для последующего развития науки и др.

О личностно-психологическом состоянии ученика в процессе обучения можно судить по его эмоциональным проявлениям: радости, желания помогать товарищам, чувства уважения к партнерам, увлеченности, спортивного азарта, по его решительности, ощущению романтизма самообогащения, настойчивости, готовности к самоанализу, мобилизации физических и умственных сил, по скорости выполнения заданий, по выраженности стремления к использованию алгоритма, по

предпочтению деятельности творческого характера, выбору оптимального хода решения задачи, по выполнению дополнительных заданий, по степени самостоятельности в учебной деятельности и др. [241]

Существенный вклад в разработку представления об индивидуальных “маршрутах” обучения вносят исследования о построении учебника, создающего своеобразный режим изучения предмета (Р.А.Сворень, М.М.Балашов и др.). Так, учебник, ориентированный на самообразование, должен быть построен так, чтобы ученик смог самостоятельно выбрать нужный для себя режим изучения предмета. Весьма любопытная система принципов такого учебника предложена известным популяризатором физики и техники Р.А.Своренем: “принцип нулевой отметки” - учебник для самообразования начинает излагать соответствующий раздел с нуля; “принцип завершеного комплекса информации” - весь комплекс информации пусть в минимальном объеме должен быть у ученика под рукой, чтобы не отсылать его к другим источникам; “принцип предварительного введения профессиональных языков” - разъяснить читателю все специальные термины и обозначения; “принцип доступности практических работ”, которые должны быть органически увязаны с теоретическим текстом; “принцип легкости и образности языка”, т.е. применение общепринятых речевых средств, житейских аналогий и т.п. , “принцип ответственности за конечный результат” - построение учебника с учетом того что читатель не сможет здесь непосредственно обратиться за помощью к учителю, а будет преодолевать трудности сам, т.е. автор отвечает не только за правильность, но и за понятность текста; “принцип экономной загрузки памяти” - максимальная увлекательность без чрезмерного напряжения памяти ребенка; “принцип непрерывной заинтересованности” - поддержание интереса у учеников с практической ориентацией изучения курса может достигаться “объявлением и подчеркиванием значимости ближайших целей обучения, тех, которые можно достигнуть в течение короткого времени ; вкраплением оживляющих моментов в суховатые начальные разделы; вкраплением практических работ или практически полезных сведений в разделы общего характера; изложением вспомогательных начальных тем предельно интересно с раскрытием их самостоятельного значения и определением их места в картине мира” [242]

“Принцип откровенности”: предложить ученику принять на веру, что на данном уровне его знаний трудно поддается научному объяснению; “принцип формирования уверенности” - снятие чувства страха перед сложностью предмета. Этому может способствовать текст “с элементами юмора, рисунки с юмористическими персонажами, стиль изложения, допускающий отклонения от темы, экскурсы в иные области знания, в историю, житейские аналогии и т.п. Работая с предметом, обучающийся должен быть уверен, что он преодолеет трудности. Эту уверенность нужно сформировать с самого начала, а потом энергично поддерживать” . [243]

Идеи , выдвинутые Р.А.Своренем, несмотря на их “популярное” звучание, фактически ориентируют на адаптацию учебного материала к индивидуально развивающемуся субъекту.

В реальной практике построения гуманитарно ориентированных учебных курсов возможны различные комбинации и сочетания этих подходов, которые будут интегрироваться на основе модели личностно ориентированной ситуации. Попытки “гуманитаризировать” естественнонаучные дисциплины вне представления об этой модели приводили к не всегда удачным результатам. Это можно проследить на примере концепции курса “Естествознания”. Его авторский коллектив исходил из того, что “дифференцированное изучение природы в неполной средней школе средствами отдельных учебных предметов не позволяет сформировать у учащихся целостное представление о природе, месте и роли в ней человека, не способствует пониманию глобальных экологических проблем..., комплексному подходу к их

решению, затрудняет выработку практических умений школьников” [\[244\]](#)

Заявка на интегрированное рассмотрение широкого круга проблем человека авторами фактически не выполняется, т.к. реально обсуждаются лишь наиболее близкие к естествознанию проблемы экологии. Что же касается проблем методологии познания, экономики, этики и др., то они в представленном курсе практически не затрагивались. Цели личностного воспитания в программных установках курса звучат традиционно (“формирование творческой личности”). Авторы, конечно, пытаются конкретизировать эту цель, говоря о необходимости развития обобщенных представлений о человеке, ценности его отношения к природе, о воспитании нравственности, гуманизма, чувства тревоги за состояние окружающей среды, о развитии эмоционально-чувственной сферы учащихся. их способности к состраданию, волевой сферы, мотивированности, культуры оценивания и высказывания эстетических, экономических суждений о природе, привитие идеи органического включения человека в окружающую среду.

Авторами предлагается три варианта построения курса “Естествознание”. Первый с ведущими идеями “Земля-Вселенная- Человек” и интеграцией материала вокруг них. Второй включает знания о природе и отношения к ней через сферы бытия человека - научную, художественную, нравственную, практическую и через включение в учебный процесс игровой, художественной, общественно значимой деятельности. “Формирование интересов и потребностей личности, мотивация обучения достигается обращением к личному опыту учеников, формулированием реальных проблем своей местности, значительным объемом практических занятий...” [\[245\]](#) Дидактические и частно-методические функции задач уже неоднократно были предметом исследования. В этой связи следует в первую очередь отметить работы в области психологии учебной деятельности (Е.Н.Кабанова-Меллер.

Н.А.Менчинская. С.Л.Рубинштейн, К.А.Славская, Л.М.Фридман, А.Ф.Эсаулов, К.Дункер, И.Крачевский, Л.Секей и др.) , дидактики (Ю.К.Бабанский, Ю.М.Колягин, И.Я.Лернер, М.Н.Скаткин), частной методики (А.Д.Александров, С.Е.Каменецкий, П.А.Знаменский, А.В.Перышкин, Л.И.Резников, В.П.Орехов, А.В.Усова и др.).

Задача рассматривается исследователями в качестве организующего и направляющего начала человеческой деятельности. Влияние учебного процесса на развитие учащихся в значительной мере зависит от того, что станет материалом задач, решаемых ими, как будут ставиться и приниматься эти задачи, как и какие способы их решения будут осваиваться учащимися. В этой связи задача - одна из наиболее широких категорий дидактики. “Даже в тех случаях когда учащиеся слушают какой-либо рассказ педагога и , казалось бы, никаких задач не решают, не производят очевидных вычислений, на самом деле и в этих условиях они имеют дело с поставленными задачами, но последние настолько отличаются по своим структурно компонентным характеристикам от обычного, широко распространенного представления о задаче как непременно вычислительном аппарате, что складывается впечатление об учебной деятельности, успешно совершаемой помимо всяких задач” [\[246\]](#)

Задача как “свернутая схема человеческой деятельности” (В.В.Краевский) составляет, соответственно, и основу личностно ориентированной ситуации в обучении, если в структуру задачи определенным образом будет введен ценностный компонент. Важнейшая характеристика задачи как всеобщего способа мышления состоит в ее проблемности. Однако проблема не в “чистом виде” входит в задачу. Задача - проблема, прошедшая стадию вербализации и нашедшая рациональное выражение. Результатом решения задачи является, как правило, нахождение какого-то знания, способа, модели. В этом состоит собственно когнитивный аспект задачи. Однако всякое решение непременно включает в себя намерение, план, креативность, придание смысла, принятие на себя определенной ответственности ,

оценивание результата. А это уже личностные аспекты решения. В этом смысле задача - это событие, требующее перехода от одной ситуации к другой. При этом и сам решающий попадает в пространство, требующее от него как бы иного типа функционирования. Актуализация личностных функций воспитанника особенно эффективно происходит при решении задач, содержащих дефицит информации, способов решения, интерпретаций, объяснений, оценки и поиска смысла полученного результата. Задача - это как бы инвариантный момент обучения, присущий всем видам и формам усвоения опыта, независимо от того, идет ли речь об опыте когнитивном, практическом, творческом или личностно-смысловом.

Задача может быть охарактеризована как система, обязательными компонентами которой являются предмет, находящийся в некотором актуальном состоянии, и требование задачи, т.е. модель требуемого состояния предмета. Решение состоит [247] в переводе (или поиске способа перевода) предмета из актуального состояния в требуемое. Система, которая обеспечивает решение задачи (в данном случае ученик) должна обладать некоторой совокупностью средств решения. [248] Средства привлекаются или создаются субъектом решения.

Важнейшим психологическим моментом решения является принятие субъектом задачи. Ученик решает в подлинном смысле слова лишь ту задачу, в которой находит тот или иной личностный смысл. Особенно ярко эта закономерность проявляется, когда ученики сами в практической, конструкторско-творческой или игровой деятельности приходят к "открытию" задач, или по заданию учителя их составляют. Если же задача дается "извне", то момент принятия должен быть специально обеспечен. С этим связано искусство организации учителем процесса решения задач на уроках или во внеурочной работе. Принятие - это не только мотивационное обеспечение решения, но и перевод условий задачи на собственный язык ученика, присущие ему интерпретации, символы, коды. Помощь ученику в разработке такого языка

(например языка опорных сигнальных конспектов в опыте В.Ф.Шаталова) является предпосылкой формирования опыта решения разнообразных учебных задач. Принятие учеником задачи, как показано в работах В.И.Данильчука, В.М.Добрякова, Ю.Д.Зарубина, В.М.Симонова, выполнявшихся под нашим руководством, предполагает создание целого ряда дидактических условий. В их числе: связь задачи с жизненным опытом учащихся, показ недостаточности этого опыта для объяснения явлений, представленных в задаче, стимулирование смысла, мотива решения задачи, что связано с включением задачи более широкий жизненный контекст, личностный план ученика; опора на индивидуальный стиль деятельности, привычки и предпочтения ученика, нахождение формы предъявления задачи, вызывающей положительную эмоциональную реакцию ученика. Иными словами, речь идет о многообразных формах связи задачи с системой личностных ценностей.

Ключевым вопросом решения учебной задачи является перевод ее на язык той или иной теории, концепции, модели. Моделирование ситуации предполагает целостность ее восприятия.

Личностно-развивающая функция задач оказывается наименее исследованной. Внутрипредметные и межпредметные связи в процессе решения задач могут отражаться в сфере сознания с помощью логических, мыслительных операций без установления соответствующих личностно-смысловых отношений. [249] Так появляются у человека знания, которые привязаны лишь к конкретной учебной ситуации, и вне таковой не имеют жизненного значения. "Эти знания, хотя и освоены человеком глубже, чем поверхностью памяти, все же не окончательно распредмечены. Они по-прежнему остаются отчужденным от человека внешним предметным миром, познанным им на уровне логических связей, которые удерживаются в сознании, но не имеют личностного смысла". [250]

Чем сложнее задачная ситуация, тем в большей мере мобилизуется ориентировочная основа деятельности в процессе ее решения, востребуются личностно-волевые качества обучаемых. С этим и связан гуманитарно-развивающий потенциал учебных задач. Они позволяют моделировать не только научно-познавательную деятельность, но и собственно личностные функции обучаемых: избирательность, креативность, ответственность за принимаемые решения, способность к групповому взаимодействию.

В соответствие с моделью личностно-гуманитарной ориентации обучения все задачи, решаемые в курсах общеобразовательных (главным образом естественнонаучных) дисциплин, можно условно разделить на три группы. Первая группа - **предметно-познавательные задачи**, в которых собственно личностный компонент (методология, рефлексия, поиск смысла) представлен в минимальной степени. В такой задаче рассматривается ситуация, предполагающая построение модели на основе объективных законов. Эти задачи направлены на освоение понятийного и операционного аппарата изучаемой науки. Они могут носить качественный или количественный характер, предлагаться в устной, текстовой или экспериментальной форме.

Вторая группа - **практико-ориентированные задачи** - содержат уже простейшую ценностную ориентацию, т.е. направлены на простейшие практические потребности человека. Речь, как показано в работах В.И.Данильчука, Ю.Д.Зарубина, В.М.Симонова, может идти, например, о прикладной физике, связанной с техникой, производством, медициной, спортом, различными видами обслуживания человека. Особенность задачной ситуации здесь состоит в том, что в ней представлена уже не рафинированная учебная ситуация, а более целостная жизненная коллизия, где предметные знания играют инструментальную роль в оптимизации жизненных функций человека, и тем самым раскрывается более широкий смысл изучения предмета.

Третья группа - это собственно **личностно-ориентированные задачи**, в которых наряду с когнитивным и практическим мышлением ученик должен проявить и собственно личностный потенциал - способность воспринимать связь изучаемой науки с нравственно-культурными проблемами бытия человека, осмысливать вопросы методологии и философии познания, видеть роль творческой созидательной деятельности ученого в построении картины мира, обсуждать мировоззренческие коллизии, смысл познания природы человеком. Материалом таким задач могут выступать проблемы экологии, безопасности жизнедеятельности, моральной ответственности ученых и т.п.

Решение учебных задач, как и всякая другая деятельность, - мотивированный процесс. Осмысливание ситуации, приложение к ней категорий и законов предполагает определенную психологическую готовность ученика к выполнению этих операций. Тем более, что задачи в строгом смысле неповторимы, т.е. каждый раз требуется построение определенной функционально приспособленной к этой задаче конструкции знаний и способов, своего рода "решателя" задачи. Последнее делается тем успешнее, чем сознательнее и осмысленнее выполняются эти операции. Таким образом, готовность к решению задач включает в себя умения ученика ориентироваться в ситуации, строить план и проект решения, подбирать физическую, математическую, логико-семантическую, художественную и др. модель, адекватную поставленному вопросу, соотносить и корректировать логику своих рассуждений в соответствии с принципами и законами данной области бытия.

Понятие "модель" целесообразно вводить, как показывают исследования [251] уже на начальных этапах обучения решению задач. Учащиеся должны получить представление о природе моделирования и вообще представление о модельной сущности человеческого познания.

Новейшие исследования по проблеме учебных задач опираются на новые выводы психологии учения и мыслительной деятельности. Так, в докторской диссертации Н.Н.Тулькибаевой[252] показывается, что задача в учебном процессе выступает особой формой предъявления информации и средством осуществления этого процесса и развития обучающихся; задача - системный объект, основными компонентами которого являются содержание задачи(предмет задачи, условия и требование) и средства решения (методы, способы). Задача - элемент содержания образования и поэтому должно быть организовано усвоение как содержания, так и средств решения задачи. Через решение задач происходит организация управления мыслительной деятельностью и развитием учеников. Задача в этом смысле - цель и метод обучения. Решение учебных задач представляет собой единство алгоритмических и эвристических процессов. К решению задачи привлекаются операции, преобразующие “задачную ситуацию” (Г.С.Костюк) и направляющие, ориентирующие исполнителя решения. В связи с этим методика формирования у учащихся опыта решения задач должна предусматривать формирование у них знаний о структуре действий и операций, из которых складывается процесс решения, определение оптимальной последовательности усвоения на основе идей цикличности и адекватности механизма ориентировки. Учащимися должны быть также усвоены методологические знания о природе задачи, структуре деятельности по решению разного рода учебных задач, о входящих в них функциональных и операционально-содержательных компонентах.

Опыт применения учебных задач показал, что их использование способствует развитию личностно-волевого потенциала, организованности, ориентировочной основы поведения ученика в сложной ситуации переноса теоретических знаний в практику. Решение учебных задач - наиболее характерная составляющая учебной деятельности, при проектировании которой наиболее полно может быть реализована методология деятельностного и личностного подходов. “ Задача выступает формой предъявления ситуации, побуждающей применять знания закономерностей и теорий для объяснения многообразной действительности. Решение любой задачи предполагает построение ориентировочной основы, стержнем которой является система знаний. Система знаний обучающихся выступает обязательным элементом процесса решения. Вторым элементом названного процесса выступают средства решения, которые в первую очередь могут быть представлены методами и способами решения задач.[253] Теория и практика решения учебных задач послужила основанием для разработки многих продуктивных методических идей: применения алгоритмов, эвристик, планов, графов, математических моделей, информационных технологий и др. Применение этих технологий открыло возможности применения деятельностного подхода как универсального объяснительного и проектировочного принципа всех наук, изучающих человека через главное его проявление - деятельность. Задача задает содержание и форму деятельности, ее цель и способы, а в силу этого служит и способом управления этой деятельностью. Решение учебных задач - это своего рода материализация мышления. Деятельность по решению задач - это не только средство усвоения знаний по предмету, но и сама является предметом усвоения. А раз так, то , следовательно, и в этом случае учащимся нужно дать понятие об этом феномене, наглядно показать образец его “функционирования”, т.е. формы и процедуры задачной деятельности в области изучаемой науки, пройти все необходимые этапы усвоения этой деятельности: мотивация - ориентировка - деятельность по образцу - перенос усвоенного принципа решения - творчество (создание новых, нетиповых способов решения). Тем самым в самую предметную деятельность ученика как вносится рефлексивный потенциал, что является предпосылкой для актуализации его личностных функций.

Разработка задач при проектировании учебных курсов выполняет свою важнейшую функцию - обеспечивает адекватность усвоения знаний тем стандартам научности, которые уже сложились в изучаемой науке. Внешние конъюнктурные или даже воспитательные цели (например, гуманизация образования) не дают оснований для элиминирования, принижения или малейшего искажения научного знания, соответствия преподаваемого достижениям науки в интерпретации данного явления или закона.

Составление и решение задач - наиболее близкий к учителю уровень проектирования учебного процесса. Именно здесь материал подвергается преобразованию, адаптации к учебным возможностям учащихся, интерпретации в контексте мотивации и личностной позиции учащихся, что говорит об особой роли задач в осуществлении гуманизации и гуманитаризации образования. "В ходе такого планирования учитель принимает решения, какими конкретными действиями должны овладеть ученики, чтобы достигнуть предусмотренных целей образования, какие установить требования, в каком темпе и очередности обучать, как распределить акценты на отдельные элементы содержания, какие подобрать оптимальные методы, формы и средства обучения." [254]

Учебная задача является эффективным средством усвоения межпредметных связей, поскольку она выходит в сферу реальности, где неизбежно соприкосновение с предметными областями других наук.

Задачи с гуманитарным контекстом носят, как правило, проблемный характер. Характерным признаком проблемности является отсутствие в задаче прямых указаний на те явления, законами которых следует воспользоваться при решении этой задачи. [255] Проблемность проявляется также в "нерегулярности", нечеткости задания условий, что приводит к необходимости поиска дополнительных данных, построения моделей, как это имело, например, место в знаменитых задачах П.И.Капицы.

Различным может быть и место проблемной задачи в логике учебного процесса. Она может вводиться и на этапе постановки основной познавательной задачи для изучаемой темы, и при закреплении изученного. [256]

Теперь хотелось бы остановиться на принципиальном для нашего исследования понятии о контекстности задачи. Следует возможно начать с этимологии этого понятия. Текст - это фундаментальная категория современной культурологии, выраженное через знак достижение опыта, мыслей и чувств человека. Текст представляет собой форму материализации культурного произведения. Это относится и к произведениям искусства (музыки, литературы, архитектуры и т.п.), и к произведениям науки (трактатам, формулам). Однако в сознании человека отражается не только **текст, но и контекст**, не только значение, но и смысл этого произведения для человека. Контекстная задача - это вопрос, задача, проблема, изначально ориентированные на тот смысл, который данные феномены имеют для обучающегося. При этом учитывается его мотивация, ценностные ориентации школьника, его жизненные и профессиональные планы, предпочтения, интересы, стиль учебной деятельности, личностная позиция. Однако контекстная задача - это не просто адаптация к личности обучаемого, но и способ актуализации его личностного потенциала, пробуждения его смыслопоисковой активности, осознания ценности изучаемого. В этом смысле контекстный подход становится одним из эффективных средств развития гуманитарного сознания, личностного опыта учащихся, видения ими места изучаемой науки в общей системе человеческого бытия.

В контексте каких же общечеловеческих культурных ценностей могут быть построены учебные задачи по естественнонаучным и гуманитарным предметам?

В качестве оснований для такой систематики мы взяли основные виды (сферы)

деятельности человека: практико-преобразовательную, научно-познавательную, ценностно-ориентационную, коммуникативную, художественно-эстетическую (М.С.Каган).

Обратимся в начале к естественнонаучному аспекту. В каждой из этих сфер деятельности человек в той или степени сталкивается с естественнонаучными задачами, хотя они, конечно, выполняют при этом различную роль: выступают в качестве основного содержания этой деятельности (наука); служат ориентировочной основой (производство, техника); дают материал для философских и методологических обобщений (ценностно-ориентационная сфера); без решения сложнейших технических задач невозможно представить современные коммуникации человека. Что было бы с лирикой человеческого общения, не будь современных средств связи; и, наконец, даже при художественно-эстетическом освоении действительности человек не может обойтись без знания законов природы и, соответственно, решения физических или химических задач. Современное искусство - музыка, кино, телевидение, театр, шоу-представления - не могут обойтись без реализации сложнейших физико-технических эффектов, а значит, решения комплексных научно-технических задач.

Выделим основные типы задач для естественнонаучных дисциплин, входящие в эти группы.

Задачи в контексте практико-преобразовательной деятельности человека: политехнические, технико-прикладные, проективные, экспериментально-измерительные, моделирующие, расчетно-монтажные. К этой сфере могут быть отнесены задачи, связанные с различными сферами производства, видами техники, предметами и орудиями труда, материалами и технологиями, эргономикой и характеристиками деятельности человека и др.

Задачи, имитирующие научно-познавательную деятельность человека: качественные и количественные проблемно-поисковые задачи; задачи, основанные на реальном и мысленном эксперименте. К этой группе мы относим также задачи, связанные с нестандартными вариантами решений ("олимпиадные"), с некорректным заданием условий, когда для решения задачи требуется предварительный поиск законов, соответствующей проблеме, представленной в задаче, или самостоятельное построение адекватной модели. Методическая ценность таких задач состоит в том, что они позволяют ученику целостно представить процесс научно-исследовательской деятельности, его эмпирические и теоретические компоненты.

Задачи с элементами ценностно-ориентационной деятельности. В строгом смысле ценностно-ориентационная деятельность является прерогативой гуманитарных наук и непосредственного отношения к естественнонаучному познанию не имеет. Однако задачи по этим предметам тоже могут касаться некоторых фундаментальных ценностей человека. Среди таковых: проблемы безопасности жизнедеятельности и здоровья человека, вопросы экологии и охраны окружающей среды, задачи в виде мысленных экспериментов, приводящие к методологическим и мировоззренческим выводам. В таких задачах возможно представление крупных научных проблем, решавшихся в различные исторические эпохи.

Задачи, связанные с коммуникационными потребностями человека. Связи человека с другими людьми имеют не только социально-психологическую, но и естественнонаучную основу. Проблемы связи, передачи сообщений, телерадиокоммуникаций, физических основ радиоэлектроники и информатики. Проблемы передачи вещества, энергии, информации; вопросы свойств пространства и времени, перемещений и траекторий. Все это органично связано с жизнедеятельностью человека.

Задачи, связанные с художественной деятельностью человека: физико-химические и биологические основания эстетических феноменов природы, красота и оптические эффекты, физические основы различных художественных сфер: живописи, театра, кино, телевидения, музыки. Физические и технологические основы современных эффектов в сфере искусства: голография, мультимедиа, виртуальная реальность. Спорт и физические возможности человека. Физика, химия, геометрия, дизайн в обеспечении эстетических свойств жилья и среды обитания человека.

Предложенная нами систематика задач выполнена в соответствии с гуманитарно ориентированной проблематикой. Однако при построении и применении задач указанных типов учитель может обращаться к другим известным типологиям задач и задачникам, построенным по другим парадигмальным схемам, интерпретируя предлагаемые в них задачи в личностно-гуманитарном контексте.

В соответствии с представленной выше моделью личностно ориентированного обучения важнейшим фактором создания учебной ситуации, в которой учащиеся будут обнаруживать новый личностный смысл знания и процесса его добывания, является организация учебной деятельности в режиме диалога, совместного поиска, сотрудничества, коллективно-распределенной деятельности. Такая организация учебной деятельности создает условия для многостороннего видения самого знания, которое становится инструментом сотрудничества или целью совместной деятельности, рождается в результате дискуссии, совместной апробации аргументов, сопоставления мнения сторон и гипотез. В следствие этого учебный процесс более полно моделирует реальные условия познавательной деятельности человека, т.е. "гуманизируется".

Вопросам групповых и диалогических форм обучения посвящено немало исследований. В большинстве из них с коллективной познавательной деятельностью связывают развитие творческого потенциала личности. Творческий потенциал рассматривается как интегративное качество личности, обеспечивающее ее эффективное взаимодействие с другими людьми и продуктивность деятельности. Групповая работа дает опыт взаимодействия в незнакомых ситуациях, требующих выбора поведения и переноса знаний, умений, навыков (А.Г.Асмолов, В.А.Петровский). Обладающая таким опытом личность способна действовать активно, самостоятельно, творчески, обогащать свою жизнь и жизнь других людей.

[257]

Групповая деятельность предполагает специальную организацию учебного материала: по идее он должен исключать возможность индивидуального выполнения, ибо в этом случае коллективная деятельность будет искусственной; необходимо, чтобы работа поддавалась членению; наконец, задания изначально должны носить индивидуализированный и дифференцированный характер. [258]

Своеобразное наложение учебной деятельности на деятельность общения приводит к качественно новым образовательно-развивающим эффектам. Особенностью делового общения является сопряженность и взаимная обратимость действий его участников, когда любое из них обусловлено, с одной стороны, предшествующим действием партнера, а с другой - оказывает обратное влияние на последующее его коммуникативное поведение. [259] Особенности общения при этом обуславливаются особенностями учебной деятельности в области изучаемого предмета, присущими ему логикой изложения, сочетанием опыта и теоретического объяснения, моделированием личностно значимых проблем. Участники коллективного действия решают проблемы организации своей деятельности в тесной связи с решением учебной задачи. Более того, сам способ решения (или даже изучаемый закон или правило) должны быть представлены в коммуникативной форме, т.е. само сотрудничество учащихся начинает выполняться как бы по законам того опыта, который они осваивают. [260]

Психология общения в групповой учебной деятельности явилась предметом многих фундаментальных исследований. В докторской диссертации Ю.Л.Ханина общение рассматривается “ в контексте предметно-практических действий”, а участие партнеров в решении совместной задачи описывается понятиями включение и включенность, обеспечение которых и составляет организаторскую функцию учителя. В общении неизбежно появляется эмоциональный аспект, который обусловлен статусно-ролевой дифференциацией учащихся, спецификой условий работы, уровнем сложности задачи, индивидуальной чувствительностью, уровнем притязаний, отношением к задаче и к партнеру. Хуже подготовленные чувствуют себя в группе дискомфортно.[\[261\]](#) Гуманистическая природа общения в учебном процессе, его влияние на развитие личностных функций учащихся подчеркивалась многими исследователями (В.В.Давыдов, М.Н.Скаткин). Если в центре внимания в учебном процессе стоит личность, “ то сама учебная деятельность должна строиться таким образом, чтобы любое отношение к любому объекту оформлялось через отношение к другому человеку...В центре педагогического процесса оказывается не отношение к объекту, а отношение людей друг к другу по поводу объекта их деятельности”[\[262\]](#). В.В.Рубцов ставит вопрос: в чем специфика того предмета, на который направлено действие? В чем именно состоит необходимость совместности для достижения этого предмета? Как осуществляется поиск этого предмета в совместном действии? И в результате исследования показывает, что суть совместности в распределении действий и операций, обмене действиями, а также взаимопонимании, коммуникации, планировании и рефлексии. При совместной деятельности рефлексирующее внимание учащихся обращается именно на само действие, а не только на то, “что получится “ в результате его.[\[263\]](#) Таким образом, совместность, коллективность - являются предпосылками возникновения личностно ориентированной ситуации в учебной деятельности. В качестве признаков коллективной учебной деятельности исследователи называют распределение частей учебного задания соответственно индивидуальным возможностям учащихся при наличии общности цели, выбор партнера общения, осознание своей роли в группе и т.п. Организуя такую работу, учитель должен обеспечить необходимый уровень усвоения материала каждым участником групповой работы.[\[264\]](#) При этом, вероятно, следует помнить, что учебная деятельность является индивидуальной по самой своей природе (никто не может выучиться за меня!) и назначение групповой работы в конечном счете в том, чтобы оптимизировать индивидуальный учебный процесс для каждого ученика. При этом учитель следит также за тем, чтобы решение субъектами поведенческих и межличностных задач не разрушало собственно когнитивную деятельность, специфическую для изучаемой дисциплины (В.И.Максименко).

Идеалом личностно ориентированной групповой работы является сотрудничество всех участников учебного процесса. В этом случае ученик обладает правом на искренность, на собственное мнение, на сомнение в правильности действий учителя.[\[265\]](#)

При наличии фактора общения изменяется самоконтроль за собственными операциями. Как могут взаимодействовать учащиеся? Один предлагает фрагменты решения, считает Л.Мартин, а другой собирает их в целостный результат. Задачи по естественнонаучным дисциплинам, лабораторные работы и, тем более, дискуссии по гуманитарным проблемам это допускают. Приемом сотрудничества может быть и подсказка партнеру, и оппонирование.[\[266\]](#) Содержательной стороной общения в учебном процессе является специально представленный в виде коммуникативной задачи изучаемый материал. Процессуальной стороной общения выступает оперирование умениями общения, среди которых обмен информацией, обсуждение различных точек зрения, поиск сущности[\[267\]](#) или собственного смысла явления.

Г.Д.Кириллова в своей известной книге “Теория и практика урока в условиях развивающего обучения” Л., 1980 показывает те дидактические условия, при которых на уроке по естественнонаучной дисциплине целесообразна коллективно-распределенная деятельность: имеет место задача, предполагающая многообразие решений, необходимо обсуждать результаты индивидуальной работы, обмениваться результатами расчетов и измерений, коллективно обсуждать и исправлять ошибки, сопоставлять варианты решений. Для гуманитарного предмета важно учесть коллизийность материала, возможность изложения и защиты различных точек зрения, целесообразность “материализации” этих позиций в различных ролях, образах художественных или исторических персоналий, представителей социальных групп или профессий, моделируя между ними отношения сотрудничества или конфликта. Особенно важна групповая распределенная деятельность на этапе обобщения и систематизации изученного материала [268] или апробации мировоззренческих выводов, собственных “заготовок” учащихся.

Многообразие видов групповой работы на уроке показано в исследовании Е.Д.Маргулиса. Видами такой работы он считает: метод диалогических взаимодействий, коллективно-распределенную деятельность, групповые занятия, личностно-ролевую организацию, дискуссии, семинары, собеседования. [269] Эффективность сотрудничества в плане гуманитарного развития учащимся снижается, организационные, оценочные, корректировочные функции остаются за педагогом, и когда, напротив, при стихийности, нерегулируемости процесса большая часть учащихся лишь формально присутствует в группе, не принимая активного участия в работе.

Групповое взаимодействие предполагает согласование партнерами однозначности толкования терминов, понимания закона или модели, с позиций которых будет решаться задача. [270] Во многих исследованиях идет речь о воспитательных функциях ситуаций сотрудничества на уроках, когда учащиеся осознают преимущество совместного поиска решений. [271] Развивающий эффект групповой работы возрастает, когда в качестве предмета общения предлагаются практические задания с проблемным содержанием и внимание учащихся акцентируется именно на самих учебных ситуациях. “Стимулированию сотрудничества способствуют критерии оценки участия школьников в групповой работе: количество заданных друг другу вопросов, их качество, оригинальность, обоснованность выдвигаемых положений по выполнению задания, активность в обмене мнениями, владение способами выполнения задания. Эти и другие особенности общения оказывают влияние на мотивы совместной деятельности: познавательные, деятельностные, личностные”. [272] По мнению И.Я.Ланиной групповая работа учащихся создает на уроке необходимое разнообразие деятельностей. необходимое для развития познавательного интереса - фактора, который “надежно обеспечивает успешность учебной деятельности”. [273] Способами введения групповых видов деятельности на урок выступают конференции, уроки-исследования, соревнования при решении задач, применение дидактических игр и игрушек, художественной и научно-популярной литературы.

Таким образом, познавательный процесс может быть совместным, но распределенным между его участниками, при этом “каждый участник по-своему воспринимает этот совместно-распределенный процесс”. [274] В ходе диалога ученик пытается апробировать свою находку на других и тем самым выражает ее в слове и формуле, а следовательно и более глубоко осознает.

В диссертационных исследованиях В.И.Данильчука, Ю.Д.Зарубина, В.М.Симонова в ходе экспериментальной проверки путей создания личностно ориентированных ситуаций в системе естественнонаучного образования и в исследованиях, проведенных в нашей лаборатории и посвященных личностному подходу в сфере

гуманитарных дисциплин (С.В.Белова, Е.А.Лактюшина, Л.А.Милованова, Н.Б.Скорбилина и др.) опробывались различные способы организации делового личностно-развивающего сотрудничества учащихся, в основе которых лежало моделирование различных форм, способов, сфер познания и его приложения к различным областям человеческой практики. Так, если в основу коллективно-распределенной деятельности ложились задачи, имитирующие научно-исследовательскую деятельность в области физики (Ю.Д.Зарубин, В.А.Картунов), то в групповой работе учащиеся получали роли: “открывателей проблемы”, “теоретиков”, “экспериментаторов”, разработчиков “проектов внедрения физических открытий” в соответствующие области практики. Такое распределение функций участников групповой работы своеобразно отражало логику исследовательского процесса, присущего изучаемой науке.

Если предметом моделирования выступало применение физики в практико-преобразовательной сфере, то “роли” выглядели уже иначе: “заказчик”, “проектировщик”, “конструктор”, “экспериментатор-контролер” и др.

Соответственно при изучении гуманитарных предметов могли появиться роли “автора”, “читателя”, “критика”, “оппонента”, “выразителя” взглядов каких-то социальных или возрастных слоев населения.

Во всех случаях выполнялось важное требование к личностно ориентированной ситуации: учащиеся выходили за рамки узко-предметного восприятия изучаемого курса, видели формы “соприкосновения” изучаемого с другими сферами науки и жизненной практики человека, что и составляет в конечном счете сущность гуманитаризации..

Так, моделируя такого рода ситуацию, учитель физики Ю.Д.Зарубин предложил учащимся исследовать условия безопасности выполнения посадки самолетом. В частности нужно было выяснить соответствует ли коэффициент сцепления шасси с покрытием взлетной полосы предложенным нормативным значениям.

При постановке домашнего задания учащиеся были разделены на учебные группы, каждая из которых выполняла часть общего задания. Одни разрабатывали модель расчета силы трения, подбирали формулы, выстраивали последовательность решения. Задача второй группы состояла в том, чтобы предложить конструкцию наиболее простого устройства по возможности из подручных средств, которым можно было бы воспользоваться в любой ситуации. Третья группа определяла параметры, которые подлежали измерению способы их замера. точность и надежность измерительных операций.

На последующем уроке вначале делала свой отчет первая группа, куда были включены ученики, проявлявшие интерес к теории, задатки теоретического мышления и любившие участвовать в физических дискуссиях, спорить о научно-технических проблемах. После того, как были рассмотрены наиболее вероятные способы решения, началось проектирование технического воплощения физических закономерностей. На этом этапе приоритет принадлежал второй группе. Было выяснено, что диспетчеру аэропорта для измерения сцепления шасси с бетоном взлетной полосы достаточно иметь тележку любой конструкции, рулетку для измерения расстояния и часы с секундной стрелкой. Третья группа на демонстрационном столе практически показала, как это можно сделать. После соответствующих расчетов полученный коэффициент трения сопоставлялся с табличными значениями.

Еще одно творческое коллективно-распределенное задание по кинематике, но уже практико-преобразовательного характера. Учащимся экспериментального класса (Ю.Д.Зарубин) было предложено разработать устройство для переменного движения шахтной клетки. Ученикам дается пояснение: в шахтах для подъема грузов используются подъемные установки - шахтные клетки. Они приводятся в движение с

помощью троса, наматывающегося на вращающийся барабан, приводимый в движение электрическим двигателем. Подумайте, как при постоянных оборотах электрического двигателя, приводящего в движение барабан шахтной клетки сделать ее движение вначале ускоренным, затем равномерным и, наконец, замедленным. Задание **“изобретателю”**: предложи такую конструкцию барабана шахтной клетки, чтобы выполнялось данное условие. Для этого ответь на следующие вопросы: как взаимосвязано число оборотов с угловой скоростью вала электрического двигателя? Барабана? Будет ли постоянной угловая скорость вращения электрического двигателя, барабана? Как взаимосвязана угловая скорость вращения барабана с линейной скоростью движения точек его поверхности с радиусом? Будет ли линейная скорость движения точек барабана равна скорости движения наматывающегося троса? Скорости подъема шахтной клетки? как можно изменить линейную скорость движения точек поверхности вращающегося барабана, увеличить, уменьшить? Начерти схему такого барабана. Задание **“экономисту”**: Подумай, как механизм передающий движение можно использовать наиболее экономично? Что лучше применить: 1) канатную передачу, которая передает движение между параллельными валами, расположенными на значительном расстоянии друг от друга с помощью пеньковых, хлопчатобумажных или стальных тросов, охватывающих шкивы. Канатная передача может передавать большие мощности. 2) Ременную передачу, которая также передает движение между двумя параллельными валами, расположенными на значительном расстоянии друг от друга но при помощи приводных ремней - плоских, шнуровых, клиновидных и т.п. 3) Цепную передачу, передающую движение между параллельными валами с помощью замкнутой цепи, которая одевается на зубчатые звездочки. Цепные передачи могут работать при скоростях до 25 м/с и передавать большие мощности. 4) Фрикционную передачу - она передает вращательное движение между двумя валами при помощи трения, которое возникает между прижимающимися друг к другу валами фрикционными колесами. 5) Зубчатую передачу, передающую вращение между валами, расположенными близко друг к другу с помощью зубчатого зацепления. Передачи этого типа точны в работе, имеют широкий диапазон применения от механизма наручных часов до устройств с мощностью 10000 квт.

Задание **“конструктору”**: выполнить чертеж устройства, где отразить передачу вращения от электрического двигателя к барабану шахтной клетки, как это было предложено “изобретателем”.

Задание **“дизайнеру”**: сделайте рисунок передачи электрическим двигателем вращения барабану в соответствии с тем способом, который был рекомендован “экономистом”. Примите во внимание форму барабана, разработанную “изобретателем”. Покажите на рисунке намотку на барабан троса, поднимающего шахтную клеть.

Задание **“монтажникам”**: изготовьте модель барабана такой формы, которая была предложена вашими товарищами, и продемонстрируйте на ней, вращая модель барабана, вначале сначала ускоренное, затем равномерное и далее замедленное поднятие груза.

Эффективной формой реализации личностно-гуманитарной парадигмы обучения является введение в структуру учебных занятий философско-методологических дискуссий. Темой для такой дискуссии могут стать фундаментальные законы физики, определяющие жизнедеятельность человека. Таким, к примеру, является второе начало термодинамики. Суть его, как известно, в том, что не все процессы в которых энергия сохраняется и которые не запрещены законом ее сохранения реализуются в действительности. Возможны лишь те процессы, в которых не убывает, а замкнутых системах сохраняется или возрастает физическая величина, названная энтропией. Энтропия характеризует качество энергии. Возрастанию же

энтропии соответствует понижение качества энергии. “Это означает, что процессы в природе протекают так, что энергия сама собой может превратиться только в энергию более низкого качества”. [275] Статистическая физика раскрыла сущность понятия энтропии, которая представляет собой меру беспорядка в системах атомов, электронов, фотонов и др. частиц. Чем больше порядка в системе, тем ниже энтропия и соответственно выше негэнтропия. При этом под беспорядком понимают вероятностные состояния системы. Чем выше вероятность осуществления данного состояния системы, тем больше и ее энтропия S . Больцман показал, что $S = k \lg w$, где w - вероятность данного состояния системы.

При ознакомлении учащихся с данным понятием можно обратить их внимание на взаимосвязь энтропии и живых систем. Такая система способна уменьшать свою собственную энтропию за счет “извлечения из окружающей среды высококачественной энергии и вещества и вывода в окружающую среду низкокачественной энергии и вещества”. [276] Условием существования жизни является достаточность негэнтропийных запасов среды обитания.

При обсуждении этой темы на уроке-семинаре перед учащимися могут быть поставлены вопросы и задачи об условиях успешности функционирования живой системы, о путях наилучшего использования негэнтропии солнечного излучения, об отыскании новых источников негэнтропии. Учащимся предлагается обсудить модель энергоснабжения Земли в будущем, Она вероятно будет включать в себя: приемник и преобразователь солнечной энергии (например, в химическую или электрическую), устройство для передачи высококачественной энергии в энергосистему Земли, устройство для принудительного отвода низкокачественной энергии с поверхности Земли в космическое пространство. Урок на эту тему несомненно будет украшать история открытия великого физика-теоретика Людвиг Больцмана, который опроверг идею У.Томсона и Р.Клаузиуса о “тепловой смерти” Вселенной. Учащимся может быть предложено рассмотреть применение идей термодинамики к объяснению процессов, протекающих в человеческом организме.

Как видно групповая деятельность предполагает принятие. а ряде случаев и освоение учеником определенной роли. В данном случае - это естественный способ осуществления дифференцированного подхода к учащимся. В структуре урока коллективно-распределенная деятельность может функционировать по-разному: учащиеся могут синхронно выполнять свои задания с последующим объединением результатов (скажем на этапе коллективной сборки модели); выполнение каждым учеником какого-либо этапа в общей работе; каждый этап работы выполняется группой под руководством “специалистов”. Учитель может давать дополнительные “вводные”, создавать ситуации соревновательности, спорности, проблемности, стимулировать инициативу и самостоятельное доведение замысла до результата.

Над разработкой технологий коллективно-распределенной деятельности работала под нашим руководством большая группа учителей школ - экспериментальных площадок: Н.И.Аршанинова учитель физики - лауреат премии фонда Сореса (Лицей технического профиля - СШ-33 г.Волгограда), Л.А.Галушкин - заслуженный учитель школы РФ (СШ-19 г.Волгограда), Ю. Д.Зарубин, учитель физики СШ-33, В.А. Картунов, В.С.Литвин, засл.учитель, СШ-92 г.Волгограда, В.Т.Оськина, СШ-50; В.В.Анисимова, С.В.Белова, В.Г.Школьник – и др. учителя школы-лаборатории при Волгоградском педуниверситете; Н.М.Фишер, СШ-43 г.Волгограда; В.Н.Грозный, СШ-19 г.Волжского Волгоградской обл., Н.Г.Охтень, Филоновская средняя шк. Новоаннинского р-на Волгоградской обл.

У каждого из них разработаны свои варианты данной технологии: групповая работа на экспериментальных установках (Л.А.Галушкин), создание групп по профессиональным интересам (Н.Г.Охтень), индивидуальные “маршруты” работы различных групп (Н.М.Фишер), привлечение жизненного опыта учащихся как

предмета физического исследования и объяснения (В.С.Литвин), диалог (С.В.Белова), индивидуально-групповой поиск обобщающего правила (В.В.Анисимова).

Полученные ими результаты обогащают опыт создания личностно-развивающих ситуаций в учебном процессе.

2.4 ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННАЯ ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА ШКОЛЫ - ПРОСТРАНСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Воспитание - центральное понятие педагогики, а может быть и всей жизни человека. Н.И.Пирогов называл его “вопросом жизни”...

Правда, сложилось представление, что воспитание - периферийный раздел педагогики. Что вроде ее дополнительных глав. Серьезная же наука занимается образованием, точнее обучением. В этом вся та же методология редуционизма, о чем мы выше уже говорили. В действительности же, не решив вопрос о механизмах *сущностного изменения человека*, то есть не определив, как в принципе можно осуществить его воспитание, мы будем постоянно пытаться свести эту задачу к более простым, “учебным”. Этому редуционизму и противостоит теория личностного подхода применительно к воспитательной сфере.

Теория и практика воспитания, как считал О.Газман, переживает в настоящее время несколько кризисов[277] - 1) мировоззренческий, связанный с тем, что в общественном сознании рухнули многие стереотипы, хотя какие-то еще остаются, например, стереотип надежды на государство, а не на самого себя как профессионала. 2) Технологический: прежние, до предела формализованные, “показные” формы воспитания попусту утрачивают смысл, т.к. некому, вероятно, рапортовать об успехах. Модель “привития правильного поведения” постепенно вытесняется представлением о саморазвитии личности и педагогической поддержке этого процесса. 3) Управленческий кризис. По мнению Газмана он состоит в том, что в сфере воспитания или, точнее, воспитательной деятельности, не решены чисто организационные проблемы: кто будет этим заниматься, какова сфера их ответственности, как подготовить этих воспитателей, мотивировать, и, наконец, оплатить их труд.

Продолжая размышления О.Газмана, мы хотели бы добавить сюда еще несколько “кризисов”. В первую очередь - это, конечно, кризис целеполагания. Кого мы собираемся сегодня воспитывать? Распространяя теорию личностно ориентированного образования на воспитательную сферу, мы обязаны внести в нее неизбежные коррективы. Пока речь шла о собственно образовательной сфере, можно было говорить об общих для всех обучаемых личностных функциях, которые должны быть развиты у всех воспитанников. Когда же мы заговорили о сфере воспитания, то мы обязаны сделать эту цель предельно ясной и социально очерченной: нельзя воспитывать вообще, нужно конкретно решить, какой именно человек нам нужен. Отсутствие ясности в решении этой проблемы и составляет суть кризиса. Цель воспитания - это проявление культурного развития социума, показатель его самоосознания в том числе и этнического (цели воспитания француза, англичанина, японца и проч. не обязательно должны совпадать!), сфера его традиций, ментальности, самоопределения. Словом, здесь не все так просто. И нынешнее состояние российского общества неизбежно обуславливает кризис воспитательных целей.

В вузовских программах и учебниках по педагогике традиционно присутствует раздел “Теория воспитания”. Если под воспитанием понимается некий социальный процесс, в результате которого появляется человек, “созревший” для общественной жизни, то “теория воспитания”, по всей вероятности, должна раскрыть систему идей

и принципов конструирования целостной системы последовательных ситуаций развития ребенка.

В соответствующих разделах этих учебников можно условно выделить два основных компонента. Первый — программно-методическое описание направлений работы по формированию отдельных функций личности (общественно-политических, нравственных, эстетических, трудовых и т. п.). Сколько может быть таких направлений? С учетом “новейших” (правовое, экологическое, информационное, экономическое и т. п.), вероятно, очень много.

Второй компонент заявленной “теории” — описание функций уже сложившихся институтов воспитания: классного руководителя, детского коллектива, различных детских организаций, студий, различных учреждений, как теперь принято говорить, дополнительного образования. семьи.

Не отрицая ценности накопленного педагогического опыта, не можем не отметить, что данная педагогическая конструкция (модель) лишена целостности (при обилии направлений неясно, во что же они в конце концов должны соединиться), достаточных оснований (почему эти, а не другие институты воспитания должны дать требуемый эффект) и, наконец, концептуальности. “Теория” описывает складывающуюся независимо от нее практику, а не предписывает, куда и зачем она должна развиваться. Дальнейшее научное движение в этой области невозможно без уточнения того, что же вообще следует понимать под концепцией, а в перспективе и теорией воспитания.

Обобщая накопленный педагогикой и смежными науками опыт, можно предположить, что концепция воспитания — это система идей и конструктивных принципов, которые позволяют определить:

- специфическую сущность процесса воспитания и его отличия от других социально-образовательных процессов;
- место и функцию этого процесса в системе многообразных факторов социализации личности;
- цели и программы субъектов воспитательного процесса;
- ожидаемые изменения в объекте этого процесса (в личности ученика и, в известной степени, учителя), которые являются его продуктом, а не каких-то других внепедагогических факторов;
- средства воспитания, их природу, критерии необходимости и достаточности в отношении тех функций, которые должны быть реализованы воспитанием;
- принципы воспитательной работы, преобразуемые в технологические правила и запреты.

Несколько слов по поводу последнего требования. Запрет на какое-либо действие — один из надежнейших признаков теории. По крайней мере в “развитых” науках это методологическое требование считается очевидным. Достаточно вспомнить знаменитые физические принципы А. Эйнштейна, В. Паули, В. Гейзенберга и др., законы математической логики и т.п., налагающие запреты на определенные операции, исследования или технологии. Понимая не полную правомочность подобных аналогий, тем не менее хотелось бы поставить вопрос: существуют ли запреты в воспитании, в частности для учителя?

Для учеников их предостаточно. Анализ всевозможных “методичек” и “инструкций” приводит к парадоксальному заключению: в воспитании можно делать все, кроме разве что физического наказания детей. Моральные унижения не в счет. Значит, полная свобода? Однако не будем забывать классиков, уверявших, что свобода, не познавшая своей необходимости, иллюзорна.

Вот почему в процессе воспитания мы скованы миллионами традиций, канонов, предрассудков. Там, где нет концепции и законов, регуляторами нашего поведения оказываются мифологические ритуалы и обычаи. Разве не о ритуальности

мышления учителя [278] свидетельствуют такие приемы, как монологичность (“Молчи, когда с тобой разговаривают”), убежденность в своей безусловной правоте (“Поживи с мое”), пренебрежение к личностным механизмам восприятия (“Молод ты еще иметь свое мнение”), слепая вера администраторов в методические каноны (“Вы неправильно ведете воспитательную работу”), применение унаследованных воспитательных приемов без какого-либо анализа их действительной ценности (“Без родителей не являйся”, “Скажи всему классу, что ты думаешь о своем поступке” и т. п.); демонстрация равнодушия к ребенку («Это твои проблемы!!»)

Воспитание многообразно, многовариантно, многомодельно. Но именно поэтому его концепция должна дать сущностно-инвариантную характеристику ситуации, показать ее отличие от всех прочих и способы реализации в конкретных вариантах воспитательной работы.

Многие каноны и ритуалы воспитательного процесса порождены идеологической доктриной жесткого социального детерминизма, господствовавшей долгое время в сознании ученых и практиков. “Общество нуждается в определенном типе личности...” [279]. А в каком не нуждается? И что делать с тем другим “типом”, который не подходит под идеальную модель? И потом мы хорошо знаем, что не “общество” давало целевые установки воспитателям, а совсем другие инстанции. И если этих привычных инстанций в новом обществе не будет, как мы узнаем, в чем оно “нуждается”? Не придется ли спустить функции педагогического целеполагания с верхних этажей государственной власти вниз, в сферу каждодневного сотрудничества, сосуществования взрослых и детей?

Во всяком случае уже и так ясно, что задача создания “целесообразного”, “нужного”, “нового” и т. п. типа личности неосуществима и, по меньшей мере, негуманна. Неудачной оказалась и попытка полностью рационализировать воспитание, построить в государственном масштабе некую систему, производящую “нужных” для “общества” людей. Причем, это соответствие абстрактному общественному идеалу ценилось выше, чем конкретная индивидуальность. Неудивительно поэтому, что в изгоях оказались А. Сахаров и В. Высоцкий, А. Вампилов и А. Платонов, А. Тарковский и Э. Неизвестный и много-много других, не подходивших под официальную модель.

Об этих извращениях тоталитарного сознания сказано немало. Хотелось бы в связи с исследуемой проблемой обратить внимание на невозможность полной рационализации воспитания, о чем в нашем столетии говорилось многими мыслителями. В соответствии с тоталитарными канонами воспитания “человек должен сводиться к своему общественному и рациональному “Я”, которое поддается расчетам” [280].

Такое рационализированное воспитание “надеется в течение жизни немногих поколений изменить человеческую природу так, что при новом общественном строе совместная жизнь людей почти не будет знать трений и они без принуждения примут для себя задачи труда” [281]. Невероятность этого положения, о чем говорит далее З.Фрейд, увы, подтверждена практикой. Иррациональный момент в воспитании связан с актуализацией естественной ситуации жизнедеятельности ребенка и движущих сил его саморазвития. “Это собственное стремление детей к воспитанию есть имманентный момент всякого воспитания” [282].

Одним из последствий господствовавшей долгое время идеологической доктрины является упрощенное понимание связи “теории воспитания” и объективной педагогической реальности в духе так называемой “методологии социального конструктивизма” [283]. Суть последней проявлялась в самой логике построения воспитательной практики, включающей следующие фазы:

— идеализированное объяснение педагогической действительности (утверждается, например, что общественно значимая коллективная деятельность формирует

нужный тип личности);

— проникновение “подлинно научной” теории в сознание субъектов воспитания (“теория овладевает массами”);

— процесс (и результат!?) воспитания в соответствии с указанной теорией нового типа личности.

В чем утопичность подобной схемы? Прежде всего в упрощенном понимании связи теории с практикой, когда делается расчет на то, что, освоив действительность теоретически, мы сможем столь же успешно преобразовать ее в точном соответствии с теорией[284]. На самом же деле все сложнее. Ведь теория сама по себе не целостна, даже если мы ее такой считаем. Она всегда дает лишь примерное, приблизительное отражение действительности. И уж если говорить о “теории воспитания”, то совершенно очевидно, что она абстрагировала наиболее простые и очевидные факторы развития ребенка, а отнюдь не давала технологии конструирования целостной социальной ситуации становления личности.

Не выдерживает критики и утверждение о том, что “теория овладевает массами”. Совершенно очевидно, что все наоборот: “массы” учителей должны овладеть теорией — понять ее, принять, превратить в собственный практический опыт. А тут начинают действовать мало учтенные в теории факторы: психология учителя, его мотивация, профессионализм, уровень гуманитарной культуры и др.

Идеологическим атавизмом является и чрезмерная ориентация воспитания на “конечный результат”, а значит, на заданный уровень обученности и воспитанности, к которому надо привести всех и каждого. Аналогия с плановой экономикой очевидна. Целью воспитания в этом случае становится “готовность” к исполнению различных социальных функций (“готовность к труду”, “к выбору профессии”, “к семейной жизни”, “к самообразованию”, “к борьбе за дело” правящей политической партии и т.п.). А процесс воспитания соответственно превращается в “подготовку”. Вроде все правильно, если бы только не вспомнить диалектику, в верности которой мы так клялись, не учитывать, что детство не только “подготовка”, а еще и сама жизнь, причем, самобытный, самоценный ее период.

Итак, прежде чем изложить наше понимание подходов к построению концепции воспитания, вернемся к некоторым исходным моментам. Назначение концепции воспитания — регулировать воспитательную практику. Последнее может осуществляться в форме целеполагания, прогнозирования, конструирования образовательно-воспитательных систем и т. п. Однако когда изъяны практики пытаются объяснить лишь несовершенством теории, то при этом неизбежно грешат перед истиной. Ведь воспитательную практику регулирует не только одна наука, есть и политика, идеология, административная власть, традиции и ритуалы. Короче говоря, кроме науки, имеется еще масса других источников нормативов, причем часто куда более мощных.

Отсюда первое утверждение, которое мы попытаемся обосновать, состоит в том, что регулирование практики воспитания на протяжении последних десятилетий носило преимущественно вненаучный характер. Многие, ставшие почти классическими установки воспитательного процесса вытекают не из науки о воспитании, а совсем из других источников. Им только придавалась научная форма и тоже понятно почему — авторитет науки в человеческом сознании традиционно велик.

Не претендуя на полноту изложения, отметим четыре источника многих традиционных нормативов теории и практики воспитания:

1) Идеология. Известно, что на идеологическом, а не на научном уровне решались такие фундаментальные вопросы, как цель и содержание воспитания, отбор и дозировка ценностной информации, структура детских общественных организаций и др.

2) Государство и его экономическая монополия. Запросы государства, его хозяйственные нужды, а отнюдь не только научные изыскания определяли такие направления воспитательной практики, как трудовое воспитание, политехнизм, профориентация. На чисто хозяйственном уровне решался вопрос об объектах детского труда, об оценке его эффективности.

3) Аппарат управления народным образованием. О всевластии и доминировании его над представительной властью сказано уже немало. Бюрократические органы управления нередко решали вопросы, прерогатива исследования которых должна бы безусловно быть за наукой. Именно таким образом определялись функциональные обязанности педагогов, структура планов учебного и “воспитательной работы”, критерии оценки деятельности учителя и учащихся. Конечно, рекомендации науки при этом принимались во внимание, но, надо полагать, не они играли решающую роль.

4) Традиции и стереотипы. С этим связаны такие черты воспитания, как плановость, заорганизованность, формальность, некритическое принятие задаваемых сверху программ и методических канонов, пристрастие к отчетам, процентам, комиссиям, проверкам, открытым мероприятиям и т. п. Все это, приходится признать, связано с определенной общественной психологией, со сложившимися ритуалами воспитания.

А где же, собственно, наука о воспитании? Она была и есть, но ее роль как детерминанты построения системы воспитания действительно невелика. Не следует думать, что так обстоит дело лишь у нас. Во всем мире роль педагогической науки в конструировании систем образования и воспитания не слишком большая, несравнима, например, с ролью физики в научно-техническом прогрессе. Однако если во всем мире действует тенденция к ее возрастанию (Р. Рейч, К. Паттерсон, П. Херст, Т. Хюсен, Р. Эванс и др. [285]), то у нас она неуклонно падает, что выражается в крайне низком финансировании, результативности, авторитете и престиже педагогических исследований.

Важно подчеркнуть функцию собственно научной регуляции практики воспитания. Любое регулятивное воздействие на эту практику должно опосредоваться научным анализом и селекцией, стать продуктом научного анализа, поскольку только в этом случае оно может обрести истинные характеристики. Наука во всех сферах практики уже прочно обрела функцию главного источника целевого и технологического обеспечения человеческой деятельности. Отставание практики образования и воспитания в этом смысле является подлинным анахронизмом.

С учетом этих исходных соображений попытаемся изложить абрис исходных положений разрабатываемой концепции личностно ориентированного воспитания.

П о л о ж е н и е п е р в о е. Сущность воспитания и воспитательного отношения. Суть воспитания на протяжении длительного времени традиционно раскрывалась через марксистское понимание сущности человека как “совокупности всех общественных отношений”. Воспитание в связи с этим представлялось как приобщение к социуму. Однако всякое ли отношение с социальными институтами выступает как отношение воспитательное, педагогическое?

Ребенок может усваивать культуру только через совместную со взрослыми деятельность. Любой предмет культуры усваивается лишь в том случае, если обретает форму человеческого общения. Но целесообразно все содержание этого общения рассматривать как воспитание? Являются ли, например, воспитательными такие действия взрослого, как постановка задачи перед ребенком, передача ему необходимой для решения ориентировочной информации, показ образцов решения, проверка правильности исполнения? Это чисто процессуальная сторона учебного (или даже воспитательного) процесса, и управление ею вполне можно было бы передать, например, какому-нибудь интеллектуальному устройству.

Чтобы изменить сложившуюся парадигму, важно не просто указать сферу сущности, а именно существеннейшее в человеке. А именно там и проявляет себя воспитание. Это сущностное основание человека, как мы полагаем, состоит не в его социальности как таковой, а в его способности осмысливать (придавать смысл), субъективировать действительность, внося в природу и социум на всех их уровнях свое субъективное начало.

“Передача культуры” — это лишь внешняя сторона воспитания. Собственно воспитательное отношение — это создание личностно утверждающей ситуации, обеспечивающей становление опыта субъективирования, т. е. выработки своего (личностного) знания, собственного мнения, своей концепции мира (мировоззрения), своего стиля, собственной структуры деятельности. Воспитание в точном значении этого слова — процесс личностно образующий, отличный от научения, привития, дрессировки. Отсюда известная иррациональность воспитания, его неодинаковость для вовлеченных в него субъектов, парадоксально различные результаты для детей, воспитывающихся, казалось бы, в одинаковой среде.

Таким образом, наше первое положение можно было бы выразить следующим образом: становление ребенка субъектом — это не момент воспитания, а суть его.

П о л о ж е н и е в т о р о е . Воспитание — это особая сущностная человеческая деятельность, когда ее субъект (воспитатель) реализует себя и представляемую им общественную культуру через личность ребенка.

Потребность реализовать и выразить (“субъективировать”) себя изначально и сущностна для человека. Последнее означает стремление утвердить и выразить “свое через другое” (Гегель), т.е. создавать нечто такое, что может утвердить и продлить меня. Безусловно, что наибольшей способностью к этому обладает другой человек. Для воспитателя — это воспитанник, принимающий его миропредставление и образ жизни, для воспитанника — воспитатель с его социально значимой оценкой и возвышением воспитанника до уровня социального признания.

Воспитание, таким образом, есть естественный процесс удовлетворения взаимных потребностей двух поколений. Нормальная реализация этой потребности имеет место, когда воспитание детей, говоря словами А.С.Макаренко, предстает как дело “легкое, радостное и счастливое”, что является показателем гармонии социально-педагогической системы.

Отчуждение от воспитания хотя бы одного из его субъектов - воспитателя или воспитанника — разрушает эту деятельность, ее духовную сущность, превращая последнюю в навязанное общение для воспитанника, в “воспитательную работу” для педагога в худшем смысле этого слова.

П о л о ж е н и е т р е т ь е . В основе воспитательной деятельности лежит специфическая технология построения личностно утверждающей ситуации в системе жизнедеятельности ребенка.

Жизненная, развивающая ситуация как приоритет педагогической деятельности рассматривается во многих концепциях. Совокупный объект воспитательного воздействия может быть сведен к “критическим формирующим ситуациям”, когда личность овладевает целостным и всесторонним отношением к жизни[286]. Под ситуацией понимается “определенная система субъект-объектных общественных отношений людей, многомерная по своим связям, характеристикам, причинно следственным зависимостям, факторам, которые в совокупности оцениваются субъектом в качестве обстоятельств, условий деятельности”[287], выступают для него чаще всего как какое-то *событие*. “Овладение объективными факторами воспитательного процесса — это овладение соответствующими ситуациями”[288].

Технология конструирования педагогической ситуации в самом общем виде включает два момента:

— трансформация культурных объектов из предметной в социально-

коммуникативную, организационно-деятельностную, диалогическую или какую-то иную форму, в которой они могут быть адекватно присвоены воспитанником;
— создание условий для субъективации ребенком данной предметной сферы. Последнее предполагает определенную логику развития ситуации от внешнего к внутреннему диалогу.

В качестве ступеней развития ситуации мы выделяем следующие уровни субъективации (гуманистической ориентировки) участников педагогического общения:

1) Наиболее низкий (исходный) уровень воспитательного взаимодействия — это актуализация ситуации непосредственной природной ориентировки ребенка, когда предмет (человек, явление и т. п.) обладает первой и простейшей ценностью — новизной. Здесь мы имеем дело со своего рода природной активностью воспитуемого. “Мы родимся чувственно восприимчивыми и с самого рождения получаем различными способами впечатления от предметов, нас окружающих. Лишь только мы начинали сознавать, так сказать, наши ощущения, у нас является расположение или искать вновь, или избегать предметов, производящих эти ощущения, — сначала смотря по тому, насколько приятны нам последствия или неприятны, затем смотря по сходству или несходству, которое мы находим между нами и этими предметами, и, наконец, смотря по суждениям, которые мы о них составляем на основании идеи счастья или совершенства, порождаемой в нас разумом” [289]. Иными словами, ситуация воспитания, по Ж.-Ж.Руссо, развивается от первого чувственного общения с предметом к разумному оцениванию его значимости, а затем к соотносению его с нашими высшими ценностями (“идеал счастья или совершенства”).

2) Следующий уровень развития воспитательной ситуации — это актуализация оценочной деятельности ребенка (совместно с воспитателем), простейшим проявлением которой является оценка непосредственной полезности предмета (или свойства, отношения) для значимой, актуальной в данный момент цели. Оценка самого себя через сравнение с другим.

3) Уровень целостной ориентировки в мире природы, общества и человека, выработки собственной мировоззренческой концепции — это один из высших моментов в развитии воспитательной ситуации. Целостность мировоззренческой концепции ребенка — функция, в первую очередь, его сил саморазвития. Мировоззрение нельзя передать как знание или привить как навык. Оно — качественно новая ступень постижения мира, своеобразная личностная модель, субъективный прогноз или проект его развития, глубоко индивидуальный феномен. Воспитание мировоззрения возможно, по-видимому, лишь через опосредованное конструирование жизненной ситуации ребенка, стимулирование его самостоятельных исканий, оценок, апробаций различных вариантов собственного опыта.

4) Уровень ориентировки в мире человеческих отношений, поиск и апробация различных способов самоутверждения. Безусловно, эта сторона воспитательной ситуации имеет место на всем протяжении ее развития, а не только на каком-то отдельном этапе. Суть же этого уровня воспитательного взаимодействия в том, что достижения человеческой культуры — ценности, знания, опыт, человеческие достоинства — воспитанник начинает воспринимать как средства утверждения в глазах других людей и тем самым как способ реализации своей потребности в личностной презентации, представлении своих личностных свойств и ценностей. Принятие таковых воспитателем, взрослыми, сверстниками и др. — важный, но не последний момент воспитания, поскольку высшая ступень такового — достижение личностью в определенной степени (в известной мере относительной) независимости от социальных оценок, мнений, протекций.

5) С этим связан уровень развития воспитательной ситуации, при котором она становится для ученика познанием своих сил и возможностей рефлексией, самоосознанием, актуализацией сил саморазвития.

Личность преодолевает зависимость от среды и в том числе от самого воспитания. Воспитание как бы отрицает само себя, но вместе с тем и исчерпывающим образом себя реализует.

Таким образом, воспитательная ситуация развивается в направлении актуализации и удовлетворения все более глубинных и сущностных потребностей человека.

Как осуществляется воспитательное взаимодействие на разных уровнях развития ситуации? Безусловно, ее педагогический механизм (конструирование различных факторов и отношений в структуре ситуации) базируется также на определенных психологических закономерностях, механизмах (психологические условия субъективации содержания воспитания). Несколько слов о последнем, поскольку это важно для конструирования воспитательной ситуации.

Каждая из наиболее крупных концепций психического развития представляет механизм воспитания своеобразно. Так, *теория интериоризации* (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина и др.) представляет процесс воспитания как постепенную “интериоризацию” этического образца, переход его во “внутренний план” личности, превращение в некоторую ориентировочную основу поведения[290]. Попытки построить модель воспитания в соответствии с этой концепцией, по аналогии с теорией поэтапного формирования умственных действий уже предпринимались рядом исследователей. Например, Л. И. Рувинский выделяет усвоение образца-ориентира — “образец-знание, образец-действие, образец-идеал, образец-самовоспитание”[291]. По этой же модели строится исследование С. Б. Елканова[292] и др.

Иначе представляет психологический механизм воспитания С.Л.Рубинштейн, предложивший *концепцию генерализации*, согласно которой под влиянием внешней ситуации возникает актуальный мотив, “отклик”, состояние личности — “черта характера в ее генезисе”[293]. При повторении и варьировании подобных ситуаций данное состояние личности генерализуется, т. е. становится общим, типичным и для других сфер проявления личности.

Образуется, иными словами, свойство, качество личности. В соответствии с этой концепцией психологического механизма воспитания построено немало педагогических исследований и разработок. Прежде всего это работы В. С. Ильина и его последователей, воплотивших идею С. Л. Рубинштейна в понятие динамической структуры процесса воспитания[294]. Эта структура есть своего рода генетическая последовательность воспитательных ситуаций, целенаправленно ведущих к генерализации требуемого качества личности.

Думается, что между этими моделями воспитания, построенными на основании различных психологических концепций, принципиального расхождения нет (как, видимо, и между самими психологическими основаниями). В первую очередь они фиксируют внимание на разных аспектах механизма воспитания: в одном случае, — как в соответствии с психологическими законами представить нравственную норму, образец, чтобы они были усвоены, и организовать сам процесс поэтапного усвоения; в другом — в большей мере рассматриваются отражение, апперцепция идеи, нормы, стимула в структуре мотивов и ценностей личности, последовательное включение ее в жизненный опыт и иррадиация данного мотива на всю сферу отношений личности (генерализация мотива в черту характера).

Существенное влияние на развитие модели воспитания оказали и некоторые другие психологические концепции. Среди таковых прежде всего работы Л. И. Божович о внутренних закономерностях становления психики ребенка, о ее “самодвижении”, о качественном своеобразии возрастных этапов. “...В процессе

развития создается собственный мир развития ребенка, который выступает для него в роли своеобразной “внутренней среды”, достаточно автономной, чтобы стать подлинным источником и фактором его дальнейшего развития”[295]. Качественное своеобразие возрастных этапов проявляется в том, что ребенок восприимчив или, наоборот, индифферентен к определенным типам внешних стимулов. “...Понятие возраста характеризуется... своеобразием некоторой целостной структуры личности...”[296], а следовательно, и окружающего ребенка мира, где действуют своего рода силы притяжения и отталкивания в отношении различных воспитательных средств. И произвольно что-то вносить в этот мир воспитатель не может.

Психологическая теория Л. И. Божович продуктивно использовалась в педагогических системах Т. Е. Конниковой, К. Д. Радиной, З.И.Васильевой, Л. И. Новиковой и др.

Значительно влияет на наши представления о механизмах воспитания психологическая теория учебной деятельности В. В. Давыдова, В.В. Рубцова. Авторы исходят из качественно своеобразного понимания этой деятельности, видя в ней, прежде всего, усвоение способов познания как основания для эффективного выполнения всех других видов деятельности. “Одним из существенных показателей достаточно высокого уровня умственного развития... является наличие у человека рефлексии как особого рода умения рассматривать основания способов собственного действия”[297].

Существенное место в обучении авторы уделяют этой “рефлексивной сфере”, т. е. отбору и обоснованию способов решения задачи. “Ориентировочная часть действия, всегда направленного на решение соответствующей задачи, предшествует его исполнительской части и служит для апробирования возможных вариантов (способов) его реализации”[298].

Последовательно развивая свою теорию, авторы разрабатывают технологию реализации идеи Л.С.Выготского о трансформации интерпсихологического (межсубъектного) общения в интрапсихологическое. В основе такой технологии — феномены совместной деятельности. Совместная деятельность “включает распределение... действий и операций, обмен действиями, а также взаимопонимание, коммуникацию, планирование и рефлексии”[299]. Именно при такой организации деятельности, когда взаимоотношения субъекта с объектом опосредуются феноменом “совместности”, стимулируется рефлексивное внимание обучаемых именно на само действие, его строение, а не только на результат, который нужно получить любой ценой.

Попытки выйти с позиций этой теории на модели воспитания предпринимаются в настоящее время достаточно интенсивно. “Если мы намерены формировать личность,—отмечает В. В. Давыдов,—то сама учебная деятельность строится таким образом, чтобы любое отношение к любому объекту оформлялось через отношение к другому человеку... В центре педагогического процесса оказывается не отношение к объекту, а отношение людей друг к другу по поводу объекта их деятельности”[300].

Воспитывающие функции ситуации учебно-делового общения исследуются в настоящее время во многих работах (Х.И. Лийметс, Е.Д. Маргулис, Ю. Л. Ханин, Ю. З. Гильбух, О. В. Бескровная, С. Ю. Курганов и др.). Примером перехода от психологической концепции к методике воспитания могут служить признаки коллективной учебной работы в классе, предлагаемые Х.И. Лийметсом:

- ситуация ответственности социальной оценки решения предложенной учебной задачи;
- организация выполнения работы самими учащимися;
- учет интересов и способностей каждого ученика, предоставление ему возможностей самопроявления;

— взаимоконтроль и др.[301]

Наиболее продуктивная форма общения в учебной деятельности — диалог, дискуссия по изучаемому предмету. “Когда учитель преподносит детям основы наук как достаточно спорные и нуждающиеся в обосновании, то диалог о природе немедленно оборачивается диалогом о личностном самообосновании человека”[302].

Итак, существуют разнообразные подходы к психологической интерпретации механизмов воспитания. Собственно же педагогическая концепция должна интегрировать все эти подходы в некоторую целостную модель или, как считает чешский педагог М. Ципро, “упростить шкалу воспитательных средств, выявить в ней минимальное количество самых основных, которые особенно действенно формируют личность”[303]. Сам же он предлагает положить в основу модели воспитания опору на врожденные способности ребенка: к имитации, к узнаванию нового, к самоутверждению. В качестве инвариантных для любой цели (“кардинальных”, по выражению автора) выделяются методы инспиративного примера, ориентировочной информации, практических упражнений.

Не претендуя на интеграцию, представлений о всех упомянутых механизмах воспитания, отметим предположительно наиболее существенные черты последнего:

— ситуация воспитания несет в себе побудительную и ориентировочную основу поведения;

— воспитание в собственном смысле слова апеллирует к мотивационно-личностным регуляторам поведения (другие аспекты развития личности — процессуально-поведенческие, функциональные и т.д.— могут быть реализованы другими регулятивными средствами, не обязательно воспитанием, а, к примеру, обучением, программированием, контролем);

— ситуация воспитания обуславливает становление внутреннего саморазвивающегося мира ребенка и возрастание независимости этого мира (в конкретном случае это может быть качество личности, свойство, тип ее поведения) от воспитательной ситуации, что является своеобразным критерием эффективности последней;

— механизм воспитания связан с феноменом совместной деятельности, с интерпсихологическим, диалоговым представлением ценностей, носителем которых для ребенка выступает другой человек, партнер, воспитатель, социум, наконец;

— воспитание как таковое сводится к немногим личностно утверждающим средствам (конструктивным элементам воспитательной ситуации), которые сохраняют определенную инвариантность, несмотря на многообразие и вариативность воспитательных задач.

Ч е т в е р т о е п о л о ж е н и е касается вопроса об источниках и процедурах педагогического целеполагания. До сих пор преобладал государственно-идеологический подход к определению цели воспитания. Она была единой, априорной, общезначимой. Вопрос о ее происхождении опускался как самоочевидный. Плюрализм образовательно-воспитательных целей воспринимался как покушение на идеологически гомогенную модель “нового человека”.

Развивая гуманистический подход к воспитанию, мы должны отказаться и от однозначной, единственно правильной педагогической цели, единственной для всех детей, и от рассмотрения личности как объекта “моделирования”, “проектирования” и т. п. Понимая человека как самоценность и самоцель, мы должны последовательно признать и неприемлемость полагания извне целей его существования, а следовательно, и воспитания.

В связи с этим подлинно научная концепция воспитания не провозглашает цель и не рисует миражи будущего человеческого совершенства, а лишь определяет научные основы постановки целей, источники и процедуры педагогического

целеполагания.

В качестве источников или факторов, детерминирующих педагогическую цель, нами выделены:

1) Педагогический запрос общества мы рассматриваем как объективно существующую и выражаемую в различных формах потребность общества, отдельных социальных групп, семьи, самого воспитанника в определенном характере воспитания. Он не тождествен заказу. Заказ — это познанный и нормативно адресованный педагогической системе запрос. Беда в том, что заказ формировался без соответствующего исследования системы запросов как некая самоочевидная истина, а потому, как правило, носил абстрактный и недостижимый характер.

2) Сам воспитанник — второй и едва ли не важнейший источник цели. Развивающийся человек — сильный биосоциальный феномен, в котором два начала — природное и общественное — обуславливают индивидуальную для каждого ребенка цель. В соответствии с гуманистической концепцией воспитания ребенок должен быть рассмотрен как субъект детства — особой социальной реальности, имеющей самостоятельную ценность не только как период подготовки к чему-либо. Воспитание — вовсе не обязательно формирование, “переиначивание” природы ребенка, тем более “любой ценой”. “...Субъективному миру человека адекватен лишь такой подход, который исходит из презумпции нетривиального уважения в человеке его скрытых, виртуальных возможностей. Без такого уважения нет и не может быть подлинного гуманизма ни в быту, ни в сфере культуры, ни в научном исследовании”[304].

Рассматривая ребенка одним из источников цели воспитания, мы встаем перед необходимостью заново осмыслить соотношение биологического и социального в нем: многое из того, что считалось специфически человеческим, приобретенным благодаря социальному научению только после рождения, содержится в генетике человека и заготовлено в качестве фиксированных биологических структур и программ[305]. В этом случае меняется и понимание педагогической цели: развить то, что заложено природой, к чему человек индивидуально предрасположен, а не навязать “свое”. Кроме того, понимание воспитанника как источника цели предполагает и его непосредственное участие в целеобразовании.

3) Воспитатель, учитель, педагогический коллектив, словом, субъект, непосредственно реализующий учебно-воспитательную деятельность. Речь идет в данном случае не просто о том, что воспитатель формулирует, корректирует цель и что на этот процесс влияют его субъективные свойства и пристрастия. Это, кстати, всегда считалось недостатком. Цель, якобы, должна быть объективной и “диагностичной”. Мы предлагаем поставить этот вопрос более радикально: воспитатель реализует в педагогической цели свои интересы и намерения, утверждает свое мироощущение и потому прилагает к ее достижению все свои духовные и физические возможности. Надежды на то, что это можно компенсировать “научно обоснованными целями”, идеально построенным “содержанием образования”, не оправдываются. “То, что учитель передает своим ученикам, никогда не лучше того, что заключено в нем самом...”[306].

К. Д. Ушинский когда-то предупреждал, что “метода” хороша лишь в том случае, когда она переходит в убеждения воспитателя. Не менее важен и обратный процесс — превращение убеждений воспитателя, его “Я” в методу воспитания, реализация изначально свойственной ему “сущностной способности к созиданию другого, а через это — к самосовершенствованию”[307].

Педагогическая цель, по-видимому, также многообразна, как и сам феномен воспитания. В связи с этим может быть выделена цель общесоциальная и институциональная, системная и функциональная, жизненно-программирующая и

ситуационная и т.д. Но какой бы по своему статусу она ни была, в ее формировании необходимо участвуют все три источника. Последнее не исключает, разумеется, и теоретического, философско-методологического прогнозирования цели.

П о л о ж е н и е п я т о е . Спроектировать какой-либо процесс воспитания — значит, построить модель той жизненной ситуации, в которой воспитанник будет принимать и реализовывать определенную структуру ценностей и поведения, прогнозируемого целью воспитания.

На первый взгляд, это положение звучит как общеизвестное, поскольку воспитание действительно всегда связывали с вовлечением воспитанника в некоторую формирующую его деятельность. Однако существенный момент проектирования ситуации развития при этом нередко опускался, а значит, не проводилось и обоснование того, что протекает именно тот процесс, который соответствует поставленной цели, т. е. в результате осуществляемой воспитательной работы у воспитанника складываются именно ответственность или трудолюбие, мотив коллективного достижения или толерантность. Если нет оснований для дифференцировки и диагностирования этих процессов и если для всех этих целей в принципе пригодны одни и те же средства (а именно так и происходит на практике), то мы сознательно закрываем путь к созданию педагогической технологии.

Природа педагогической ситуации изучена недостаточно. “Все, с чем я имею дело, дано мне в эмоционально-волевом тоне, ибо все дано мне как момент события, в котором я участвую... Предмет неотделим от своей функции в событии в его соотношении со мной” [308]. Механизм воспитательного воздействия может быть сведен к немногим “критическим формирующим ситуациям”, когда воспитанник вырабатывает целостное и всестороннее отношение к жизни [309].

Проектирование воспитательной ситуации (построение ее модели) включает, в нашем понимании, следующие элементы:

- представление педагогической цели в виде ожидаемых вариантов поведения и личностных проявлений воспитанников;
- выявление системы личностных состояний и процессов (мотивационных, интеллектуальных, эмоционально-волевых);
- разработка предметного содержания деятельности воспитанников, обеспечивающей соответствующие психические механизмы развития (объекты, проблемные ситуации, ориентировочная основа, деловые и межличностные коммуникации);
- построение системы организационно-педагогических действий воспитания;
- выявление вариантов развертывания ситуации и системы программ и методик поведения воспитателя в зависимости от варианта развития ситуации.

П о л о ж е н и е ш е с т о е . Реализация обоснованной модели педагогической ситуации составляет суть воспитательной технологии — некоторой законосообразной деятельности, приводящей к законосообразному результату. В идеале технология — это “пакет” методик, прилагаемых к целям; блоки программ совместной деятельности воспитателя и воспитуемых, отражающие индивидуальные варианты развития детей.

Важнейшей методологической проблемой построения педагогических технологий является преодоление противоречия между алгоритмичностью и индивидуальностью учителя. Путь к его разрешению видится в синтезе этих двух концептов: индивидуальность учителя должна быть включена в структуру педагогической технологии как ее законосообразный компонент, а реализация собственной индивидуальности мыслится как необходимый момент достижения важной педагогической цели.

В качестве простейшей “единицы” личностно ориентированного педагогического процесса может быть рассмотрен диалог как элементарная форма педагогического

взаимодействия. Культура, обретающая форму педагогического процесса, в первую очередь должна быть диалогизирована, стать своеобразным пространством обмена духовными потенциалами.

Кризис воспитания по-разному проявляется в области теории и в области практики. Если в практике произошло фактически свертывание традиционных институтов воспитания, в известном смысле паралич их деятельности, то наука в последние годы, напротив, изобиловала теоретическими изысканиями в этой сфере, попытками построения разнообразных концепций воспитания (Е.В.Бондаревская, З.И.Васильева, О.С.Газман, И.П.Иванов, И.А.Колесникова, С.В.Кульневич, Г.И.Легенький, Б.Т.Лихачев, Л.И.Новикова, Р.В.Овчарова, Н.М.Таланчук, И.С.Якиманская и др.). Сам тот, что эти теории не так просто проникают в практику, даже такие глубокие, как проект, предложенный группой Л.И.Новиковой, удостоенный премии президента РФ, говорит о специфике сферы воспитания: это не образование, где для изменения системы порой достаточно ввести новый стандарт, программу или учебник. Низкая эффективность теоретических изысканий в области проблем воспитания обусловлена, по нашему убеждению, недостаточным использованием потенциала личностной парадигмы. Обучение, не будучи личностно ориентированным, все же продолжает оставаться обучением, т.е. какую-то часть своих функций все же выполняет. Воспитание, лишённое личностной ориентации, утрачивает свои функции, редуцируется к другим процессам - к научению, идеологической манипуляции, дисциплинированию, удержанию ребенка в рамках какой-то среды и деятельности и др.

Кризис теории воспитания в значительной мере обусловлен тем, что эта теория *не строилась в рамках предмета педагогики*, т.е. не занималась обоснованием особого рода воспитательной деятельности. В место этого в качестве теории воспитания преподносились всевозможные философские, аксиологические, культурологические и просто антропологические изыскания. Вот почему на фоне достаточно развитой теории учебной деятельности и адекватной ей профессиональной деятельности преподавания, зияет крупное белое пятно в наших знаниях о специфической *деятельности воспитания*. Как следствие этого - невозможность организовать качественную подготовку профессионалов в сфере воспитания, поскольку не ясно, в чем именно эта профессия состоит. Между тем, как справедливо отмечает С.В.Кульневич, нельзя прослушать курс и “стать воспитателем”. Для этого необходима определенная профессиональная и личностная самоорганизация носителя этой деятельности^[310], вероятно как раз и связанная с овладением им концептуальным и технологическим аппаратом “педагогики личности”.

Итак, можно вести речь о многих кризисных явлениях в сфере воспитания: о кризисе компетентности (воспитателей), о кризисе системы воспитания - школьной, семейной, об институциональном кризисе вообще, об отсутствии государственной политики в области воспитания (воспитывать граждан - это функция цивилизованного государства и никто пока что его от этой миссии не освобождал!).

Разработку теории воспитания в соответствии с концептуальными положениями концепции личностного подхода нужно начать, вероятно, с вопроса *возможно ли воспитание вообще* или мы имеем дело со спонтанным развитием личности, в котором для педагога уготована в лучшем случае функция сопровождения этого независящего от него процесса? Все чаще начинает побеждать вторая позиция. Тем более что она “удобна” в век тотальной безответственности.

Вслед за этим можно задать и второй вопрос: *нужно ли воспитание?* Вполне возможно, что формально-показное, рассчитанное на внешний эффект, на “демонстрацию деятельности” (что-то вроде “затратной экономики”, где отчитывались за то, сколько истратили...), уже не требуется. Сомневаться же в том,

необходима ли социуму такая особая педагогическая функция, как воспитание, нет никаких оснований. Если общество в лице уполномоченных им профессионалов не будет заниматься этим, то вакуум будет немедленно заполнен. Растущий духовный организм податлив манипуляциям, “образцам”, влияниям “сильных личностей”.

Итак, процесс воспитания возможен и необходим. Тогда можно продолжить постановку вопросов. В чем состоит эта деятельность? Что представляет собой *воспитательная работа* как специальная деятельность по организации воспитания?

В широком смысле все специально организуемые образовательные воздействия на человека - и обучения, и наставления и проч. есть воспитательная работа. Здесь нас опять могут поправить, что в основе воспитания - саморазвитие личности, ее свободная самореализация, и что термин “воздействие” не соответствует современным представлениям о воспитании. Это так, но в данном случае идет речь не о психологических механизмах этого процесса, а о воспитании как профессиональной деятельности людей, социальных институтов, общества.

Разумеется нужно попытаться определить понятие воспитания в узком смысле слова. В этом случае, вероятно, речь должна идти о деятельности по целенаправленному изменению сознания и поведения человека (ребенка) в нужном для общества (или для какой-то конкретной социальной системы) направлении.

Говоря о создании новой системы воспитания, целесообразно сопоставить ее со старой. В самом деле, в чем состоит это наследство?

Система воспитания, как теперь принято говорить, тоталитарного общества характеризовалась рядом черт, которые нам хотелось бы разделить на две большие группы по очень простому признаку - на позитивные и негативные с точки зрения сегодняшних социокультурных ценностей. К ее негативным чертам следовало бы отнести:

- п тоталитарность (в смысле повсеместной одинаковости).,
- п моноидеологичность,
- п формирование человека в качестве средства исполнения государственных планов, борьбы за дело вполне конкретной политической партии и т.п.,
- п пан-коллективизм - безусловный примат коллективности над индивидуальностью;
- п редуционизм - сведение сложного процесса воспитания к более простым его составляющим - политическому или моральному просвещению, приобщению к нормам поведения и др., что ведет к утрате его сущности;
- п ориентация на внешнее поведение воспитанника, а не ценностно-смысловой генезис его сознания;
- п формализм в исполнении социальных и педагогических канонов (показные мероприятия, формально-статистические отчеты и т.п.);
- п обыденность, ритуальность, неотрефлексированность массовой воспитательной практики.

Вместе с тем нельзя не видеть в традиционной отечественной системе воспитания, особенно теперь, когда она существенным образом деформирована, определенные положительные черты, составлявшие несомненные достижения отечественной педагогической практики. В качестве таковых черт нами выделены:

- п противодействие педагогической запущенности и потерянности ребенка (крушение традиционной системы воспитания повлекло за собой фантастический для цивилизованной страны рост детской безнадзорности!);
- п ясность цели, несмотря на ее идеологичность, доктринальность и т.п.;
- п также несмотря на формализм и политизированность достаточно эффективно функционировала система детских организаций, без которых еще нигде в мире не удавалось решить задачи воспитания;
- п в лучших образцах отечественного воспитательного опыта (А.С.Макаренко,

В.Н.Сорока-Росинский, О.С.Газман, И.П.Иванов и др.) этот процесс протекал на коллективистской основе, причем демократизм детских организаций нередко превосходил аналогичный опыт во взрослой тоталитарной среде;

и политизированная ступенчатая система воспитания (“октябрята - пионеры - комсомол”) в действительности обладала большим потенциалом возрастного подхода, онтогенетически развивающегося сопровождения гражданской социализации ребенка. (Знаменитая программа “Ориентир” была написана под руководством выдающихся ученых - Л.И.Божович и Т.Е.Конниковой).

Словом, об огульном отрицании опыта отечественной системы воспитания не может быть и речи.

Пока политики спорят о том, какая система воспитания необходима России, наука не прекращает выполнение своей собственной функции, что выразилось в создании самобытных идей и концепций воспитания. Среди таковых: концепция саморазвивающейся воспитательной системы (Л.И.Новикова), концепция воспитания человека культуры (Е.В.Бондаревская), методика коллективных творческих дел (И.П.Иванов), концепция воспитания человека как носителя множества социокультурных функций (И.А.Колесникова), теория педагогической поддержки детей в образовании (О.С.Газман), теория саморазвивающейся педагогической деятельности (С.В.Кульневич) и др.

На какую из этих теорий надлежит ориентироваться практике? Важны вероятно не сами идеи, а способность практики к их восприятию. Нельзя приступить к воспитанию, просто “выучив теорию”, как это нередко делает учитель-предметник. Для этого *надо стать воспитателем*, т.е. овладеть способами личностной самоорганизации, внутренней свободой, профессиональной педагогической культурой, психологическими механизмами и технологиями целенаправленного влияния на духовную сферу воспитанника. Смысл как сложная ментальная структура сознания вначале должен зародиться у воспитателя. Нельзя эффективно заниматься личностным опытом другого человека, не обладая собственным.

Между теорией воспитания, которая создавалась преимущественно не как педагогическая теория (о чем мы уже говорили выше), и практикой существует разрыв во многих принципиальных вопросах. К примеру, в какую деятельность необходимо включить воспитанника, для того чтобы был реализован процесс его воспитания? Теория отвечает, что в любую... Так в какую же? Что же с ним надо делать, чем занять? А может быть этот вопрос надо поставить совсем по другому: от чего освободить? В чем предоставить полную инициативу?

Можно предположить, что у воспитания своя логика: не от мероприятия к мероприятию, а совсем по другой траектории движется этот процесс. Его узловыми точками являются события и кризисы детского развития. Ему свойственна спонтанность и естественность жизнепроживания, малозаметное руководство побуждает к автономности, интимности, защите индивидуальности и др. Таким образом, инвариантная характеристика и механизм воспитания по-прежнему остаются мало разработанными сферами педагогического знания.

Построение личностно ориентированной системы воспитания, как и всякой другой, начинается с обоснования ее *цели*, в основании которой лежат личностные характеристики индивида - социальность, нравственность, ответственность, автономность и др. Далее к обоснованию этой конструкции необходимо приложить все атрибутивные элементы проектирования личностно ориентированной воспитательной системы: рассмотреть специфический вид личностного опыта, который должен быть при этом усвоен; выявить своеобразие личностно ориентированной ситуации, необходимой для усвоения этого опыта; разработать и проверить “технологии” создания такого рода ситуации.

Критериями вхождения воспитательного процесса в личностно ориентированное

пространство в соответствии с предложенными выше концептуальными положениями могут служить: 1) принятие воспитанниками предлагаемой им деятельности на личностно-смысловом уровне; 2) обретение опыта ответственности, самоизменения в творческих процессах; 3) опыт совместного с воспитателем построения собственного личностного мира и др. Воспитатель, работающий в такой системе - больше психолог, чем массовик-затейник. Темы его педагогического общения с детьми не случайны. Это - проблемы мотивов человеческих поступков и решений, выбор в критических ситуациях, проявление волевых усилий, жизненные планы человека, преодоление жизненных катаклизмов. Важно, чтобы педагог и воспитанник уяснили, что смысл, ценностное отношение к явлениям мира подарить человеку нельзя. Личность - продукт ее собственного труда и исканий.

В рамках теории личностно ориентированного воспитания по-новому понимаются многие традиционные педагогические понятия и явления. Например, что такое воспитательное мероприятие? Это способ организации той самой со-бытийности (В.И.Слободчиков), благодаря которой личность обретает представленность для других и через это овладевает собственным поведением.

Воспитание, как никакая другая деятельность, предполагает совместность и диалогичность ее участников. Неприятие воспитанником личности воспитателя автоматически ведет к неприятию предлагаемой им нравственной нормы. Детское сообщество, организуемое в воспитательных целях (коллектив), есть особая форма социального, развивающаяся через диалог носителей культур, поиск совместно принимаемых ценностей и традиций, ролевую игру, самоорганизацию, выход в расширяющееся социальное пространство.

Если в процессе обучения ребенок сталкивается в основном с обезличенным опытом, то в процессе воспитания усваиваемый опыт изначально материализован в личности его главного носителя - воспитателя.

Кстати, именно через сравнение воспитания с обучением - параллельно идущим педагогическим процессом - достаточно полно раскрывается природа воспитания. Начнем хотя бы с того, что современное обучение как основная форма организации образования имеет специальную систему институтов, занимающихся разработкой его содержания. Сюда входят собственно предметы изучения, стандарты образованности, рабочие программы и т.п. Попытки перенести подобную структуру в сферу воспитания неоднократно предпринимались (можно вспомнить "Примерное содержание воспитания школьников" под ред. И.С.Марьенко или программу "Ориентир" под. Ред. Л.И.Божович и Т.Е.Конниковой и т.п.). Эти документы, несмотря на их практическую значимость для педагогов, не изменили сути воспитания. Предпослать ему какое-то единое для всех детей и ситуаций "содержание", вероятно, невозможно. Содержание воспитания (а оно и есть личностный опыт!) формируется в его процессе.

Результат обучения зависит от его мотивации, но не в такой степени, как результат воспитания. Слабый или отрицательный мотив может привести к снижению качества знаний, неприятие же воспитательного воздействия способно коренным образом исказить восприятие воспитанником нравственной нормы.

Обучение всегда привязано к какой-то организационной форме. Отсюда вполне логичный призыв: "учить на уроке!". Призыв же "воспитывать на мероприятии!" звучал бы нелепо. Воспитание не терпит "форм" и формализма вообще. Поэтому воспитывает не само мероприятие, а подготовка к нему или то, что произойдет после него.

Воспитание не требует таких специальных условий и организации, как обучение. Оно протекает в основном в естественной обстановке. Правда, этим положением не следует пренебрегать. Для воспитания тоже необходимы рекреационные,

технические, кадровые, информационные ресурсы. Поэтому вести речь о полной “бесплатности” этого процесса нет оснований.

Обучение не предполагает, что какая-то область культуры должна быть освоена непременно досконально. Тогда как в сфере воспитания дело обстоит именно так, а не иначе. Недоусвоение какой-то нравственной нормы приводит к деформации всей личностной сферы человека. Сравните: “знает не все разделы физики” и “не вполне честный”. Хотя, конечно, термин усвоение здесь можно употребить лишь в определенном смысле слова. Воспитание - это всегда целостное развитие человека. Оно связано с его интимной сферой человека. Оно призвано научить его жить, быть человеком при любых обстоятельствах и вопреки им. Воспитание призвано помочь человеку найти себя, обрести “свое”: дело, роль, место, цель, интерес, перспективу, статус, окружение, партнеров, счастье. Человек может быть счастлив только через реализацию человеческого в себе. В этом смысле деньги, слава, власть и прочие мирские блага как атрибуты “счастья” иллюзорны!

ГЛАВА 3

СПОСОБЫ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРЕПОДАВАНИИ ГУМАНИТАРНЫХ И ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН

3.1 ЛИЧНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ГУМАНИТАРНЫХ ПРЕДМЕТОВ

Дидактическая природа гуманитарного учебного предмета, как и природа самого гуманитарного знания, недостаточно изучена. Ряд дидактов видят специфику таких предметов в их особой образовательной функции, а именно в направленности на формирование у обучаемых не “знаний” и “способов деятельности”, а в соответствии с теорией И. Я. Лернера — В. В. Краевского — “опыта эмоционально-ценностного отношения”[\[311\]](#). Эта специфика гуманитарных предметов плохо рефлексирована в сознании и исследователей, и практиков, “не улавливающих” отличия гуманитарной сферы от так называемой научной. Именно здесь, на стыке двух областей человеческого опыта возникает проблема, “может ли вообще наука, как особая форма сознания, быть и оставаться высшей инстанцией при решении всех без исключения общих, т.е. мировоззренческих, нравственных и им подобных вопросов”[\[312\]](#). Вероятнее всего, не может. Этому как раз и служит та область человеческого опыта, которая образует своеобразную ткань, основное содержание гуманитарного предмета.

Нам представляется неточным отнесение к гуманитарной области лишь так называемых “наук о человеке”. В таком случае сюда попадут все науки и построенные на их основе учебные предметы, ибо человек как высшая ступень макрокосмоса имеет отношение ко всем его подструктурам. Гораздо целесообразнее считать гуманитарным знание не просто о человеческом, а о специфически человеческом, прежде всего о нравственно-духовной сфере его бытия. Правда, в этом случае нужно признать условность границ гуманитарных и естественнонаучных дисциплин. “Когда учитель преподносит детям основы наук как достаточно спорные и нуждающиеся в обосновании..., то диалог о природе немедленно оборачивается диалогом о личностном самообосновании человека”[\[313\]](#).

Гуманитарный предмет в отличие от естественнонаучного не может быть усвоен на уровне значений. Здесь недостаточно просто знания, как, скажем, теоремы Пифагора, а существенным критерием усвоения является смысл, отношение, которое вырабатывается через диалог, внутреннюю полемику с другим субъектом,

например, автором произведения.

Гуманитарному предмету характерны “задачи на выявление дополнительного смысла слова в художественном произведении, способов выражения авторской позиции, данной в завуалированном виде”[314]. Если ученик не может сам найти закономерность по истории, физике и т.п., то учитель подскажет и предложит ее запомнить. Подобный шаг в ходе преподавания литературы выглядел бы крайне неуместным. “Он должен обязательно найти способы, обеспечивающие пусть на разных уровнях для отдельных учащихся, но в целом единый вариант — самостоятельный их поиск ответа на поставленный или возникший вопрос”[315]. Интересно эта мысль выражена в правительственном постановлении о Царскосельском Лицее от 12 августа 1810 г., где говорится, что при обучении лицеистов словесности “заставлять их мыслить, а потом уже искать выражения, и никогда не терпеть, чтобы они употребляли слова без ясных идей”[316].

Специфические особенности содержания гуманитарных дисциплин обуславливают и определенную специфику учебной деятельности в процессе их усвоения. Отметим некоторые особенности этой деятельности.

1) Ценностное отношение к изучаемому объекту (образу, персонажу, событию, стилю, манере) складывается зачастую вне самого познавательного опыта, по крайней мере, вне изучаемого предмета и основывается на собственном жизненном опыте, взаимоотношениях с окружающими, иррациональных пристрастиях и т. п.

2) Развитие ценностного (личностного) отношения осуществляется по более сложным законам, чем просто накопление, расширение, конкретизация, как это имеет место при усвоении знаний. Здесь происходит разрешение коллизий, рефлексия, селекция фактов и аргументов, которые это отношение или стабилизируют, или, напротив, разрушают.

3) Постоянное соотнесение изучаемого объекта (а это всегда какая-то грань человеческого бытия!) с самим собой; рефлексия собственного жизненного статуса, мысленное проигрывание ситуаций и ролей; познание через переживание.

4) Неопределенность самого объекта познания. Так из одного и того же художественного образа разные познающие субъекты “вычерпывают” разные грани, аспекты, стороны.

5) Объект и знание о нем не отделены четко друг от друга. При познании, к примеру, художественного произведения познающий вступает в отношения сотворчества с автором. Сам познаваемый объект при этом как бы активно взаимодействует с знанием о нем и даже “нередко изменяет свою природу в зависимости от того, что это знание утверждает”[317].

6) Имеет место иная логика познания, не укладывающаяся в рамки собственно логических конструкций: от целостного понимания-отношения к уже “предвзятому” рассмотрению частей. По словам М. М. Бахтина: “Сначала понять — потом изучить”.

7) Результатом познания выступает новая целостная собственная “теория мира”, включающая и модели собственного поведения. Это познание в существенной мере направлено на самого познающего субъекта, ответственного за свои выводы прежде всего перед собой. Познание гуманитарного предмета сливается, таким образом, со смыслообразованием, с выработкой собственного отношения. Здесь в подлинном смысле “любить означает... знать”[318].

В гуманитарном познании всегда есть угроза того, что принципы, избираемые для оценки объекта и выработки собственной позиции, могут обрести самодовлеющее значение, увести познающего субъекта от объективных оценок. В этом, по словам А. Камю, “трагедия современного разума, который, претендуя на универсальность, только концентрирует в себе человеческие увечья и уродства... Принципы, избираемые людьми, в конце концов берут верх над самыми благородными их стремлениями”[319].

При изучении гуманитарного материала отсутствует единая для всех учащихся логика усвоения и мало пригоден общий для всех язык значений[320]. Здесь нужен язык внутренних личностных смыслов, обеспечивающий целостное постижение предмета. Усвоение эмоционально-ценностного материала неотделимо от переживания ценностно-содержащей ситуации.

Если при усвоении естественнонаучного предмета необходимо понять смысл, постигнуть его как сущность явления, то при усвоении гуманитарного материала этот смысл должен быть выработан, сотворен. Понимание в данном случае “есть процесс смыслопорождения, в результате которого возникающий смысл обнаруживается не в отчужденном знании (смыслоноситель), а в сознании совместного бытия понимающего и понимаемого”[321]. Так, усвоение художественного произведения на уроке — это выработка индивидуальных смыслов и обмен ими. Однако содержание этих смыслов отнюдь не заложено в самом материале гуманитарного предмета. “Само по себе произведение никогда не может быть ответственно за те мысли, которые могут появиться в результате его...”[322].

Суть гуманитарного (“субъект-субъектного”) понимания в его рефлексивной природе, в том, что субъект “понимания в его рефлексивной природе, в том, что субъект “понимая нечто, ...понимает самого себя и, лишь понимая себя, способен понять нечто”[323]. Речь идет не обязательно о понимании человека, но и о вещи, явлении. В том же случае, когда понимание ограничивается “вещным”, “предметным” уровнем, то мы имеем дело с типичным естественно-математическим познанием. Уместно одно сравнительно-этимологическое замечание: естественно-математические предметы обозначаются, к примеру, в немецком языке словом *Sachfacher*. В буквальном переводе — предметы (дисциплины) о вещах. Таким образом, феномен гуманитарности в обучении состоит в постоянном смыслотворении обучающегося и обучаемого.

Выразить свое отношение к изучаемому предмету здесь важнее, чем постичь сам предмет. К примеру, женщины на полотнах Модильяни — кирпично-красные и с перекошенными глазами. Но если человеку нравится живопись Модильяни, бессмысленно доказывать ему что таких женщин в природе нет, что такого рода живопись искажая) реальность. “Причем тут реальность?” — спросит он. В самом деле, причем?[324]

Поиску технологий реализации личностного подхода при изучении гуманитарных предметов посвящен ряд исследований, выполненных в нашей лаборатории. Так, в работе аспирантки Е. М. Сафроновой речь шла о формировании у подростков такого сложного компонента личностного сознания, каковым является эстетический вкус. В качестве своеобразной “единицы” процесса воспитания этого качества выступала специальная эстетическая ситуация, которая в самом общем виде включала:

- предметно-креативное “поле” — своеобразный художественноэстетический объект, содержащий эстетико-оценочную и познавательную проблемы и создающий область эстетической самореализации для подростка;

- субъектов этой ситуации — воспитанника, выступающего носителем определенного уровня эстетической культуры, вкуса, что в существенной мере определяет уровень и характер возникшей эстетикепедагогической коллизии, и педагога, внутренний духовный мир которого при этом также становится объектом презентации и источником ценностных ориентаций для воспитанников;

- условия актуализации эстетических переживаний воспитанника, включающие коммуникативно-организующую функцию педагога, коллизии эстетических ценностей и оценочных норм референтной для подростка группы и другие сознательно-педагогические компоненты;

- способ художественно-эстетического освоения объекта, характеризуемый степенью креативности и индивидуальности.

Воспитательно-дидактическая ситуация включает школьника в деятельность, в которой проявляется эстетическая сущность человека, в результате чего формируются компоненты эстетического вкуса (перцептивный, понятийно-гностический, эмоционально-оценочный, духовно-практический). Процесс эстетического воспитания в этой связи представляет собой систему эстетических ситуаций пяти типов: эстетического восприятия, понятийно-гностических, эмоционально-оценочных, коммуникативно-эстетических, эстетического самовыражения[325]. Включение учащихся в ситуацию каждого типа способствовало формированию эстетических эмоций, переживаний, чувств, потребностей, взглядов, оценок, способностей и т. д.

Ситуация эстетического восприятия — это такая, в ходе которой организуется совместная деятельность учителя и учащихся с целью эстетического “распредмечивания” предметов.

Понятийно-гностическая эстетическая ситуация — это фрагменты жизнедеятельности учащихся, в результате функционирования которых формируются эстетические знания, понятия, взгляды, идеи.

Эмоционально-оценочная эстетическая ситуация — это воспитательная, результатом организации которой является субъективная оценка школьником объективной эстетической ценности. Подобная ситуация служит формированию таких элементов эстетической культуры, как эстетическое отношение, оценка, суждение, идеал.

Ситуация эстетического самовыражения. Ее назначение состоит в разрешении разнообразных творческих задач с целью формирования художественно-творческих способностей как компонента эстетической культуры личности, благодаря чему школьник открывает в себе самом потенциальную способность эстетического отношения к миру.

Коммуникативно-эстетическая ситуация — это нравственно-эстетическая коллизия, задача, служащая формированию эстетики в человеческих взаимоотношениях как цели функционирования всей системы эстетического воспитания.

“Технология” организации каждого типа ситуаций включает в себя следующие операции:

- диагностику уровня эстетической воспитанности (восприятия, оценок, способностей и др.);
- уточнение цели построения ситуации;
- отбор эстетических объектов для общения;
- организацию эстетических отношений в процессе любых видов деятельности;
- оценку и самооценку организованной деятельности учителем и учащимися;
- возбуждение внутренних сил саморазвития.

Личностная ориентация преподавания гуманитарных предметов чаще всего связана с введением учащихся в ситуацию диалога, который в данном случае выступает в качестве микроединицы педагогического общения на личностно-смысловом уровне. Так, в работе нашей аспирантки С.В.Беловой показано, что уровень диалога зависит от уровня готовности двух сторон — учителя и ученика, от их способности воспринимать друг друга, проникать во внутренний мир другого, принимать его со всеми мыслями и чувствами. “Уметь эмоционально идентифицировать себя с ребенком, жить его чувствами и мыслями, а значит, адекватно понять его мысли и переживания — сложная задача”[326].

Роль учителя в диалоге — помочь ученику сформировать свой образ мыслей, свое видение проблемы, свой путь решения задачи. Процесс обучения и воспитания в диалоге выступает не как воздействие учителя на учеников, а как разновидность деятельности, посредством которой ребенок работает над своим собственным развитием в благоприятной среде и с помощью педагога, выступающего в роли

консультанта. Иными словами, “учитель — лишь сотрудник, помощник и руководитель ребенка в собственной работе ребенка” [327]. По крайней мере, так его воспринимает при этом ученик.

Технология создания ситуаций, предполагающих диалогическое общение, предусматривает определенные “шаги”, последовательность которых выявлялась на основе обобщения таких вариантов диалога, как:

- совместная ориентировка в лично значимой предметной области;
- выявление проблемы, интересующей субъектов диалога;
- рассмотрение проблемы в контексте значимых для ребенка жизненных ценностей как одного из аспектов его “личностной картины мира”;
- использование усвоенных знаний и способов в качестве средства межсубъектного общения и инструмента самоутверждения в глазах партнера;
- самопознание через актуализацию и обоснование собственных мыслей.

Эффективность диалогического общения зависит от включения в содержание урока проблем, подобранных с учетом того, что сама жизнь поставлена под вопрос, вовлечена в контекст вопросно-ответных смысловых отношений (С.Ю.Курганов); от равноправного взаимодействия субъектов диалога, от соотношения содержания, способа, ритма, характера общения с различными психофизиологическими и социальными особенностями восприятия и реагирования участников диалога; от готовности учителя к диалогу; выбора им оптимального варианта проблемно-поискового стиля педагогического общения; от готовности учеников к диалогу, умения актуализировать накопленный ими жизненный и познавательный опыт.

Исследование показало, что учебный диалог реализуется при условии, когда:

- вопросы, вынесенные учителем на рассмотрение, подобраны с учетом готовности учащихся класса к диалогу и степени сформированности у них толерантности как качества личности, опыта диалогического общения, адекватной реакции на неожиданные и неоднозначные суждения;
- учебный процесс включает элементы театрализации, воплощения художественных образов в динамичном действии игровых ситуаций художественно-ролевого типа;
- проблемное диалогическое общение представляет собой целостную систему знаний, вопросов, ситуаций, предполагающую постепенное, последовательное восхождение ко все большей самостоятельности учащихся;
- учитель в соответствии с принятой им моделью диалога систематически диагностирует готовность к нему учащихся, степень их самовыражения, используя наблюдение, анкетирование, создание преднамеренных ситуаций и др. методы исследования.

Учитель отказывается от оценки личности ученика как “плохой” или “хороший”. Утверждение чужого “Я” независимо от взглядов, характера — таков главный принцип диалога, дающего педагогу возможность достигать свои цели не напрямую, а опосредованно. Он является тонким “инструментом” прикосновения к ребенку, и учитель руководствуется в нем “оптимистической гипотезой”.

Предлагаем некоторые фрагменты опытной работы, в ходе которой исследовались воспитательные возможности диалога. Трансформация повествовательного материала в диалогический на этих уроках осуществлялась разными способами. Один из них — построение работы на основе “разгадывания тайн” текста путем постановки интригующих, занимательных вопросов, например, таких:

Почему повесть А. С. Пушкина, в которой много глав посвящено событиям народного восстания, Гриневу, Пугачеву, называется “Капитанская дочка”? (А. С. Пушкин “Капитанская дочка”, 8-й кл.).

“С любимыми не расставайтесь...” Насколько верна эта фраза в отношении к ситуациям в “Грозе”? Если бы Тихон не уехал, случилось бы то, что случилось? (А.

Н. Островский. “Гроза”, 10-й кл.).

Урок “Бог с нами. И демон с нами” по роману Ф. М. Достоевского “Преступление и наказание”. Толчком к разговору, к пробуждению интереса у учащихся к данной теме послужила личная заинтересованность учителя в решении выдвигаемых проблем. В эмоциональном вступительном слове, где звучат его собственные стихи, он предлагает вопросы, на которые мучительно ищет ответы сам, не вопросы, поставленные с целью узнать уровень подготовленности класса, а вопросы размышления. Учитель ставит учеников в позицию советчиков, помощников, попутчиков на пути поиска совместных решений. На уроке идет разговор о страницах, в которых описывается сон Раскольникова, о кляче, а через них — об идее, особенностях всего романа.

Страшная сцена избиения лошади. Кто сочувствует кляче? Старик и ребенок. В этом философский смысл. Какой?

Почему Раскольников видит во время сна дорогу, церковь, кабак и кладбище? Тоже символично. Раскольников-ребенок целует лошадь в губы, плачет, а наутро, проснувшись, взрослый Раскольников пойдет убивать старуху. Как такая “полярность” уживается в человеке? Когда мы преображаемся, вырастаем из “детской морали”? Почему чаще всего одновременно и Бог, и дьявол с нами?

На уроке “Превращение живой души в мертвую” по поэме Н. В. Гоголя “Мертвые души” ученики вместе с учителем разгадывали способы “перехода” обыкновенных людей в маниловых, ноздревых, собакевичей, Плюшкиных. Они пытались уловить грань между нормальным и ненормальным в человеке: между мягкостью и слащавостью, между общительностью и наглостью, самокритичностью и самоуверенностью, между рачительностью и мелочностью. Диалог с учениками стал поиском ответа на вопрос, как не убить в себе духовное начало, иначе, как сказал поэт, “прозреем, не достигнув цели, когда душа донашивает тело”. Делая, говоря словами Е. Н. Ильина, “художественный анализ художественного текста”, разгадывая тайны писательского мастерства в диалогической форме общения, ученики постигают общечеловеческие ценности, тайны человеческой природы, особенности своего характера.

Организуя диалог, учитель стремится учитывать роль субъективной активности ученика, он должен “добиться успеха в борьбе с дурными и слабыми сторонами человека...нащупав его сильные стороны—те силы в нем, которые при надлежащем их направлении могут быть обращены на благую цель”[\[328\]](#).

Наблюдения нашей аспирантки за ученицей Татьяной А. показали, что она всегда отличалась завышенными требованиями к окружающим и осознанием своей значимости, преклонением перед сильными личностями и презрением к слабым. Учитель, зная категоричность ее выводов и оценок, намеренно сталкивает ее мнение с мнением класса. При этом не акцентирует внимание на ее суждении как заведомо неправильном, а, наоборот, представляет как интересную точку зрения.

На уроке “Тварь я дрожащая или право имею?” по роману Ф. М. Достоевского “Преступление и наказание” Татьяне А. предстояло высказаться по поводу теории Раскольникова. Ученица отстаивала право “сильных мира сего” использовать “тварей дрожащих” как материал для их исторических свершений. Учитель попытался подкрепить мнение ученицы: “Наверное, нужно уважать великое несчастье, великое безобразие, великое злодейство. Может, Пушкин ошибался, считая, что гений и злодейство — “две вещи несовместные”? В классе разгорелся спор, значение которого, несомненно, более велико, чем замечание учителя “Как ты можешь так думать!” по поводу высказывания ученицы.

Анализируя отношение старшеклассников к диалогу на уроках литературы, их собственное участие в нем, аспирантка пришла к выводу, что оптимальным вариантом любого из предложенных типов уроков (лекция, семинар, литературно-

музыкальная композиция, зачет) абсолютное их большинство считает диалог как сущностную основу. Степень морального удовлетворения в зависимости от конкретной ситуации учащиеся выразили через оценку предложенных им суждений. Утверждение “чувствую моральное удовлетворение на уроке”, если:

— “не спросили, не обратили внимания, дали возможность заниматься своим делом” — не выбрал никто;

— “я хорошо ответил, и учитель по достоинству оценил мой ответ”—20%;

— “принимал участие в общем споре, в общем поиске ответа” — утверждение было принято большинством (90%) опрошенных;

— “урок литературы заменили другим уроком” — никто с этим не согласился.

Нельзя сказать об учебном диалоге, что в одном случае он воспитывает честность, в другом — чувство ответственности и т. д. Диалог дает возможность ученикам обретать способность погружаться в себя, осознавать собственные переживания, открывать мир чувств и скрытым порой от глаз других способом “проектировать” себя.

Специфическую технологию лично ориентированных ситуаций можно проследить на примере диалога, организованного при изучении со старшеклассниками разработанного нами авторского курса “Основы социального управления”.

Целью данной учебной ситуации было создание коллизии, которая должна ввести учащихся в область новых смыслов и ценностей, помочь им в преодолении традиционных стереотипов мышления. При развитии диалога использовались такие приемы, как постановка проблем, имеющих актуальный философский смысл; нахождение противоречий в привычных и устаревших представлениях, столкновение различных концепций и их аргументаций и т. п.

Исходным пунктом дискуссии послужил простой на первый взгляд вопрос: “Может ли искусственный интеллект превзойти человеческий разум?” Ученики отвечают отрицательно, используя достаточно стереотипные аргументы вроде того, что машина сделана человеком и уже отсюда следует, что она хуже прототипа... В ответ учитель приводит неожиданный для них контраргумент: “А почему “следует”? Зачем же человек должен изготавливать машину, которая работает хуже его самого? Для чего, например, нужен экскаватор, который хуже человека копает, или ЭВМ, которая решает задачи хуже, чем человек?..”

Ученики: “Машина превосходит человека при выполнении какой-то одной, очень узкой функции, тогда как человеческий разум обладает безграничными возможностями!..”

Учитель: “Поднимите руку, у кого разум обладает безграничными возможностями!..”

Смех в классе. Руки никто не поднял. Однако после некоторой паузы ученики, уже не столь уверенно говорят: “И все же робот не может сделать всего того, что умеет человек!..”

Учитель: “Например, чего? — Читать, писать, сочинять музыку, проектировать автомобили?..”

Старшеклассники опять задумались: все это сегодня уже доступно машине... Настала пора переходить в другую плоскость спора, шире и масштабнее посмотреть на проблему.

Учитель предлагает, прежде чем рассуждать об искусственном интеллекте, решить, что есть интеллект естественный? В чем его суть? Кто его носитель?

В ходе дальнейших рассуждений выяснилось, что тот разум, с которым мы пытаемся сравнивать возможности машинного “интеллекта”, принадлежит не только отдельному представителю человеческого рода, сколько всему человечеству. Именно оно, человечество, является носителем с его огромным и разнообразным миром — “миром человека”, включающим разнообразные социальные институты,

историю и природу. Словом, все то, что В. И. Вернадский называл ноосферой...

В ходе дальнейшего диалога приходим к выводу, что дело здесь не в отдельных интеллектуальных функциях. Их может быть у робота сколь угодно, однако неизбежен предел его развитию. Это — качественное отличие познавательных способностей человека от машинного “разума”, недоступность последнему исторически обретенной возможности познавать мир по-человечески... Что это значит?

А это уже новый “виток” диалога, неизбежно уводящий нас в бесконечную цепь проблем человеческой сущности...

3.2 ЛИЧНОСТНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН

Понятие личностной направленности учебного предмета обозначает его роль, функцию в общей системе гуманитарного образования в широком смысле этого слова, т. е. образования человека как целостного социального субъекта, личности, индивидуальности. Гуманитарное образование в таком смысле не сводится к изучению гуманитарных предметов, а синонимично образованию человеческого начала в обучающемся. Ниже пойдет речь о введении ценностно-гуманитарных компонентов в содержание и способы изучения естественнонаучных дисциплин, о построении личностно ориентированной учебной ситуации на материале этих предметов.

Ни содержание, ни процесс изучения естественнонаучных дисциплин не свободны, разумеется, от личностных, “гуманитарных” аспектов. Элиминирование этих аспектов происходит в том случае, когда наука предстает перед субъектами учебного процесса (учителем и учеником) лишь как свод готовых истин, безличных конструкций. В действительности же, что, к сожалению, не отражено в действующих учебных программах, наука представляет обширную область человеческой деятельности со своеобразной историей, философией, с многообразными проявлениями человеческой индивидуальности, борьбой “многих правд” (Гегель), противостояниями таланта и бездарности, утверждением духа над косной бесчувственностью логических структур.

Диалектика рационально-объектного и человеческо-субъектного начала в научной практике предстает чаще как коллизия науки и нравственности^[329]. Нравственный смысл имеет не только конкретное сиюминутное поведение исследователя. Сама история, опыт науки, исторически сложившиеся ее методологические принципы имеют нравственное значение, поскольку имманентно налагают определенные нормы не только на логико-познавательный процесс, но и образ мыслей и поведение ученого.

Среди таких нравственно-ценностных регулятивов, которые имманентно скрыты в научном опыте и должны быть распредмечены учителем и учащимися при овладении познавательной деятельностью, нами были выделены следующие:

1) Отношение к истине как приоритетной ценности человеческого бытия. Потребность в постижении истинностных характеристик действительности — изначальное родовое свойство человека, а значит, и общечеловеческая нравственная ценность, в реализации которой и состоит нравственная сущность науки как одной из родовых сфер деятельности человека.

2) Понимание относительности всякого знания, скромность в оценке собственных достижений. “Скромность” выступает в данном случае в роли своеобразного методологического регулятива, связанного с пониманием невозможности личного успеха в науке без опоры на опыт предшественников. “Если я видел дальше других,

то только потому, что я стоял на плечах гигантов” (И. Ньютон).

3) Уважение к мнению оппонента. Этот нравственно-ценностный регулятив также имеет под собой объективные методологические основания—диалогическую природу мышления, конкурентность научных теорий, процесс познания как снятие противоречия. Уважение к иному мнению — это готовность к диалогу, терпимость к инакомыслию (толерантность) , видение множественности граней мира и путей к истине.

4) Рефлексия собственного поведения как необходимое следствие научной деятельности, которая глубоко рефлексивна по самой своей природе, вследствие чего побуждает человека осмысливать и свои собственные действия.

5) Принципиальность, наличие собственной позиции в отношении к внешним явлениям и событиям. В этой ценностной ориентации также проявляется имманентное диспозиционное свойство научной деятельности: она невозможна без собственного концептуального отношения исследователя к изучаемому предмету, и это имплицитно распространяется и на другие стороны его бытия, обретает форму принципиальности, поведенческой самостоятельности человека, связавшего свою жизнь с наукой.

6) Ответственность за результаты своих действий, поскольку каждое новое знание изменяет представление человека о его месте в мире, оказывает “обратное” влияние на этот мир.

7) Восприятие каждой науки и каждой научной истины как “гуманитарной”, поскольку все они открывают новые грани целостного природно-социального мира, вершиной которого является человек.

8) Опыт эстетического переживания красоты человеческих познавательных способностей, оригинальных решений, умения находить простые законы, обобщающие сложность и противоречивость мироздания, сводящие ее к простым и емким формулам, вроде знаменитой Эйнштейновской “полной энергии” ($E=mc^2$). “Прорывы” к таким открытиям несут значительный заряд эмоциональности и эстетичности. Умение сопереживать красоте также распространяется и на другие сферы поведения человека, близкого к науке. “Вдохновение в поэзии нужно, как и в геометрии” (А. С. Пушкин).

Распредмечиванию этих ценностных элементов научного значения способствует адекватная лично ориентированная организация учебной деятельности. Покажем на примере материалов, полученных в нашей лаборатории, способы создания лично ориентированных ситуаций при изучении естественнонаучных дисциплин.

При построении такого рода учебной ситуации ведущую роль играет актуализация нравственных проблем в сфере науки и техники.

Особенности построения уроков такого типа можно увидеть на следующем фрагменте опытно-экспериментальной работы, выполненной под нашим руководством учителем физики Ю. Д. Зарубиным. При изучении темы “Звуковые колебания” в 11-м классе учащимся предлагается найти способы борьбы с шумом в цехе промышленного предприятия. При этом учитель подчеркивает важность противозумных мер, поскольку шумы отрицательно влияют на работоспособность человека, его здоровье, снижают производительность труда.

Учащимся сообщается, что шум — это продукт технической цивилизации, подлинное бедствие современного мира — с каждым годом он все сильнее вторгается в наше существование. Стихия шума захлестывает города, улицы, промышленные предприятия. Проблема борьбы с ним, имеющая большое физиологическое и социально-экономическое значение, приобретает международный характер. В настоящее время вес шума среди факторов, неблагоприятно воздействующих на условия жизни и здоровье населения,

неуклонно повышается. Ученые-физиологи выяснили, что для эффективного осуществления производственной деятельности уровень его на промышленных предприятиях должен быть уменьшен, т. к. он способен вызвать глухоту, потерю памяти, язву желудка, атеросклероз и даже злокачественную опухоль. Нарушая энергетический баланс клеток, шум активизирует вирусы.

Учащимся предлагается рассмотреть способы борьбы с шумом на производстве, начертить эскизы и электрические схемы следующих устройств:

— наушники-глушители, пропускающие звуки только определенной частоты или громкости (“звуковое сито”);

— устройства, уменьшающие “визг” воздушного вентилятора, отсасывающего пыль от шлифовального круга;

— глушитель, работающий по принципу “шум+шум=тишина”.

С целью оказания помощи в решении задачи ставятся следующие вопросы:

Какими величинами измеряется громкость звука? Что показывает единица громкости?

Какие вы знаете шумопоглощающие материалы и сплавы?

Каков принцип работы глушителей в мотоциклах?

Что такое “сдвиг фаз” звуковых колебаний? Как его осуществить? Сколько он должен составлять радиан для уменьшения шума?

Приводя факты из жизни и деятельности рабочих, учитель обращает внимание учащихся на гуманистическую ценность задачи, старается поставить их в такую позицию, когда, отвечая на вопрос, они могут реально использовать свои знания на пользу людям, или, по крайней мере, почувствовать себя сопричастным к общественно значимому делу.

На процесс решения такого рода задачи, как выяснилось, существенно влияет не только общетехническая, познавательная подготовка ученика, но и уровень его нравственной воспитанности, социальной зрелости.

Анализируя урок с этой точки зрения, можно выделить несколько групп учащихся, каждую из которых мы характеризуем по следующим признакам: уровень решения задачи, отношение к ней, проявление политехнической ориентировки. Уровень решения задачи — это в данном случае характеристика не одного лишь практического результата. Поскольку в задаче “скрыта” не только техническая, но и гуманистическая проблема, то ее можно считать решенной “в полной мере” только в том случае, когда адекватно осознана социальная значимость, дана нравственно верная оценка предмету задачи и полученным выводам.

К первой группе мы отнесли учащихся, которые не проявили заинтересованного отношения к задаче, увидели в ней лишь технический смысл. Их предложения в основном были не оригинальны, содержали фактические ошибки. При организации групповой работы в классе они не проявили умения сотрудничать с партнерами, вести деловую дискуссию и др.

Были в классе и такие, кто, как показали дальнейшие беседы, имел интересные предложения по решению задачи, однако неуверенность в своих силах, отсутствие навыков коллективной работы помешали им проявить практические возможности.

Наиболее успешно удалось осуществить личностную ориентировку тем школьникам, которые сумели целостно воспринять данную ситуацию, связь ее нравственных, когнитивных и практических аспектов. Как правило, наиболее активными были те, кто в своих ответах указывали не только на техническую, но и на гуманистическую сторону задачи. Наряду с использованием шумопоглощающего материала (об этом говорилось в большинстве “формальных” ответов) они предложили и оригинальные находки, что свидетельствовало о творческом применении естественнонаучных знаний: использовать генератор, “выделяющий” основные частоты шума и создающий колебания, противоположные по фазе.

Гуманистическое “видение” проблемы усиливало мотивацию технической деятельности. Предложения этих учащихся были интересными, позиция при обсуждении вопроса — активной.

Анализ деятельности школьников позволяет выделить в классе еще одну группу учащихся, мотивация деятельности у которых носила двойственный характер. Наряду с интересом к предмету у них проявляется и такой мотив, как привычка к лидерству, успеху в глазах коллектива. Однако в ситуации, когда требовалось более глубокое и творческое отношение к задаче, они давали хотя и правильные, но стереотипные ответы на вопрос о звукоизоляции к галтовочному барабану, использовании всевозможных глушителей, плохо “конкурирующие” с более оригинальными решениями. Например, если к вентилятору, отсасывающему воздух от шлифовального круга, присоединить трубку в виде лабиринта, то, двигаясь по нему, колеблющийся воздух теряет свою энергию, а следовательно, и громкость звука.

Существенная особенность данного урока состоит в том, что учитель, используя многообразные средства и дидактические приемы (показ психологических особенностей производственного процесса, раскрытие гуманистического смысла задачи, ознакомление учащихся с технологическими характеристиками системы, условиями профессионально-трудовой деятельности и др.), старается актуализировать у учеников ценностное отношение к решаемой задаче, осознание ее связи с глобальными социально-экологическими проблемами. И наиболее успешно справились с заданием те школьники, которые проявили такое отношение к делу.

По вполне понятным причинам создание личностных ситуаций на уроке нельзя запрограммировать в виде заранее изданных задачек, инструкций. Они — результат сложного взаимодействия учащихся с объектами, имеющими социальную ценность. Учитель — организатор этого взаимодействия. Структурно-функциональный анализ урока показывает, что далеко не все школьники переживали эту ситуацию адекватным образом, т. е. соответственно тем целям, которые в данном случае преследовались. Для некоторых она выступала как обычная познавательная-практическая задача.

Приведем еще один пример разработки конкретной педагогической технологии, ориентированной на личностный подход в обучении.

Целью проектируемого фрагмента обучения было формирование у учащихся старших классов готовности к применению естественнонаучных знаний в условиях реальной производственной ситуации. Личностная направленность такой ситуации обеспечивалась прежде всего за счет расширения сферы предметных и ценностных аспектов проблемы, с которой соприкасался ученик. Применяя конкретные предметные знания, он должен был воспринимать не только научно-технические проблемы, но и предвидеть экономические, социально-психологические, нравственные последствия своих действий.

Модель учебной ситуации задавалась в виде следующей системы требований:

— знания основ наук применяются в этой ситуации для решения не абстрактно-теоретических, а производственных задач различных видов (проектно-технологических, материально-преобразовательных, организационно-управленческих);

— производство в данной ситуации отображается как целостность, для чего необходимо обеспечить осознание учащимися внутренних связей изучаемого материала с социально-экономическими процессами, места возникшей задачи в целостном производственном процессе;

— способ применения знаний должен быть представлен как особый предмет изучения, раскрывающий “целостные” характеристики производства —

экономическую целесообразность выполняемых операций, разделение и кооперацию труда, обусловленность интеллектуально-волевой сферы работника содержанием и формой организации трудового процесса, взаимосвязь и взаимозависимость научных и технических аспектов в производственной деятельности, влияние мотивационно-практической готовности исполнителей на результаты труда, подчиненность разделения труда (профессионально-трудовых функций) научно-техническим принципам (технологии);

— данная “ситуация” предполагает включение учащихся в такие условия, действия и отношения, которые типичны для различных видов профессионально-трудовой деятельности в процессе современного “наукоемкого” производства;

— организуемая в этой ситуации деятельность по решению задачи включает политехнические операции: построение технического замысла на основе использования естественнонаучных законов, анализ механических, химических и др. свойств материала, обоснование способа воздействия на объект, планирование технических операций, отыскание технической информации и обмен ею с партнерами, координация своих действий с другими участниками работы и ориентация их на конечный результат;

— оценка экологических, социально-психологических и др. “гуманитарных” последствий принимаемых решений.

Чтобы учебная деятельность школьников отвечала этим требованиям, необходимо было ввести в учебный процесс специальный знаково-символический комплекс. При этом под “знаками” и “символами” в данном случае понимались не только схемы, таблицы, задачи, но и практические действия учащихся, содержащие некоторую игровую условность и имитирующие факторы реальных личностных проявлений человека. Чтобы обеспечить это, в ходе эксперимента проделывалось следующее:

— подбирались задачи, при которых достижение практического народнохозяйственного результата обуславливалось привлечением знаний из различных дисциплин;

— практические задачи строились таким образом, чтобы убедительно доказывалось преимущество научного подхода к их решению, неэффективность хаотичного действований методов “проб и ошибок”;

— при решении таких задач четко выделялись (через “вводные инструкции”) функции “исследователя”, “конструктора”, “проектировщика-технолога”, “экономиста”, “испытателя”, “контролера” и, наконец, “руководителя проекта”; в ситуациях решения задач данные функции распределялись между учащимися, организовывалось их общение и взаимодействие, что исключало неосознанное формальное выполнение функциональных обязанностей и психологически подготавливало учащихся к исполнению этих “ролей” в реальных условиях;

— учащиеся на собственном опыте убеждались в целостности технологического цикла, в невозможности произвольно изъять какой-либо этап из процесса изготовления продукта, в необходимости четкого соблюдения технологической дисциплины.

Общение учащихся в ситуациях решения политехнических задач носит естественный характер, вызывается их содержанием, а не искусственно привносится в содержание урока, как это имеет место при организации так называемой “групповой работы”. Обмен научно-технической информацией требует от учащихся “визуализации, схематизации... понятий, аргументов и рассуждений” [330], а тем самым и более глубокого их усвоения.

Когда мы говорим о необходимости передать учащимся не словесную информацию, а опыт, то это не избавляет нас от необходимости “вербализировать” сам этот опыт, представить его в первую очередь для учителя в виде конкретной учебной программы. В первую очередь, это должны быть сами задачи и способы их

решения, предполагающие организацию коллективно-распределенной деятельности. “Если познавательная деятельность организуется как коллективный труд, когда учебные задания получают временные группы, звенья, бригады и каждый член этих микроколлективов выполняет какую-то его часть, а конечный результат общего труда складывается из суммы результатов, тогда между учащимися складываются отношения ответственной зависимости, сотрудничества, соподчинения” [331].

В ходе эксперимента у учащихся формировался опыт применения знаний в условиях, имитирующих технологический режим, разделение труда. Испытанным средством имитации сложных форм поведения человека является учебно-деловая игра, включающая элемент неопределенности, действия случайных факторов [332]. В игровой ситуации учащиеся принимают решения, учитывая множество обстоятельств: как довести теоретический замысел до исполнения, какие необходимы для этого сведения, расчеты, детали, устройства, какой это даст экономический эффект, как лучше распределить обязанности, спланировать эту работу во времени. Сложности игровой ситуации тем выше, чем больше факторов приходится учитывать при принятии решения. Взаимодействие партнеров, выполняющих различные роли, должно вытекать из необходимости эффективного, оптимального движения к результату. Осознавая место “исследовательской”, “конструкторской”, “плановоэкономической” и др. функций в обеспечении технологического процесса, учащиеся полнее постигают ведущие политехнические законы — целостности, системности и дифференцированности производства.

По составлению “технологической карты”, “сценария” работы участников ситуации-модели выделялся общий круг действий и операций, которые необходимо выполнить для эффективного получения результата; особо подчеркивались следующие моменты “производственных контактов”:

- передача продукта деятельности от одного участника к другому (“технологическая связь”);
- указания руководителя, регламентация функций и заданий (“руководящая связь”);
- коллективный поиск идеи (“деловое совещание”);
- взаимоконтроль и оценка результатов работы.

От учителя, разрабатывающего такой фрагмент занятия, требуется и инженерное (отбор технологического содержания), и педагогическое мышление, связанное с проектированием способов развертывания этого содержания в особой, игровой форме деятельности.

Ситуация-модель выполняет, таким образом, несколько функций: воссоздающую (креативную) в смысле имитации предметнопрактических аспектов политехнической деятельности; репрезентативную, связанную с актуализацией деловых и межличностных отношений; эвристическую, стимулирующую по отношению к познавательной активности учащихся; критериальную, т.к. позволяет проследить, оценивать сформированность операций. Учащиеся должны усвоить, что сам перенос теории в практику включает в себя элементы моделирования — математического, структурного, социально-динамического. Введение в учебный процесс ситуаций-моделей, имеющих форму групповой работы, целесообразно в том случае, когда само содержание задания таково, что исключает возможность его индивидуального выполнения, ибо в этом случае коллективная деятельность выглядит искусственной; предстоящая работа поддается членению и дифференцированию [333] по “производственным функциям”; задача предполагает многообразие решений, обмен знаниями и опытом; коллективное обсуждение и исправление ошибок; сопоставление различных вариантов и т. п.

Диагностика исходной готовности учащихся к практическому применению знаний и

рефлективному результату обучения проводилась по принципу “каскадного тестирования”: изучалось поведение учащихся в последовательно усложняющихся ситуациях. Методика разработана нашим аспирантом В. М. Симоновым [334]. Было выделено три ступени усложнения, соответствующие трем уровням целостности восприятия ситуации.

При решении чисто предметных задач учащиеся проявляли, в соответствии с нашим предположением, исходный уровень ориентировки в ситуации, пока еще не включающий личностные компоненты. Они выполняли научно-технический анализ ситуации.

Более высокий уровень ориентировки — социально-производственный — предполагает решение задач, требующих координации своих действий с партнерами (“разделения труда”) и самоорганизации собственного поведения с учетом требований коллективной деятельности.

Приведем примеры таких задач-ситуаций.

Группа учащихся 8-го класса получает задание приготовить прибор для демонстрации относительности движения. Для этого им предлагаются две стеклянные трубки, закрываемые пробками. Диаметры и длины трубок различны. Каждый участник групповой работы получает свой “круг обязанностей”: ему выдается карточка с персональным заданием.

На начальном этапе обучения коллективно распределенной деятельности учащиеся заполняли «технологическую карту» под руководством учителя. Впоследствии это задание выполняет ученик, которого назначают “руководителем проекта”.

Для оценки правильности решения задач этого типа мы применяли уже иную систему критериев. Во внимание принимались не только знания и технические умения ученика, но и его “поведение” в ситуации групповой работы: инициатива и стремление обеспечить успех группы, готовность к психологическому контакту и взаимопомощи, самооценка качества своей работы с позиций ее вклада в общий результат деятельности.

И, наконец, для последнего гуманитарно-нравственного (лично-творческого) уровня ориентировки подборку каких-либо искусственных тестов-задач мы считаем нецелесообразной, поскольку этот высший уровень политехнической подготовки наиболее адекватно проявляет себя в естественных условиях, при выполнении реальной социально значимой деятельности, что не исключает, конечно, наблюдения за учащимися в учебной (групповой) деятельности. О достижении этого уровня свидетельствуют: переживание учеником удовлетворенности своей работой лишь при наличии успеха всей группы; устойчивое проявление социально ценных мотивов технического творчества, способность к длительному преодолению трудностей на пути к цели, стремление к утверждению атмосферы товарищества в труде, уважение к иному мнению и умению отстаивать свою точку зрения, способность к рефлексии своего поведения с позиций коллективной трудовой задачи и др.

На диагностическом этапе исследования мы обратили особое внимание на психологические аспекты готовности к применению знаний на практике, которые обнаружились у учащихся с различным уровнем ориентировки. Так, ученики, которые успешно справлялись с задачами первого типа, но снизили свою активность в групповой работе, не захотели или не смогли успешно обмениваться “производственной” информацией и совместно с партнерами добиваться социально значимого результата (учащиеся с научно-техническим уровнем ориентировки в ситуациях применения знаний), обладали интересами, ограниченными сферой собственно технического применения физики, информатики или другой естественнонаучной дисциплины. Присутствие партнеров отрицательно влияет на

продуктивность их мышления. Они испытывают “заторможенность” при необходимости совместить общение с собственно когнитивной деятельностью, теряется в этих ситуациях, забывают алгоритмы и начинают действовать “методом проб и ошибок”. Доброжелательно в основной массе относясь к товарищам по работе, они не испытывали побуждающего воздействия конечной групповой цели, не воспринимают ее “всерьез” как нечто лично значимое.

Большинство этих школьников не являются безответственными по своему характеру. Однако социальная значимость задания ими не осознается, по-видимому, уже по той причине, что они вообще нечетко представляют общественную ценность учебной деятельности как таковой. К отношениям руководства-подчинения, к соблюдению “правил” групповой работы эти школьники слабо подготовлены, хотя и испытывают определенную тягу к ней, особенно когда есть возможность проявить свою смекалку и знания. Только в том случае, когда это удается, она вызывает у них удовлетворение. Область рационализаторских попыток у них, как правило, ограничена собственной технической или логико-предметной сферой (как решить, рассчитать, выполнить техническое действие), но не выходит на совершенствование технологического процесса в целом. Процесс решения задачи эти учащиеся специально не планируют, полагая, что это вытекает из самого его хода.

Во второй группе мы отнесли учащихся, анализ деятельности которых свидетельствовал о том, что они достаточно успешно владели более высоким, «социальным» уровнем ориентировки в ситуациях совместной деятельности. Они довольно быстро освоили конечную цель групповой работы и “согласились” с целесообразностью предложенного учителем “разделения труда”. На протяжении всего процесса коллективной работы они, как правило, стремились сделать ощутимым, заметным свой вклад в результат работы группы, проявляли склонность к товарищескому общению и сотрудничеству. Вместе с тем было замечено что как бы ни был склонен ученик к общению, коммуникативный аспект групповой деятельности (обмен информацией, взаимоконтроль) должен быть особо дозирован, иначе при хаотичном общении (отвлекающие разговоры, отступление от конечной цели работы) нарушается характерная для него результативность когнитивной и практической деятельности. Учащиеся этой группы быстро осознают целесообразность отношений руководства-подчинения, сдерживают свои эмоциональные высказывания и критические реакции с целью поддержания порядка, принятых правил работы. Хотя они и болеют за групповой успех, все же предпочитают, чтобы учитель отметил и их личные достижения.

Выше мы уже указали на некоторые признаки, свидетельствующие о продвижении некоторых учащихся к более высокому, лично-нравственному уровню ориентировки. Наблюдения за учащимися этой группы не только в учебной, но и в реальной трудовой деятельности обнаруживают их стремление добиться справедливой оценки результатов каждого участника коллективной работы. Заниматься любимым делом они готовы без гарантии получения какой-либо личной “пользы” (отметки, похвалы и т. п.). Осознание общественной значимости результатов труда рождает у них эмоциональный подъем. Творческие склонности у них проявляются и в отношении технического содержания деятельности, и в отношении форм ее организации.

Диагностика сформированности ориентировочной деятельности (готовности к применению теоретических знаний в трудовой практике) у учащихся 9—11-х классов, с которыми проводилась работа перед началом эксперимента, дала картину их распределения по уровням — см. Таблица 2 (приводятся средние показатели для нескольких классов).

Готовность к применению теоретических знаний на практике (уровень ориентировочной деятельности)	Количество учащихся, отнесенных к этому уровню	Количество учащихся (%), проявляющих		
		Стремление к личностному успеху в групповой работе	Интерес к техническому содержанию деятельности	Стремление добиться конечного результата в работе всей группы
Допустили существенные ошибки при применении знаний в практической ситуации	38.2	60.2	28.4	11.4
Уровень научно-технической ориентировки	38.4	44.8	33.8	21.4
Уровень социальной ориентировки	18.2	20.4	40.2	39.4
Уровень гуманитарно-нравственной ориентировки	5.2	4.6	45.8	49.6

Из приведенных здесь данных видно, что по мере повышения у учащихся готовности к адекватному применению знаний в практических ситуациях снижается «вес» внутренних факторов и характерологических черт, препятствующих такому применению (число проявляющих эгоцентризм, стремление к личному успеху в групповой деятельности снижается от 60,2 до 4,6%), и возрастает количество учеников, проявляющих свойства личности, адекватные задаче практического применения теоретических знаний (число интересующихся «технической» стороной задания, самим процессом работы возрастает от 28,4 до 45,8%, нацеленных на получение конечного результата работы всей группы—от 11,4 до 49,6%).

Учитывая исходное состояние готовности учащихся 9—11-х классов к применению теоретических знаний к решению продуктивных задач, мы поставили целью проектируемой технологии обучения расширить и обогатить опыт ориентировочной деятельности школьников в научно-технических ситуациях, а также выявить условия, при которых обеспечивается продвижение от научно-технической к социальной ориентировке, т. е. к освоению деятельности на более высоком уровне целостности.

Проникновение идей личностного подхода в сферу естественнонаучного образования приводит к поиску новых моделей данной образовательной сферы. В работе нашего докторанта В.М.Симонова выдвигается идея интеграции *естественнонаучной и личностной картины мира*. Это, как показывает он, приводит к известной реконструкции содержания данной предметной области.

Предметом изучения становится не только природный мир, но и человек в этом мире. Последний рассматривается как часть единого социоприродного Универсума. Целью естественнонаучного образования в этом случае становится формирование у воспитанников целостного представления о месте, роли и ответственности человека за целостный космогенез. Множественность картин мира, принцип дополнительности становятся в этом случае дидактическими критериями построения образования.

ГЛАВА 4. УЧИТЕЛЬ И ЕГО РАЗВИТИЕ В ЛИЧНОСТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЕ

3.1 ЛИЧНОСТНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ УЧИТЕЛЯ

Педагогическая деятельность может быть медленнее, чем другие сферы человеческой практики, но тоже претерпевает изменения. В этих изменениях намечилось множество тенденций. Укажем некоторые из них. Педагогическая деятельность утрачивает черты спонтанно-ритуального поведения учителей и воспитателей. Последние все более стремятся к *рефлексии* процесса и результатов педагогического действия, к выявлению оснований для его исполнения. В современной педагогической деятельности сочетаются, хотя и не без противоречий, тенденции к возрастанию ее *наукоемкости* (стандартизация, модульность, информационная поддержка, диагностичность целей и результатов) и усилению *субъектно-авторской позиции* педагога.

Что касается ведущей тенденции, связанной с переходом *от знаниевой к личностной парадигме* педагогической деятельности, то это не просто одно из направлений ее трансформации, а становление *педагогической деятельности как таковой*, своеобразное возвращение к ее сущности. Знаниевую, просветительную функцию образования мы, вероятно, еще поделим со сверхмощными и “человечными” ЭВМ, а вот что касается лично-развивающей функции педагогической деятельности, составляющей ее сущность, то она, по-видимому, всегда останется за педагогом. Эта сущностная сторона педагогической деятельности учителя нередко скрывается за внешне-процессуальными ее аспектами в виде информирующей, дисциплинирующей, приучающей и др. деятельностей. Вне лично ориентированной ситуации эти функции могут и не иметь собственно педагогического смысла. Противоречия между этими двумя аспектами профессиональной социализации педагога отражают традиционное для педагогического образования расхождение между собственно педагогическим, профессиональным развитием педагога и его подготовкой к деятельности в сфере определенного предмета (специализации). (В.А.Болотов, В.И.Данильчук, В.И.Слободчиков и др.). Учителя по-прежнему обучаются преимущественно предметному компоненту педагогической деятельности и некоторым простейшим механизмам психологической поддержки учения школьников - стимулированию, мотивированию, обучению их некоторым способам учебной деятельности. Сегодняшний учитель работает с ребенком главным образом *на индивидуальном, а не на личностном уровне*, т.е. в поле его зрения оказываются главным образом интеллект, операциональная успешность, исполнение предписанных функций, *не жизненные смыслы, личностная самоорганизация, личностные функции ребенка*. Хочется привести в этой связи слова А.Маслоу: “Если рассуждать о том, что придает нам мудрости, понимания, насущных жизненных умений, то лучше всего это делать в терминах *внутреннего* обучения, *внутреннего* научения, т.е. думать прежде всего о том, как быть человеком вообще, и только затем - как научиться быть *этим* конкретным человеком” [335]. Предметно подготовленный учитель, пользуясь терминологией А.Маслоу, может научить воспитанника вполне конкретным вещам, упуская при этом главную, сущностную функцию педагогической деятельности - *образовывание человека вообще*.

Развитие исследований в области лично ориентированного образования вылилось на современном этапе в сотрудничество науки и образовательных учреждений в создании новых образцов педагогической практики. Теория и опыт

лично ориентированного образования являются предметом спонтанного и целенаправленного усвоения педагогическими коллективами. Естественно, что этот процесс не может протекать без неизбежных трудностей и издержек самого разного рода. Отвлекаясь от многообразных затруднений, которые возникают во всяком инновационном процессе, остановимся на проблемах методологического характера, связанных с пониманием педагогами-практиками самой сути, природы образования, ориентированного на личность. Пытаясь каким-то образом “классифицировать” все эти издержки, мы выделили наиболее типичные из них.

1. Иллюзия “уже известного”. Само упоминание о личности не вызывает у педагогов практиков ощущения новизны. Видимо обилие распространявшихся на протяжении многих лет спекуляций на эту тему привело к известному разочарованию в данной проблематике.

2. Иллюзия “понимания”. Представители различных научных школ и концепций, занимающихся лично ориентированным образованием, пользуются сходным понятийным аппаратом, вкладывая в употребляемые термины различные смыслы. У учителя-практика возникает иллюзия, что речь идет об одном и том же. В действительности же о личной ориентации образования можно говорить в многих смыслах:

- п как об уважении достоинств и прав ребенка и его семьи, имеющих возможность выбора предметов, учебного плана, индивидуального маршрута обучения;

- п как о целенаправленной работе по формированию набора качеств личности, отвечающих нормативам воспитанности, принятым в данном социуме;

- п как о создании в образовательном процессе ситуаций, которые бы “запускали” механизмы функционирования и развития личности, т.е. ставили бы учащихся в позицию, когда они сами и сознательно принимают решения, излагают свою точку зрения, берут на себя ответственность, словом упражняют свои нравственные силы.

Не трудно понять, что за каждой из этих трактовок стоят различные технологии практической деятельности педагогов: в первом случае - это выполнение норм гуманности и защита прав и свобод ребенка; во втором - диагностика личностного развития детей, соблюдение возрастных норм становления их личности, проведение “контрольных” мероприятий; в третьем - последовательное создание в учебном и воспитательном процессах педагогических ситуаций, востребующих и развивающих личностное начало в ребенке.

3. Усвоение идей личностного подхода в форме, как это называл А.С.Макаренко, “этического фетишизма”. В самом деле при изложении этого аспекта педагогической теории как правило употребляются “высокие” слова: личность, гуманность, саморазвитие и т.п. Этот “фетишизм” оставляет равнодушными студентов и вызывает отторжение у мыслящих учителей, которым не вполне ясна стратегия их деятельности в рамках образовательных стандартов, большой наполняемости классов, стратифицированности контингента детей и родителей.

4. Упрощение теории лично ориентированного образования, “редукция” ее к более простым феноменам:

- п к обыденно понимаемому гуманному межличностному общению педагога и воспитанников;

- п к формальному применению задачных, игровых, диалогических технологий обучения, которые, заведомо упрощая дело, отождествляют с личностным подходом в образовании.

У будущего учителя возникает иллюзия, что концепцией лично ориентированного образования можно овладеть также легко, как методикой использования опорных сигналов или тестовым контролем знаний. В действительности же вхождение в эту парадигму педагогической деятельности не сводится к усвоению ее внешних атрибутов вроде триады “задача - диалог - игра”, а

предполагает последовательное “вrostание” в философию создания личностно ориентированной педагогической ситуации - своеобразного пространства, востребующего личностный уровень развития воспитанников. Современному учителю и тем более студенту, столкнувшемуся с обилием педагогических и психологических идей и теорий бывает не просто *рефлексировать свою концептуальную принадлежность*, определить в рамках какой концепции личностно ориентированного образования действует и развивается он сам как профессионал, поскольку их авторы зачастую пользуются сходными терминами, за которыми нередко стоит различное психологическое и педагогическое содержание. Подобная рефлексия должна вероятно основываться на определенных критериях и принципах. В противном случае в голове педагога останется эклектическая и путанная картина педагогической реальности. Эта принадлежность к определенной школе, к определенной мастерской является вообще характерной чертой гуманитарного образования. Так, по нашему убеждению, в рамках определенной школы готовится будущий художник, актер, критик, журналист, педагог и т.п. Беспринципное смешение школ, эклектический симбиоз новинок в действительности приведет к тому, что вместо “породы” сформируется своего рода “дворянство”, в которой есть всего понемногу, да только отсутствует совокупность специально ожидаемых свойств, в нашем случае - искра педагогического профессионализма..

Развитие личностно ориентированного образования сдерживается, разумеется, не только ошибками практиков, школьных и вузовских методистов и т.п. Собственные проблемы есть и у науки, которая отстает от запросов практики в создании критериев, диагностик, программных документов личностно ориентированного образования. Разработки по методикам создания личностно-развивающих ситуаций еще не вполне конкурентны по сравнению с технологиями “знаниевого” обучения, с активными проблемными методами, обучающими компьютерными средами и др. Отсутствие интеграции знаниево-обучающей и личностно-развивающей концепций образования на методологическом уровне затрудняет целостное развитие образовательной практики, в которой эти направления образовательной деятельности находятся в органическом единстве.

Поскольку спектр идей и интерпретаций личностного подхода в образовании постоянно расширяется, то возникает необходимость еще раз четко определить интерпретацию этой проблемы, которая сложилось в представляемом мною коллективе - в Институте проблем личностно ориентированного образования при Волгоградском педагогическом университете.

Начну с аналогии. Сегодня, к примеру, мало кто сомневается, что должно существовать специальное экологическое образование. Этот вид образования обладает определенной спецификой: у него нет четко выраженной предметной сферы, перечня дисциплин и т.п. Однако у этого вида образования, как и у любого другого существуют *цели, содержание, специфические методы и формы организации*.

Образование, *ориентированное на развитие личности*, - это тоже особый вид образования. И хотя оно органически связано с другими направлениями образовательной деятельности, но не подменяется ими. Вероятно, этот вид образования более сложен по организационно-структурным характеристикам и психологическим механизмам. Его цель - *развить личность в ребенке*. В различных научных школах это последнее понятие также интерпретируется по-разному. В нашем случае ведется речь о развитии *способности быть личностью*: выбирать жизненные смыслы и принципы, принимать решения, отвечать за свои слова и поступки, быть самостоятельным, внутренне свободным, инициативным и творческим, владеть собой. Словом, совершать собственно личностные действия. В выполнении этих особого рода действий по внутренней самоорганизации индивида и

состоит назначение личности, ее функции (Б.С.Братусь). Эти функции по сути и составляют нравственное ядро личности, потенциал ее гражданского развития, социализации.

О развитии личности в учебном процессе речь, разумеется, шла и раньше. Однако четкие концептуальные положения о том, в чем именно состоит это личностное начало в человеке, - результат весьма недавних фундаментальных исследований в области психологии личности (Б.С.Братусь, Г.А.Ковалев, А.Маслоу, В.А.Петровский, К.Роджерс, В.И.Слободчиков, Д.Франкл, Д.Б.Эльконин и др.). Только опираясь на эти фундаментальные исследования можно поставить процесс личностно ориентированного образования на диагностичную, критериальную основу, т.е. говорить о корректной постановке *целей* личностно ориентированного образования.

Личностная сфера человека - это особый вид *содержания образования*. Над этим утверждением следует поразмышлять. Что представляет собой содержание образования в широком смысле этого слова? Это - различные виды опыта, которые надлежит освоить, человеку: знаниевый, операциональный, творческий, социальный и др. Опыт действовать, проявлять себя как личность, обозначенный нами как *личностный опыт*, тоже должен войти в структуру содержания образования. Конечно этот вид опыта, связанный с интимной, ценностно-смысловой сферой личности, существенно отличен от вышеназванных. Его нельзя задать в предметной, логической или вербальной форме. Он существует как *переживание*, которое надо рефлексировать, осмыслить, сделать из него вывод. Говорить об этом опыте как о содержании образования можно лишь с известной долей условности. Это "содержание" не может возникнуть вне самой личности обучающегося и задано для всех учеников одинаковым образом, т.е. обрести для всех одинаковый смысл.

Как же осуществляется процесс личностно ориентированного образования? В его основе лежит создание особого рода педагогической ситуации, которая ставит ученика перед необходимостью проявить себя как личность, поскольку затрагиваются вопросы статуса, признания, самоопределения, ведущие жизненные потребности. Эта ситуация "востребованности" личностных проявлений, называемая нами личностно ориентированной, как бы "запускает" механизмы личностного развития.

Хотелось бы еще раз уточнить, о чем идет речь. Выдвигаемую нами идею не следует смешивать с известными в отечественной педагогической теории и практике моделями развивающего обучения (В.В.Давыдов, Л.В.Занков и др.). В них речь шла об интеллектуальном, когнитивном развитии учащихся. В основе личностного развития лежат более тонкие механизмы, не столь связанные с предметной деятельностью, с "изучаемым материалом" и т.п. Это прежде всего рефлексия, ревизия прежних ценностей, поиск смысла, апробация новых моделей поведения и т.п.

Идея личностно ориентированного образования отлична также и от так называемого "воспитывающего обучения". Понятие о воспитании в учебном процессе восходит к очень давним и спорным идеям педагогики (просветители, И.Ф.Герbart и др.). Общепринятым считалось, что обучение должно влиять на нравственную сферу ребенка. Каким образом? На этот счет были разные взгляды. И.Я.Лернер считал, что это происходит благодаря введению в содержание образования особого компонента - опыта эмоционально-ценностных отношений к миру; З.И.Васильева связывает это с отношениями учащихся в процессе учебной деятельности; Е.В.Бондаревская ведет речь о педагогической культуре учителя и всего образовательного пространства и др. Велись и методологические споры: В.С.Ильин считал воспитывающее влияние обучение педагогической закономерностью (причем обучение и воспитание по его мнению - синхронны, т.е. одно без другого не существует). По мнению же В.В.Краевского, единство обучения

и воспитание - это не закономерность, а принцип: чтобы обучение воспитывало нужны определенные условия, которые должен создать педагог.

Резюмируя все эти теории можно сказать, что они в основном носили феноменологический (описательный) характер, не раскрывали механизмов воспитательного влияния обучения. Дефицит наших знаний об этом механизме как раз и призвано снять понятие личностно ориентированной ситуации, которая раскрывает механизм влияния учебного процесса на личность.

Что представляет собой личностно ориентированная (личностно-развивающая) ситуация? По своей внешней форме - это задача, учебная проблема или коллизия, которая обладает следующими характеристиками: *ученику* предоставляется возможность совершить так называемое "личностное действие" - увидеть себя в отношении к другим людям, в со-бытийности с ними; сделать вывод из собственного опыта, преодолеть внутренний кризис, наметить жизненную программу. Для этого ему нередко требуется подвергнуть ревизии смыслы и цели учебы, привычного дружеского окружения, а то и жизни вообще. При этом ученику приходится преодолевать собственные эмоции, овладевать переживаниями, приходить к верным выводам... *Учитель* в этой ситуации выступает в наиболее естественной для себя роли - в роли педагога, т.е. буквально детоводителя, поддерживающего ребенка, протягивающего ему руку, помогающего ему организовать свой собственный мир.

Как создать такую ситуацию на учебном занятии? Здесь так и хочется вспомнить известный ответ Виктора Гюго на вопрос, трудно ли писать хорошие стихи. Он ответил: или очень легко, или совсем невозможно...

Создание личностно ориентированной ситуации требует высокого психологического и дидактического профессионализма, жизненного и личностного опыта и культуры учителя, способности установить личностно-смысловое общение. Вряд ли можно говорить о специальных технологиях создания личностно ориентированных ситуаций, поскольку они весьма индивидуальны. Однако в исследованиях, выполненных в нашем институте, удалось выявить некоторые принципиальные условия, которые при этом должны быть выполнены: 1) учитель должен знать жизненные проблемы детей и строить учебную ситуацию *в контексте* этих проблем; 2) образовательный процесс должен носить характер рефлексивного смыслопоискового *диалога*; 3) должны быть созданы условия для творческого самопроявления ученика *в игре*, мыследействии, состязании, конфликте.

Чтобы реализовать на практике идеи личностно ориентированного образования, необходима слаженная работа всего педагогического коллектива. В первую очередь должна быть адекватно осознана роль администрации школы. От нее требуется уяснение концепции и путей ее реализации; освоение критериев личностно ориентированного образования применительно к жизнедеятельности учащихся различных возрастных групп, к работе учителя, к уроку, к воспитательному процессу. Наиболее общими среди таких критериев, указывающих на то, обеспечена ли в школе ситуация развития личности, являются: принятие ребенком школьного пространства жизнедеятельности, включение в деятельность через ее самостоятельный выбор детьми, обретение опыта поиска смысла, презентации собственного "Я", проявление собственной позиции при решении жизненно-практических задач, самоорганизация, самообразование.

Приоритетным объектом внутришкольного управления является учитель, его профессионализм, эффективность, уверенность в своих силах. Профессиональная готовность учителя к реализации модели личностно ориентированного образования предполагает овладение им такими операциями как: 1) диагностика личностных свойств и функций учащихся; 2) постановка целей личностного развития учащихся на основе возрастных норм социализации личности, изучения индивидуально-

личностного потенциала воспитанников; 3) проектирование новообразований в личностной сфере учащихся, характерных для данного этапа онтогенеза; 4) определение возможностей создания личностно ориентированной педагогической ситуации средствами своей учебно-предметной деятельности (специфичными для естественнонаучных и гуманитарных дисциплин); 5) применение приемов контекстуализации, диалогизации и игротезации материала; 6) применение критериев для оценки развития учащихся, личностно-развивающих возможностей урока, собственной эффективности.

Для обеспечения эффективного вхождения учительского коллектива в сферу личностной парадигмы, связанных с ней ценностей и технологий необходимо, как показал опыт наших экспериментальных площадок, чтобы администрация также овладела управленческой деятельностью, адекватной личностной модели образовательной системы. Последняя предполагает: 1) освоение руководителями школы критериев жизнедеятельности учащихся, учителей и школьной организации в целом с позиций личностной парадигмы; 2) овладение приемами наблюдения и оценки личностно ориентированной ситуации на уроках, воспитательных мероприятиях, в системе педагогического общения, в культурной среде школы; 3) диагностика индивидуальных возможностей учителей в плане выработки авторской методики и стиля личностно ориентированной педагогической деятельности; 4) выработка способов создания инфракультурной и психологической среды школы, включающей общение, стиль, ожидания, мотивацию, самопрезентацию, со-бытийность субъектов образовательного процесса; 5) создание в школе системы методического обеспечения, включаясь в которую учителя осваивают операции проектирования и целеполагания, реконструкции предметного материала с целью введения его в "личностный контекст" учащихся, освоение природы и технологий создания личностно ориентированных ситуаций и др.; 6) принятие и усвоение руководителем инновационной системы профессионального мышления, что предполагает переход от традиционного планирования, ориентированного на "улучшение ситуации" к построению планов, предполагающих нестабильность и даже социально-экономический регресс (К.М.Ушаков); от ориентации на материальную и информационную помощь извне к ориентации на собственные ресурсы (человеческий, организационный, исследовательский потенциал школы и региона); от ожиданий неперемного роста работоспособности педагогического коллектива к учету возможностей регресса и неуверенности людей, на неоднородность, стратифицированность, конкуренцию вместо привычного представления о стабильности контингента учащихся, учителей, родителей. Школа воспринимается таким руководителем как саморазвивающийся организм, в котором ориентация руководства на компетентность, личные достижения, творчество и ответственность вытесняет традиционные модели управления, основанные на власти, нормативных документах, статусе и контроле.

Руководителю в такой школе предстоит отказаться от веры в достаточность собственного опыта и серьезно заняться ревизией своей компетентности, освоением теории и технологий личностно ориентированного образования. Учитель исполнитель в такой школе превращается в автора, участника инновационной команды. Диалог и сотрудничество становятся приоритетными способами разрешения и предупреждения конфликтов.

Таковы концептуальные основания, на которых строится практика личностно ориентированного образования в большинстве образовательных учреждениях, взявших на вооружение данную парадигму.

Специфике профессионального становления педагога в рамках личностной парадигмы посвящены многие исследования, выполненные в руководимой нами лаборатории проблем личностно ориентированного образования. Так, в

диссертационной работе В.В.Анисимовой, выполненной под нашим руководством, показано, что педагогический процесс, ориентированный на развитие личности, предполагает реализацию учителем индивидуально-творческой (субъектно-авторской) модели педагогической деятельности, требующей внесения авторского начала в целеполагание, отбор и конструирование содержания обучения, в структуре которого представлен собственный личностный опыт учителя, в построении методической системы, реализующей индивидуальный стиль его деятельности. Результатом творческого саморазвития учителя в педагогической деятельности является создание им собственной авторской педагогической системы, в структуре которой исследователем были выделены следующие подсистемы: индивидуальная совокупность личностных и профессиональных качеств учителя; педагогическая технология, адаптированная к индивидуальности учителя, выражающая своеобразие его профессионального мировоззрения; специфическое коммуникативное пространство как стилевая характеристика профессионального общения и поведения педагога.[\[336\]](#)

В качестве критериев сформированности авторской педагогической системы учителя в исследовании рассмотрены в первую очередь *субъектность* педагога в его профессиональной деятельности, что выражается в авторском подходе к постановке целей, выработке содержания занятий, разработке средств создания ситуации развития личности воспитанника; *адаптированность* методической системы (конструкции методик, приемов и техник) к индивидуально-стилевым особенностям учителя; *соавторство* учителя и ученика в разработке всех компонентов педагогического процесса - его целей, средств, ожидаемых результатов, критериев их оценивания и др.; *технологичность* педагогической деятельности, ее *результативность*, совпадение результатов педагогического процесса с диагностично заданной целью; обеспечение *единства* личностно-смыслового и когнитивного развития учащихся.

Модели педагогической деятельности, в которых мало учитывалась авторская позиция учителя, создавались в основном применительно к знаниево-ориентированной педагогической деятельности. Опыт и искания педагогов, известных педагогической общественности как педагоги-новаторы, показал, что высокоэффективные образцы педагогической деятельности носят, как правило, системный характер, не могут быть просто "освоены" или внесены в практику учителя извне и возникают на основе профессионального саморазвития педагога. В исследовании В.В.Анисимовой показано, что педагогическое авторство присуще именно личностно ориентированным образовательным системам. Знаниево-ориентированное обучение, реализующее определенные программы, по понятным причинам в меньшей степени нуждается в учителе-авторе. Творческая позиция последнего наиболее востребована именно при создании личностно ориентированной ситуации. Творчество педагога выступает в данном случае как своеобразная форма экспликации личностного опыта, внесения субъектно-ценностного начала в педагогическое взаимодействие. Высокая эффективность новаторских педагогических систем обусловлена отнюдь не только оригинальными педагогическими техниками и находками, а прежде всего актуализацией личностных функций, сил саморазвития учащихся.

Ориентация профессиональной деятельности учителя на развитие личности учащегося как раз и проявляется в том, что он начинает "вкладывать" себя, свой личностный потенциал в систему своей работы.[\[337\]](#) В следствие этого система становится "авторской". Восхождение учителя к этой системе предполагает его развитие от неосознанного манипулирования приемами ко все большей рефлексии своей специфической профессиональной природы, к нахождению системы, отмеченной индивидуальностью учителя, а значит, и мастерством.

Обмен личностными потенциалами в образовательном процессе прежде всего состоит в том, что учитель приобщает учащихся к собственному опыту личностной самоорганизации. Понятно, что для этого и сам учитель должен обладать известным опытом профессионального и личностного саморазвития. В исследовании Г.Н.Ильиной, выполненном под нашим руководством, показано, что потенциал саморазвития специалиста представляет синтез его устойчивой профессиональной мотивации, ориентации на достижение высоких результатов, опыта самообразовательной и саморегуляторной деятельности в процессе обучения, переживания субъектом противоречия между реальным “Я” и “Я” в определенной профессиональной роли. [338]

Овладение личностно ориентированной педагогической деятельностью предполагает, что у педагога адекватным образом формируется и собственная ценностно-смысловая сфера личности. Становлению смысловой сферы педагога как носителя личностно ориентированной модели образования посвящена выполненная под нашим руководством диссертация Н.Г.Зотовой, в которой показано, что развитие смыслового, рефлекслируемого отношения к своей профессии является необходимым условием профессиональной готовности учителя к работе в системе личностно ориентированного образования. [339] С другой стороны: а можно ли в самом деле сформулировать единственно верный смысл, который должна иметь для учителя его профессиональная деятельность? Важный вывод сделанный по этому поводу в исследовании состоит в том, что смыслотворческая активность педагога выступает своеобразным компонентом психологического механизма овладения личностно ориентированной педагогической деятельностью. Суть не в том, чтобы дать учителю единственно правильный смысл профессионального творчества, а в том, чтобы приобщить учителя к неустанной рефлексии, *поиску смысла* этой деятельности, к постоянному сомнению в истинности однажды найденных педагогических решений.

3.2. МЕСТО УЧИТЕЛЯ В РАЗРАБОТКЕ СОДЕРЖАНИЯ И ТЕХНОЛОГИЙ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ФЕНОМЕН АВТОРСКИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ

Готовность учителя к профессиональной деятельности в рамках личностной парадигмы, специфика и новизна тех профессиональных функций, которые он выполняет при этом, составили целое направление исследований, которые на протяжении многих лет проводились в нашей лаборатории. В работе нашей аспирантки А.В.Зеленцовой были выделены наиболее общие критерии готовности учителя к проектированию личностно ориентированного содержания образования. [340] Среди таковых: 1) наличие у учителя замысла личностно ориентированной ситуации; 2) осознание ответственности за предоставляемую ученику возможность свободного личностного проявления и продумывание педагогического сценария взаимодействия с учеником в личностно ориентированной ситуации; 3) умение актуализировать ценностные аспекты изучаемого материала, переводить их в деятельностьно-коммуникативную форму; 4) способность и потребность не только реализовывать свой проект, но и отходить от него, если это благоприятствует становлению личностного потенциала учащихся; 5) рефлексия собственной профессиональной эффективности. Учителю, работающему в рамках личностной парадигмы характерны: ориентация на целостную личность ребенка как самоценность; применение авторизованных вариантов учебных курсов, ориентированных на потребности и запросы учащихся, собственные предпочтения, опыт межличностного общения и др.; поиск специфических средств подачи материала, адекватных индивидуальности педагога; приоритет общения, процесса,

лично-индивидуального начала над фиксированным знаниевым “результатом”. Ориентация на личность ученика проявляется в установке на его принятие, эмпатическое понимание, диалог. Работа в личностной парадигме усиливает профессионально-личностный аспект в деятельности учителя - яркость собственной личности, актуализация таких умений и личностных качеств, которые не всегда востребуются в традиционном обучении: потребность и способность передавать детям личностное видение предмета, актуализировать их переживание, реализовать “двойную концентрацию” - на предмете и на обучаемых, владеть материалом в его многосторонних внутри- и межпредметных связях. [341]

Роль педагога состоит в том, чтобы сделать сферу обучения в первую очередь престижной сферой нравственного самоутверждения. А.В.Зеленцова показывает, что “образование “в области личности” - это искусство возможного в условиях невозможного. В чем же состоит это искусство учителя? В умении “чувствовать” внутренний мир учеников, их личностные потребности и проблемы; складывать из многих, многих крупинок собственный педагогический замысел урока; прогнозировать и проектировать различные варианты осуществления своего замысла и тех, с которыми приходят ученики на урок; отбирать тот материал, на базе которого возможны личностное общение и рост; выстраивать мотивационно-психологическое и процессуально-методическое обеспечение урока; находить по ходу урока те “узелки”, которые “не дают рассыпаться человеческому разговору” (Е.Н.Ильин); быть драматургом, режиссером и участником этого “события”, импровизировать, делиться своим опытом и принимать опыт и ценности своих учеников”. [342]

Анализ целостной деятельности учителя, ориентирующегося на применение ЛООТ (лично ориентированных образовательных технологий), проведенный в работе нашей аспирантки Т.В.Лавриковой, показал, что учителю в этом случае свойственны эмпатичность, толерантность, альтруизм, эмоциональная выразительность, коммуникабельность, стремление конструировать педагогическую действительность с позиций личностного развития учеников, потребность реализовать собственные взгляды, стиль, творческие возможности в профессиональной деятельности. Единицей мышления учителя, показывает исследователь, выступают при этом не отдельные понятия и категории, а целостная педагогическая концепция лично ориентированного образования и педагогического общения. [343] Речь идет о неформальном владении концепцией, а не о бессодержательном использовании соответствующих терминов и суждений, что нередко встречается в практике.

Овладение учителем такого рода педагогической деятельностью предполагает становление у него своеобразной гуманистической ориентировки, включающей поиск смысла своей профессии, выбор профессиональной позиции. Такая ориентировка, как показывает Т.В.Лаврикова, “не замыкает субъекта на “самоутвержденчестве”, предполагает самокритичный суд над собственным целеполаганием и целереализацией в деятельности, сопряженной с личностными интенциями других ее субъектов”. [344]

В наибольшей степени личностный потенциал учителя востребуется при использовании им эмоционально-эстетических средств создания лично ориентированной педагогической ситуации. В работе нашей аспирантки Т.И.Чечет показано, что актуализация нравственных и эстетических аспектов изучаемого предмета предполагает применение учителем специальной техники, в том числе и связанной с его собственной самоорганизацией. Соответствующий арсенал приемов включает метафорическую речь учителя, содержание и формы учебной деятельности с эстетическим контекстом, характер взаимодействия участников педагогического процесса, отвечающий эстетическим канонам, диалог, творческая дискуссия, художественная игра (театрализация) и др. Эмоционально-эстетическая

ситуация показывает ограниченность возможностей логико-понятийного усвоения материала и побуждает обратиться к художественно-эстетическим аспектам его восприятия через повышение эмоционального тонуса учебного занятия, актуализацию эстетических чувств (переживание красоты, вдохновения, чувства юмора, иронии и т.п.), использование специальных эстетических действий - драматизации, чтения художественных произведений, прослушивание и использование музыкальных фрагментов и др. [345]

Речь идет, таким образом об эмоционально-эстетическом самовыражении субъектов этой деятельности, предполагающем креативность, художественность, экспрессивность. Вместе с тем для учителя эта ситуация протекает не спонтанно, а предполагает рефлексию им своих действий. Художественно-игровая интерпретация учебного материала предполагает наличие у учителя системы умений, связанных с актуализацией эстетико-смысловых компонентов этого содержания. К таковым умениям, как показывает Т.И.Чечет, могут быть отнесены: умение выявлять в содержании учебного предмета, например, в тексте, эстетическую деталь, отраженную в поступке героя, в его реплике, в описании эпизода, в подборе эпитетов, даваемых в различных характеристиках, в позиции автора и т.д.; умение определить и реализовать эстетическую функцию учебного материала, способствовать пробуждению внутренних побудительных сил, потребности в переживании прекрасного при определении своего отношения к феноменам культуры, истории, нравственности, к авторам произведений; умение стимулировать посредством художественных приемов смыслопоисковую творческую активность учащихся; умение применять метафору, драматизацию, ролевую игру, музыку, песню, танец, презентацию собственного эмоционально-эстетического отношения к тому или иному факту, художественный анализ и сравнение. [346]

Изучение реально функционирующих авторских педагогических систем требует специфической методологии и инструментария. Как показано в работе нашего соискателя А.Н.Кузибецкого, исследование начинается с поиска и индикации в образовательной практике таких моделей педагогической деятельности, которые обладают целостностью, самобытностью. Авторская система педагогической деятельности внешне проявляется себя в определенной творчески-рефлексивной позиции учителя, когда он целенаправленно и планомерно "выращивает" и апробирует собственную систему, многократно проверяя эффективность ее элементов. В итоге он и сам вырастает как носитель определенного опыта, профессионального подчерка, стиля. Изучая эту систему, важно выделить совокупность средств, обеспечивающих результативность опыта, и условия его функционирования, выявить идею, главный принцип авторской системы. [347]

Создавая систему, учитель создает и себя как ее носителя. Главным продуктом такого самостроительства выступает его *авторский стиль*. В диссертации Е.К.Черничкиной, выполненной под нашим руководством, индивидуальный стиль педагогической деятельности определяется как совокупность индивидуально-личностных характеристик учителя, проявляющихся в своеобразной композиции педагогических взглядов, чувств, установок [348], обуславливающих особый подход к построению ситуаций личностного развития, индивидуально-неповторимую манеру и динамику личностно-смыслового общения с учащимися.

Как только профессиональная педагогическая деятельность становится для учителя объектом его специального внимания, она обретает такие специфические черты, как высокая мотивированность самостоятельных усовершенствований и творческих приемов; прояснение ценностей, которыми он руководствуется как профессионал; стремление выявить свои собственные индивидуальные склонности и воплотить их в конкретные формы профессионального труда.

3.3 ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ К ПРИМЕНЕНИЮ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Проблемы и трудности педагогического образования вызваны не только несовершенством нашей образовательной системы в целом и неизбежными субъективными издержками в образовательной практике, но и объективной сложностью, нечеткостью наших представлений о конечной цели такого образования — педагогической деятельности. В воззрениях на сущность последней, несмотря на обилие новых научных исследований в этой области (Е. П. Белозерцев, В. И. Загвязинский, В. А. Кан-Калин, И. А. Колесникова, Д. В. Ронзин), велик удельный вес обыденно-житейских представлений. Это объясняется, в первую очередь, массовостью педагогической деятельности, широкой представительностью образовательно-воспитательных функций в быте человека, в его повседневном опыте — воспитывают все и всех, по крайней мере, так кажется. В любом случае грань между профессиональным и “любительским” уровнями педагогической практики представлена нечетко даже в сознании исследователей.

Современная концепция педагогического образования, не будучи в состоянии отразить целостную ситуацию педагогической деятельности, редуцирует подготовку учителя к ее внешне-процессуальным характеристикам, к тривиальным действиям: постановке задач, отбору материала, контрольно-аналитическим операциям, сопоставлению деятельности детей с программными образцами и т. п. Являются ли эти действия собственно педагогическими — утверждать трудно. Во всяком случае, эти операции можно безболезненно передать, например, компьютеру.

Выпускник педвуза, выходя в реальную педагогическую практику, попадает в ситуацию перманентной неопределенности. Теория предписывает учитывать исходное состояние обученности и воспитанности учащихся, но не указывает, как это можно сделать, не подменяя практическую работу учителя исследовательской. Отсутствуют также надежные средства управления учебным процессом, поскольку в рамках собственно практической работы учителя трудно достаточно точно определить, что именно усваивается, каков результат этого усвоения.

Методические инструкции почти алгоритмического характера молодой учитель пытается применить к процессу, ход и результаты которого весьма плохо представляет. Это снижает авторитет и науки, и собственной профессии. Знания, даваемые в педвузе, хороши для познавательной деятельности, но почти не пригодны для регуляции деятельности практической. Достичь практическую учебно-воспитательную цель и узнать, как она достигается, — это разные вещи. Низкий практический “выход” вузовского образования приводит учителя к выработке собственной модели педагогической деятельности, которая, не основываясь на науке, т. е. на обобщении обширного практического опыта предшественников, оказывается либо неэффективной, либо представляет очередное “изобретение велосипеда” [349].

Тенденция к технологизации педагогической деятельности делает упор на ее рациональные элементы, которые, однако, неотделимы от иррационально-спонтанных: об1ценения, сотрудничества, совместного проживания жизненных ситуаций. “Познание, включенное в специализированные виды деятельности, суть нечто большее, нежели отражение наличного состояния объекта. Оно сопрягается с целеполаганием и целеосуществлением; интеллект напрямую взаимодействует с волевой, эмоциональной, мыслительной подсистемами психики ради овладения объектом — выявления, оценки и подчинения, приобретения его полезных свойств” [350]. Попытки выделить из педагогической деятельности в рафинированном виде лишь рациональные моменты, а именно так и поступают, обучая учителя планам, программам, методическим канонам и т.п., и

абстрагироваться от ее “фоновых” элементов — эмоциональных и иррационально-коммуникативных сторон — приводит к неполному, нецелостному отражению педагогической действительности в сознании будущего учителя. Картина педагогической реальности уподобляется абстрактной схеме и становится невоспроизводимой.

В соответствии с изложенной выше личностной моделью обучения можно существенно по-новому и более корректно определить сущность педагогической деятельности. Педагогическими в собственном смысле слова являются такие действия учителя, когда им целенаправленно создаются условия, ставящие ученика в позицию субъекта, сознательно принимающего ценностное содержание опыта, предлагаемого учителем. Собственно педагогическим, таким образом, является обмен ценностями, побуждениями, смыслами, а не только информацией как таковой.

Какое-либо действие учителя, взятое вне контекста этого субъективно-ценностного отношения, т. е. вне контекста личностно формирующей ситуации, не может быть квалифицировано как педагогическое или непедагогическое. Отсюда, в частности, следует, что до тех пор, пока мы не определили, какое отношение имеют изучаемые в педвузе (педагогическом колледже, лицее и т. п.) предметы и виды деятельности к созданию личностно-формирующей (субъективно-ценностной) ситуации, то мы не вправе утверждать, что даем студентам именно педагогическое образование, все компоненты которого требуют пересмотра “в свете их человекообразующих функций” [351].

Вопрос о природе педагогической образованности вновь обретает актуальность в связи с попытками построения моделей многоступенчатого педагогического образования. Какой бы уровень этого образования ни приобретал обучаемый, в качестве методологического ориентира должно выступать представление о целостности, неделимости педагогической деятельности, о невозможности ее “частичного” усвоения.

Невозможность “частичного” присвоения характерна и для многих других сущностных проявлений человека: нельзя частично овладеть нравственностью, субъективностью, внутренней свободой, сознанием своей самооценности и др. Готовность влиять на душу другого человека из плеяды таких же человеческих свойств, такого же опыта, который нельзя освоить “по частям”, и поэтому, о каком бы уровне педагогической образованности мы ни вели речь, на нем должны сохраняться инвариантные, сущностные черты, целостные характеристики педагогической деятельности.

Как уже было отмечено выше, существо этого инварианта профессионально-педагогической подготовки составляет ориентация педагога на создание в процессе педагогического общения личностно формирующей ситуации. Неизменными на всех уровнях педагогического образования являются и конструктивные элементы этой ситуации: ценностный компонент содержания образования (воспитания), общение и сотрудничество субъектов ситуации (воспитателя и воспитуемых), совместная деятельность по выработке смысла (оценки) предмета и самого процесса совместной деятельности.

Инвариантными характеристиками профессиональной готовности учителя в свете развиваемой нами концепции личностно ориентированной педагогической деятельности являются:

- самообоснование им своих действий, самореализация на основе внутренней профессиональной мотивации;
- непрерывный поиск альтернатив существующей практике образования и воспитания;
- целеполагание и целереализация на основе авторской модели образования и воспитания;

- совместное с учениками осмысливание (наделение смыслом) элементов содержания образования;
- внесение авторских элементов в содержание образования и воспитания;
- рефлексия своего личностного и профессионального поведения;
- ответственность за принимаемые решения;
- принятие или отвержение форм деятельности и общения с позиций своего педагогического идеала;
- ориентация на диалог и самоизменение в процессе педагогического общения и др.

Анализ педагогической деятельности в современных условиях позволяет выделить ряд тенденций ее развития. Не претендуя на какую-то иерархию таковых, отметим следующие:

1) Возрастание системности в педагогической профессиональной деятельности и сознании учителя, что предполагает целостное восприятие и проектирование социальной ситуации развития ребенка, рефлексия своей функции в социуме.

2) Расширение свободы учителя в целевой, содержательной и процессуально-методической сферах и осознание этой свободы как права на творческое самовыражение.

3) Переход от ритуального исполнения методических канонов к построению собственной педагогической концепции.

4) Ориентация педагогического проектирования на личность ученика, а не на функциональное выполнение им учебных операций.

5) Отказ учителя от монополии на знание безусловных истин (научных, политических, моральных, исторических, художественных и т.п.), установка на относительность всякого знания и тем самым на диалог с воспитанником.

6) Преодоление авторитарности как своеобразного “учительского комплекса”, проявляющегося в запелляционности, консерватизме, закрытости в общении, назидательности, морализировании, установке типа “учитель всегда прав”, утверждении в сознании учителя презумпции права ученика на инакомыслие, индивидуальность.

7) Отказ от однозначной ориентации учителя “на результат”, под которым понимается обычно некий образец “модели поведения” ребенка, а в соответствии с нею корректируется это поведение в “нужном” направлении, и утверждение известной “процессуальности” учебно-воспитательной работы, необходимости организации жизни ребенка в настоящем, самоценном периоде его бытия.

8) Осознание того, что изменения “объектов воспитания” возможны лишь через самоизменение, а достижение мастерства — через свое “самоотрицание”, через постоянную неудовлетворенность собой.

Готовность учителя к реализации гуманистической, личностной направленности обучения отражает специфику лично ориентированного учебного процесса, его качественно своеобразные дидактические характеристики (целевые, содержательные, процессуальные). Отличие лично ориентированного обучения от традиционного видится, с учетом изложенной выше концепции, в принципиальном различии содержания образования для различных субъектов его усвоения, в примате интересов и запросов ученика над заданной извне учебной программой; в ориентации обучения не на привитие “правильных”, а на выработку собственных взглядов у обучаемых в приоритете общечеловеческих ценностей над любыми “идеологиями”: творчества над схематизмом, диалога над монологом, индивидуальности над единообразием.

Анализ природы и технологии личностного подхода в обучении позволил предположить, что развитие готовности учителя к его осуществлению основано на актуализации глубинных механизмов социокультурной ориентации учителя, с

преобразованием мотивационных и операционно-исполнительных структур его деятельности. Реализация личностного подхода требует и адекватных ему личностных свойств учителя — эмпатийности, увлеченности, толерантности, отношения к ученику как к уникальной личности и др.

В исследовании нашей аспирантки И. В. Никишиной установлено, что для учителей, ориентирующихся на личностный подход в обучении, характерны направленность на самореализацию, удовлетворение потребности в самоутверждении, рефлексии, в выработке собственной индивидуальной технологии обучения[352]. Ядром же их профессиональной позиции выступает особый личностно Ориентированный стиль педагогического мышления, овладение которым проявляется как своеобразие “смещения” установок учителя с содержательно-процессуальных аспектов учебного общения (что усвоил, что сделал, каким образом мыслит) на ценностно-смысловые (место, роль учебного познания в жизненной самореализации ребенка).

Поскольку личностный подход предполагает общение учителя и учащихся не на уровне “значений”, а “смыслов”, то для осуществления такого подхода велика роль собственной мотивации педагога, осознание им самоценности своего труда. Кстати, количество таких учителей, по данным И. В. Никишиной, не так уж велико. Почти 40% из них имеют мотивы, не связанные с профессиональной самореализацией.

Эффективной предпосылкой готовности учителя к реализации личностного подхода является овладение им индивидуальным стилем деятельности как совокупностью индивидуально-личностных параметров педагогического общения, своеобразной композицией педагогических взглядов, чувств, установок, обуславливающих особенный подход к решению педагогических задач, индивидуально-неповторимую манеру, динамику, тон и эмоциональную “окраску” педагогического общения.

В исследовании Е. К. Черничкиной, выполненном под нашим руководством, показано, что к области стиля целесообразно отнести такие аспекты профессионального развития учителя, как мотивация и собственное понимание существа педагогической работы и стремление построить педагогический процесс в соответствии с этой его собственной концепцией, реализовать в этом процессе свои склонности и идеалы. “Авторская концепция” налагает отпечаток на способы стимулирования педагогического общения, восприятия ученика, особенности владения профессиональной технологией. Последнее отражается в действиях целеполагания, проектирования замысла, отбора средств, прогнозирования трудностей, оценке результата, корректировки. Стиль работы учителя — это характер проявления и удовлетворения потребности в саморазвитии, в создании собственной авторской системы работы, это способ внесения личностного начала в обучение[353].

Личностный подход предполагает отказ учителя от традиционной монологической дидактики с ее установками “передать, внушить, привить”. Такая установка в лучшем случае может обеспечить “передачу” ориентировочной информации, знаний, но совершенно “не работает” на уровне ценностей, потребностей, нравственных норм. Их присвоению способствует учитель, создающий ситуацию самоутверждения воспитанника, помогающий ему реализовать, проявить, раскрыть себя. Последнее возможно в момент соутверждения, соподдержки, совместного добывания истины. Такие условия создаются в ситуации диалога.

В исследовании аспирантки С. В. Беловой выявлялись личностно формирующие функции и условия организации учебного диалога, назначение которого — соотнесение нового опыта с прежним, зарождение сомнения в прежних истинах и переход к принятию новых, постижение самого себя через ценностные суждения партнера.

Условно нами выделены четыре уровня диалогической готовности учителя:
— учитель жестко, логично ведет ученика к заведомо известным “правильным”

ответам; содержание и стиль вопросов программируют нужные ответы (“наводящие вопросы”);

— учитель и ученик обмениваются независимыми высказываниями, не влияя друг на друга, оставаясь каждый при своем мнении;

— учитель готов к изменению своей позиции и тем самым побуждает ученика к взаимослушанию, взаимопониманию, коррекции своей позиции;

— учитель и ученик совместно ищут более глубокую истину, чем та, которая им представлялась до сих пор.

Диалог — основа личностно ориентированной технологии обучения. Готовность учителя к ее освоению предполагает качественно более высокий уровень его методологической культуры, чем в традиционном опыте. Эта культура, как показано в выполненной под нашим руководством диссертации Б. А. Крюковой, проявляется в целостном рассмотрении учителем педагогической ситуации, в охвате различных ее граней, аспектов, противоречий [354]. Целостный подход к педагогической ситуации предполагает ее рассмотрение с позиций концепции, раскрывающей сущностно-интегративные характеристики. Целостность анализа как раз и достигается в том случае, когда педагогическая ситуация рассматривается через призму целевых, содержательных и процессуальных ее характеристик, обеспечивающих проявление и развитие личности ученика и учителя.

Изложенные выше концептуальные положения и выводы позволили перейти к апробации модели личностно ориентированного педагогического образования. Опытная работа проводилась в ряде вузов и педагогических колледжей Юга России. В состав содержания педагогического образования были внесены концептуальные положения теории личностно ориентированного образования, раскрываемые через традиционные (цель, содержание, метод) и новые педагогические понятия (личностные функции, тип развития, личностно ориентированная педагогическая ситуация и критерии ее актуализации, педагогическая мера, личностно ориентированные образовательные технологии, личностный подход в педагогическом проектировании и управлении образовательными системами). Теория ЛОО выступает интегрирующим элементом в содержании психолого-педагогического и методического образования учителя. Ее назначение в создании ориентировочной основы профессиональной деятельности педагога.

В соответствии с данной ориентировочной основой профессиональной деятельности педагог должен овладеть опытом работы с ценностно-смысловым компонентом преподаваемой образовательной области, что включает действия выявления, проблематизации, перевода ценностных проблем в коммуникативно-процессуальный план и др. В итоге он должен выработать собственную индивидуальную, в идеале авторскую систему средств создания личностно-развивающей педагогической системы в своей профессиональной деятельности.

Профессиональная педагогическая система учителя предполагает выполнение базовых педагогических действий, включающих диагностику личностного потенциала учащихся, целеполагание, работу с предметным содержанием с целью актуализации его ценностно-смысловых компонентов, создание личностно ориентированной педагогической ситуации, применение задачно-контекстных, диалогических, учебно-игровых образовательных технологий и др.

Ориентация образования на развитие личности предполагает особый тип педагогической деятельности. Ее суть в том, что педагог имеет дело со специфическим видом опыта, который необходимо “передать” воспитаннику, с опытом *личностной самоорганизации* и со специфическим педагогическим средством формирования этого вида опыта - *личностно ориентированной педагогической ситуацией*. Традиционная форма профессиональной подготовки учителя имеет в виду иной тип его деятельности, обеспечивающий усвоение

предмета, при котором развитие субъекта как личности не является специально рефлекслируемой целью. Вот почему исследование обозначенной проблемы мы начали с критического анализа существующей практики педагогического образования.

Несомненная сложность задачи подготовки учителя усугубляется еще и тем, что отсутствует четкое концептуально и технологически разработанное представление о *профессии педагога*. В современном вузе учителя учат специальности, а не профессии. [355]

В диссертации Т.В.Лавриковой, выполненной под нашим руководством, подготовка учителя построена в соответствии с известным психологическим принципом, согласно которому для успешного формирования того или иного типа деятельности, субъект должен осуществлять деятельность, по своему психологическому содержанию адекватную формируемой. В соответствии с этим процесс подготовки учителя к педагогической деятельности с применением ЛООТ (лично-ориентированных образовательных технологий) был нацелен на формирование у студентов особого рода ориентировки в педагогической среде, предполагающей самоопределение в отношении смысла педагогической деятельности. Студентов знакомили с различными вариантами профессионально-личностной (авторской) позиции учителя, предлагая сделать выбор или построение собственной модели профессионального поведения. В содержании обучения были выделены два аспекта. Первый предполагал освоение концептуальных идей, категорий и приемов лично-ориентированного образования. Второй состоял в межсубъектном общении студента и преподавателя, в силу чего формировался личностный компонент профессионального опыта. [356] В диссертационной работе Н.Г.Зотовой, посвященной формированию смыслов и ценностей педагогической деятельности, представлена методика создания поэтапно развертывающихся ситуаций, побуждающих студентов к рефлексии своих профессиональных целей, средств их достижения, готовности к динамичной трансформации собственного поведения.

4.3. ОРИЕНТАЦИЯ НА ЛИЧНОСТНЫЙ ПОДХОД ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ КАК ПРЕДМЕТНИКА

Общий прогресс образования усиливает внимание к его классическим атрибутам, прежде всего, к предметной структуре. Несовершенство предметного образования порождает как оригинальные научные идеи о составе и композиции учебных планов, так и явные прожекты. Высказывается, например, мысль о необходимости преодолеть “попредметную специализацию”, якобы разрывающую целостное мировоззрение, пойти по пути тотальной интеграции предметов, по крайней мере, в пределах учебных планов. Очевидно, вместе с критикой классиков подвергаются забвению и бесспорные методологические истины, например, о том, что без “этих многочисленных односторонностей мир не был бы многосторонним” (К. Маркс).

При аналитическом “попредметном” рассмотрении мира делается явным то, что неявно содержалось в своей основе [357]. Только на основе такого аналитического, сущностно-объективного знания возможно сугубо человеческое сознательное синтетическое действие по конструированию новых систем. Словом, предметная структура образования — не прихоть дидактов, а отражение объективных законов разумного освоения мира. И учитель-предметник, а не “учитель вообще” — это реальность, от которой нигде в мире отступать не думают. Но в связи с этим звучит и такое: усилить подготовку будущего физика, математика, филолога и т. п. именно как учителя, и даже предметные кафедры педвузов преобразовать в методические. Подобного рода предложения обусловлены нечетким пониманием места

спецпредмета в структуре педагогической деятельности. Последняя — не беспредметна. Она может совершаться лишь в сфере определенного предмета человеческой культуры.

Нереальна в полной мере и мысль об отделении педагогической деятельности (воспитатели, практические психологи, социальные работники, “класные дамы” и т.п.) от собственно преподавательской. Они просто неотделимы. Человек — не приемник информации. Обучение невоспитывающее легко может стать и необучающим.

Итак, что же меняется в подготовке учителя-предметника в связи с ориентацией образования на личностный подход?

Прежде всего, надо определить место специального предмета в структуре педагогического образования. Ответ на этот вопрос многозначен. Содержание специального предмета — это:

- область общественной культуры, к которой учитель приобщает своих учеников;
- содержание педагогического общения учителя с учащимися;
- деятельность, которой опосредствуется воспитательное влияние обучения (имеется в виду предметно-специфическая деятельность, лежащая в основании данного учебного предмета[358], — физико-экспериментальная, математико-моделирующая, историко-архивная и т. п.);
- инструмент (средство, технология) воздействия на личность ученика, специфический для каждого учителя.

Чтобы учебный предмет стал инструментом воспитывающего влияния учителя на личность ученика, он должен быть освоен в качестве такового. В ранее опубликованной нами работе, посвященной этому вопросу, отмечалось, что для реализации инструментально-педагогической функции недостаточно ориентировки в предмете на объяснительно-репродуктивном или даже обобщающе-проблемном уровнях[359]. Личностный подход способен реализовать лишь учитель, сам овладевший предметом на личностном уровне, что проявляется в свободном владении научной информацией по предмету, умении выделять субъективный контекст истории науки (деятельность и личность исследователя), видеть ее ценностно-мировоззренческие и социальнопрогностические выводы; выбирать способ изложения материала, который наиболее ценен с педагогической точки зрения. Уже непосредственно при изучении спецпредмета будущий учитель овладевает приемами образного, эмоционального раскрытия вопросов науки, актуализации жизненно-практических и межпредметных связей.

Анализ процесса вузовского преподавания показывает, что студент большей частью овладевает не предметом своей будущей профессиональной деятельности, а его познавательно-информационным аспектом. В том-то и вся сложность проблемы, что ориентация на личностный подход не может быть обеспечена какими-то логико-структурными преобразованиями в содержании предмета. Законы физики, математики, филологии сами по себе не могут повлиять на их личностное восприятие, поэтому “педагогизация” преподавания связана с преобразованием не объекта (материала), а субъекта, работающего с ним. Речь идет о формировании соответствующей установки у преподавателя спецпредмета и студента, об осознанном принятии ими новой позиции по отношению к усваиваемому материалу.

Приоритет педагогических ценностей в сознании обучаемого проявляется в его стремлении не просто освоить предмет, но и привлечь других людей к его сопониманию, сопереживанию, совместному осмыслению. При усвоении материала обучаемый сначала мысленно, а затем уже реально ориентируется на партнера, ученика. Изначально действует установка: не только понять, но и объяснить; не только заинтересоваться, но и заинтересовать, сделать материал предметом общения, диалога. Но так как речь идет об общении с субъектом, а не компьютером,

то необходимо найти и эксплицировать связи изучаемого материала с различными ценностями человеческого бытия, логические структуры науки превратить в формы совместной деятельности, исследовательские задачи — в учебные проблемы. И самое важное при этом, что эта деятельность по превращению научного знания в учебное должна выступить как средство самореализации, поскольку в противном случае отчуждение учителя от преподавания становится причиной отчуждения ученика от учения.

В нашей лаборатории исследовались дидактические условия профессионализации специальных предметов в педагогическом вузе. В качестве таковых условий мы имели в виду целевые, содержательные и процессуальные характеристики этих предметов в структуре педагогического образования. Были рассмотрены следующие вопросы. Для чего преподается этот предмет? Какое место он занимает в обеспечении выполнения профессиональных функций? Что в связи с этим должно войти в его содержание? Какими способами и методами это профессионально ориентированное содержание наилучшим образом может быть реализовано?

В качестве эффективного средства подготовки учителей к реализации личностного подхода в ходе преподавания специального предмета выступает изложение его содержания в контексте педагогической задачи. Такой вывод сделан в работе Ю.А. Ивановой, выполненной под нашим руководством.

Педагогическая задача в данном случае — это модель личностно ориентированной учебной ситуации, “погружаясь” в которую, будущий учитель апробирует некоторые варианты своего профессионального поведения, выявляет ценностные аспекты в изучаемом материале, определяет способы актуализаций личностных функций обучаемого (смыслотворчество, выбор, самооценка и др.), “проигрывает” варианты поведения учащихся при различных коллизиях, учится распознавать мотивы, рефлексировать собственные действия и личностные качества [360].

Исследование показало, что такой задачно-педагогический подход дает необходимый результат лишь при соблюдении определенных дидактических условий:

1) Вузовский преподаватель должен достаточно корректно представлять цели и назначение введения педагогических моделей (ситуаций) в процесс изучения предмета будущей учительской специальности.

2) Педагогическая задача должна соответствовать идеям личностного подхода, т. е. актуализировать личностные функции ученика.

3) Необходим постоянный тренинг профессиональных действий будущего учителя, связанных с реализацией личностного подхода (выявление ценностных аспектов материала, переход от утилитарных к духовным смыслам, актуализация учебного диалога, совместного поиска идей и ценностей и др.).

Педагогическая ситуация, точнее ее имитация, — это почти всегда отвлечение от непосредственного содержания изучаемого предмета. Как, к примеру, при изучении физики обратить внимание студентов на проблему познавательных интересов учащихся, или при изучении английского языка привлечь их к личностным аспектам мыслительной деятельности? Поиск вариантов включения такой внепредметной информации в логику учебного процесса привел нас к выводу, что педагогическая задача и связанная с ней профессиональная информация выполняют личностно мотивирующую функцию, способствуют формированию у будущих учителей адекватного смысла учебной деятельности. Правда, приводимые в большинстве случаев “иллюстрирующие” примеры из обыденного опыта воспринимаются студентами как нечто сопутствующее, не имеющее решающего значения для их развития, для овладения предметом специальности.

Замысел нашего эксперимента состоял в том, чтобы произвести своего рода инверсию восприятия педагогической задачи: не педагогическая проблема должна

восприниматься в контексте специального учебного предмета, а, напротив, этот предмет будущей учительской специальности, т. е. собственно проблемы физики, химии, литературы и т. п. должны обнаружить свой новый смысл в контексте их педагогического видения. Идет выработка тех смыслов, которые будущий учитель намерен раскрыть своим воспитанникам в данном предмете.

Такая педагогическая инверсия предмета совершалась постепенно: сначала это было сопутствующее обращение к источникам, содержащим разнообразную социально-ориентирующую информацию — общественно-политическую, психолого-педагогическую, специально-научную; затем было своего рода соревнование мыслей, оценок, рефлексивных суждений о смысле и педагогической значимости различных идей и проблем изучаемого предмета; более высокий уровень — обсуждение методики проводимого занятия, целесообразности предлагаемых преподавателем способов усвоения материала, эффективности той или иной формы изложения или контроля; наконец, вводятся ролевые игры, драматизация дидактических ситуаций, в которых свободное владение материалом предмета обеспечивает видения его “сверхпредметной” — развивающей, личностно-смысловой, т. е. собственно педагогической функции.

Технология “педагогической инверсии” изучаемых в вузе предметов апробировалась также на дисциплинах обществоведческого цикла. Снятие с этих предметов догматико-идеологической зашоренности открывает возможность более эффективного использования их методологического потенциала для формирования аналитического мышления учителя. В диссертации Е. А. Крюковой[361], выполненной в нашей лаборатории, рассматриваются возможности обучения студентов приложению категориального аппарата философии к анализу и прогнозированию различных ситуаций педагогической деятельности.

Так, при изучении философских воззрений Сократа, Платона и Аристотеля студентам предлагаются следующие задания: сформулировать отличия гуманистически направленного обучения от догматического, авторитарного; обосновать, сводится ли сократовский диалог только к добыванию истины или он имеет значение и для становления нравственности. Нужно было, чтобы будущие учителя постигли драматизм сократовской идеи о тождестве знания и нравственности. Знание — безусловно благо) однако всегда ли оно обретает это нравственное содержание? Очевидно, таково лишь знание в человеческом его понимании как осмысление мира, т. е. наделение его смыслом и ценностью. От обсуждения природы “сократовских диалогов” студенты обращаются к проблеме субъекта, стоящей в центре философских воззрений Сократа, а затем и к нравственным понятиям его философии — благо, мужество, любовь к родине, почитание законов. Диалоги Сократа не просто добывание истины, а исследование человеческого сознания и мышления, поиск добродетели как высшего знания. Не в этом ли социальная миссия учителя — быть носителем знания-добродетели?

Философские экскурсии приводят будущих учителей к новому видению предметной сферы и инструментария своей деятельности. Последняя опосредует приобщение учащихся к некоторой сфере общественной культуры. Предметный материал как бы “переплавляется” учителем в систему задач, приемов, организационных форм познавательной деятельности.

На завершающем этапе философского семинара студентам была предложена конкретная ситуация: “Педагог-историк жалуется своему коллеге, учителю физики: “Представьте себе, сегодня студент-практикант на уроке истории в 9-м классе попросил учеников оценить действия Кюхельбекера. И они заявляют: “Мне кажется, что он...”, “Наверное Кюхля не подозревал...” Что это такое? Ведь есть реальные исторические документы, на которые ученики должны опираться, а не просто предполагать. И вообще, что за манера оценивать со своей “колокольни”

исторические фигуры?”

Студенты получили задания: сформулировать на основе данного текста познавательную (педагогическую) задачу; определить возможную цель, которая ставилась практикантом при использовании данного методического приема; ответить на сетования учителя-историка, представив себя в роли его коллеги.

Исследование проблемы личностной ориентации преподавания специальных предметов приводит к выводу, что реализация последней требует глубокой структурно-дидактической и психологической реконструкции процесса преподавания в педвузах предметов учительской специальности. В проведенных нами исследованиях выявлены лишь некоторые пути профессионально-педагогической ориентации вузовского обучения будущего учителя в духе личностной парадигмы образования.

Глава 5. УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ В УСЛОВИЯХ ЛИЧНОСТНОЙ ПАРАДИГМЫ

5.1. ТВОРЧЕСКАЯ ПОЗИЦИЯ УЧИТЕЛЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ - ЦЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ

Под управлением нами понимается функция сложных систем, проявляющаяся в ориентировочной деятельности, поиске и переработке информации и принятии управленческих решений, в самоорганизации (антиэнтропийности), с непрерывным изысканием ресурсов для собственного развития внутри себя и вовне. В социальной системе функция управления реализуется через руководство людьми - *менеджмент*. Поскольку социальные системы, образовательные в том числе, являются искусственными, специально созданными для выполнения каких-то функций, то основное назначение управления состоит, вероятно, в достижении наибольшей эффективности этой системы, т.е. в обеспечении того, чтобы эта система *сохранялась, адаптировалась и развивалась*. В соответствие с этим предмет труда руководителя представляет собой триаду налагающихся центров: 1) люди (кадры) - носители профессиональной готовности, соответствующей мотивации и проч.; 2) информация (ориентирующая, поясняющая, предписывающая, рефлекслирующая); 3) организация как способ построения социального института, способного выполнить назначенную функцию.

Как определить, что руководитель образовательного учреждения занят в школе созданием именно педагогической системы, а не чего-то иного? Личностный подход как раз и позволяет вести поиск таких критериев. К ним мы ориентировочно относим: 1) удержание руководителем в поле своего сознания конечной цели деятельности школы - создания системы условий (ситуации), востребующих проявление и развитие личностного потенциала учащихся; 2) обеспечение образованности каждого ученика на уровне стандарта и создание возможностей для его индивидуального продвижения и самореализации; 3) отслеживание по теоретически обоснованным критериям того, что учителя школы заняты именно педагогической (лично ориентированной) деятельностью, а не сопутствующими или имитирующими ее компонентами; 4) информационное и методическое обеспечение профессионального развития учителя; 5) консультативная помощь учителю в самореализации через создание "авторской" педагогической системы; 6) интегрирующая функция руководителя на уровне административно-организационном и ценностно-ориентационном; 7) создание социальной среды (пространства) школы, включающем дополнительное образование и семейное воспитание.

В самом общем виде квинтэссенция труда руководителя школы сводится к извлечению достоверной информации; к анализу ситуации и возможностей ее изменения, принятию решений и стимулированию их исполнения, обеспечение уровня педагогической деятельности и квалификации педагогов в соответствии с требованиями образовательного стандарта.

Переход к личностной парадигме означает коренную смену приоритетов в области образования, что не могло не сказаться и на управлении образовательными системами. Создать условия для развития личности ученика может только школа, само образовательное пространство которой ориентировано на личность, востребует личность и ученика, и учителя. Вероятно, в этой школе должна сложиться система ценностей, образующая своеобразную инфракультуру школы. Основу этого ценностно-культурного пространства составляет представление о личности с присущим ей стремлением понять смысл происходящего, осознать меру своей ответственности за творимое, самостоятельно строить свой жизненный опыт.

Личностная парадигма — это прежде всего новая система ценностей, образующая базис педагогического сознания и преодолевающая традиционные каноны авторитарного “учительского мышления”. Ведущей из таких ценностей является приоритет целостного человеческого бытия над функционально-ролевым, “вещным”, “средственным” пониманием человека. Такая ценностная ориентация меняет представление о месте педагогической деятельности во всеобщей связи явлений материального и духовного мира, которая призвана обеспечить личностное становление индивидуумов, рефлексию и наследование человеческого опыта в истинном смысле этого слова.

Отчужденность педагогической деятельности от значительной массы ее носителей — учителей — обусловлена содержанием традиционного “учительского” мироощущения, порожденного типичными особенностями функционирования образования в тоталитарном обществе. Чертами традиционного ритуального педагогического мышления можно считать:

- ориентацию на прагматические ценности образования в ущерб представлениям о его самоценности;
- приоритет “государственной программы” над интересами ученика;
- одинаковость образования для всех;
- канонизированность, правилосообразность в раскрытии содержания учебного материала;
- приоритет научного схематизма и обезличенных “результатов” познания над живой творческой деятельностью ученого, добывавшего это знание;
- ориентацию на решенные проблемы, на передачу “готового” знания;
- монологичность педагогического общения;
- единообразие в ущерб индивидуальности ученика и учителя;
- направленность педагогической деятельности на “конечный результат”, образец, модель поведения;
- установку на непременно изменение “совершенствования” детей при отсутствии направленности на взаимность, на самоизменение.

Воспитанник в традиционном педагогическом сознании выступает как объект, призванный усваивать содержание образования, а его личность служит своеобразным средством реализации государственной программы, а отнюдь не самоцелью. Учитель ориентирован на общение с аудиторией, а не на сотворчество с индивидуумом. Он, как правило, не готов к восприятию себя как главного источника личностных процессов в системе педагогического общения и не воспринимает педагогическую ситуацию как поле своего жизненного самоутверждения. В повседневной деятельности учителя доминируют житейский опыт, затверженные стереотипы профессионального поведения. Элиминирование личностных аспектов в структуре педагогического общения низводит последнее до степени простых обменов информацией.

Ценность личности ребенка воспринимается учителем лишь в отношении каких-то его конкретных функций (относительная ценность), а не как безусловная, абсолютная ценность личности[362]. Цель и смысл педагогической деятельности увязываются, как правило, с конкретными предметными областями, в которых она разворачивается, с усвоением какого-либо предмета, практического опыта и т.п., в результате чего, как считает, например, Н. Гренлунд, утрачивается собственная ее целесообразность. В самой же педагогической цели проектируются в большей мере “достижения” учителя, а не ребенка, влечение чего последний отчуждается от процесса ее достижения. Сложность и конфликтность педагогического процесса воспринимаются как аномалии, отклонения, тогда как в действительности являются подчас неизбежными формами самореализации личности.

Ориентация на личностный подход означает, как можно предположить новый стиль

профессионального поведения, иной строй мыслей и в целом образ учителя. Это проявляется как “открытость” системы поведения по отношению к новым смысловым ориентациям и оперативно выдвигаемым новым целям, соответствующим новым смысловым позициям[363].

Если в традиционном педагогическом сознании доминирует относительная (функциональная) ценность личности, то личностно ориентированное мышление ставит на первое место абсолютную ценность таковой, вне зависимости от ее успехов в какой-либо сфере.

Логика педагогического процесса не является чем-то внешним для учителя, он органически включен в нее. В этом смысле всестороннее развитие личности является целью и для самого учителя.

Учитель с личностно ориентированным стилем мышления воспринимает каждую ситуацию педагогического процесса как уникальную возможность актуализировать личностное мироощущение у ученика. Последнее требует, как правило, мобилизации всех подструктур и собственного опыта из-за ограниченности времени для детального исследования этой ситуации. В педагогическом сознании такого типа налицо приоритет аксиологичности над когнитивностью мышления. Как это ни парадоксально, но истинным для учителя выступает здесь то, что педагогически целесообразно. Высшим же регулятором педагогических решений становятся собственные нравственные идеалы. Проблемно-конфликтное общение (конфликт здесь, разумеется, не в смысле стресса), обострение личностно-смыслового подтекста, выявление глубинных оснований человеческого поведения — типичные черты профессионального действия у такого учителя. Любое деловое и межличностное взаимодействие с воспитанником обретает характер педагогической инструментальности, находит особое оформление в виде состязательности, игры. Что же касается так называемых “текущих дел”, то и они наполняются педагогико-игровой условностью. Значимыми становятся не меркантильные результаты так называемого “дела”, а их личностное восприятие.

Ориентация на абсолютную ценность личности изменяет приоритеты в сфере педагогического общения: позиция “кто есть воспитанник?” обретает приоритет над вопросом “каким ему быть?”, поскольку воспитательная деятельность теперь ориентируется на формирование внутреннего потенциала саморазвития ребенка. Личностный подход требует рассмотрения каждого педагогического действия как распределенного по меньшей мере двумя субъектами его исполнения — воспитателем и воспитуемым. Попытки говорить о каких-либо технологиях воспитания вне этого содействия педагога и воспитанника по меньшей мере бесперспективны. Нет оснований приписывать педагогической деятельности столь всеобъемлющую функцию, как развитие личности, тем более связывать это лишь с определенным периодом жизни человека[364]. Педагогическое общение, процесс образования играют в личностном развитии специфическую роль, определить которую в полной мере еще предстоит. Сам же педагог, включенный в орбиту факторов формирования юного человеческого сознания, выступает как личность, способная к принятию “инаковых способов бытия” (Г. С. Батищев), т. е. как в высшей мере универсальная.

Что же представляет собой педагогическое действие, организуемое в соответствии с личностной парадигмой?

В первую очередь оно призвано актуализировать главный источник личностной ситуации — личностный потенциал самого педагога. Это действие начинается со своеобразного внутреннего диалога. По своей природе оно не терпит внешней детерминации, ограничений, несвободы, даже если речь идет о принятии норм и правил. Педагогическое действие основывается на внутреннем ощущении своей индивидуальности и вместе с тем готовности к принятию мира иного человека, к

“критическому осознанию пределов собственной несвободы”[365].

В поле педагогической рефлексии при личностно ориентированном действии педагога оказываются более глубинные факторы педагогической ситуации, чем при рефлексии процессуальной технологии, например, способов решения задач. Важнейшее профессиональное чувство, направляющее поведение педагога при этом — это целостное переживание границы той ситуации, в которой его действия имеют статус педагогических. Это своего рода ощущение меры педагогической ситуации, при выходе за рамки которой утрачивается педагогическая целесообразность. Этический аспект этой меры обозначается понятием “педагогический такт”.

Как и все этические нормы, чувство такта не имеет жесткого нормативного выражения. Меру педагогичности своих действий учитель должен безусловно определить сам. Известный исследователь психологических проблем педагогического такта И.П.Страхов лишь подсказывает учителю, что “для педагогического такта характерны естественность, простота обращения, не допускающая фамильярности; искренность тона, чуждая всякой фальши в отношениях; доверие без попустительства; выражение просьбы без упрашивания; рекомендации и советы без навязчивости; требования без подавления самостоятельности личности; серьезность тона в обращении, но без того, чтобы создавать натянутость обстановки; ирония и юмор без насмешливости, унижающей достоинство личности; требовательность без мелочной придирчивости, доброжелательность без заласкивания; настойчивость без упрямства; деловой тон без раздражительности, сухости, холодности...”[366] и др.

Без внутреннего принятия педагогической меры все эти рекомендации выполняют лишь роль своего рода педагогического этикета. Детерминантом педагогически целесообразного поведения учителя выступает его внутреннее представление о смысле педагогической деятельности, о ее месте во всеобщей связи явлений материального и духовного мира.

Смысл педагогической деятельности имеет двойственную природу: с одной стороны, он постигается как сущность педагогических явлений и выступает в качестве следствия научно-педагогического познания, с другой — он результат смыслотворческой активности педагога, самостоятельно определяющего свое социальное назначение. В гносеологическом плане источником смысла выступают, таким образом, две сферы: научнопедагогическое знание, взятое из предметной области педагогики как науки, и функционально-педагогическое, каковым может быть любое знание, выполняющее в данной ситуации профессионально-ориентирующую функцию. При детерминации педагогической деятельности они сложным образом взаимодействуют, не подменяя друг друга. В сфере человекоориентированной практики нельзя выявить все ресурсы развития человека лишь посредством науки. Здесь велика роль и внеученого опыта, занимающего немалое место в педагогическом сознании.

Важнейшим элементом в личностной парадигме педагогического мышления является поиск учителем смысла педагогической деятельности. Происходит своеобразный “процесс смыслопорождения”[367], в результате которого определяется личностно педагогическая функция любого объекта. Поиск смысла осуществляется не только на уровне мировоззренческого самоопределения, но и при решении конкретных педагогических задач, когда приходится отбирать и оценивать факторы, помогающие ребенку и самому воспитателю реализовать себя, узнать новое о самом себе и своих отношениях с миром, вступить в контакт с явлениями, ценностями, людьми, которые способствуют самодвижению личности.

Чтобы обеспечить целостность педагогической ситуации, учитель вынужден воссоздать, “достроить” ее недостающие элементы. Чаще всего их приходится

развивать в самом себе через самообразование, самовоспитание, саморефлексию.

Если личность, на становление которой ориентируется новая педагогическая парадигма, — это интериоризованная свобода, то конструирование той реальности, которая при этом должна быть интериоризована, составляет назначение учителя. Но при этом и он сам должен стать носителем свободы: преодолеть внешнюю заданность, императивность, канонизм, ритуальность своего профессионального поведения и образа жизни в целом.

Если традиционное обучение было ориентировано на авторитарную “передачу” знаний и ценностей, то личностно ориентированное актуализирует приобщение учащихся к миру идей, идеалов и ценностей, носителем которых выступает учитель. Механизм такого приобщения как своего рода квинтэссенция личностно ориентированного воспитания предполагает следующие действия учителя: рефлексирование в своем жизненном опыте собственно педагогических элементов; показ через свою деятельность и поведение преимущества тех ценностей, к которым он приобщает своих учеников; критическая оценка и переоценка собственных ценностей как способ побуждения своих учеников к аналогичным действиям; поиск в ученике “точки опоры” — динамично развивающихся личностных смыслов и приоритетов; принятие иных точек зрения и мировоззрений; утверждение личности ученика, себя через собственное приобщение к его ценностям и др.

Предметная деятельность и общение в педагогической ситуации и соответственно в мышлении учителя меняют свои функции. Если в традиционном смысле функция общения — организация деятельности, то в педагогической ситуации нередко наоборот — предметная деятельность призвана благоприятствовать общению. Связи между предметами обретают смысл, лишь становясь межсубъективными. Многовариантность педагогических действий призвана создать необходимую среду для соразвития двух индивидуальностей — учителя и ученика. “Решение любой педагогической задачи, всегда так или иначе направленной на гармонизацию человеческого бытия, многовариантно”[\[368\]](#). Цель и смысл педагогического действия, по мнению Н. Гренлунда, должны быть свободны от специфического конкретного содержания той предметной области, на которой оно разворачивается. “Освоить” или “передать” что-либо — это, в конце концов, предпосылки, условия и средства педагогического взаимодействия субъектов, а отнюдь не его цели. Забвение этого приводит к замене собственно личностной цели функционально-ролевыми диспозициями, редукции личностно-духовного содержания педагогического процесса к вещно-предметному.

В свете личностной парадигмы по-новому раскрывается сущность педагогической технологии. Суть последней в использовании на индивидуально-личностном уровне всего богатства человеческой культуры, что связано с поиском учителем своего индивидуального концепта в видении педагогического процесса, отказом от однозначных, законченных моделей педагогической реальности, поиском целостности, а не набором компонентов в педагогической системе[\[369\]](#); самореализация педагогом своей личности в процессе педагогического труда. Невозможно представить готовность к педагогической деятельности без развитой индивидуальности, потребности в самореализации через другого человека.

Механизм воспитания предстает в этой связи как “ценностно-смысловой обмен воспитательными потенциалами взаимодействующих сторон”[\[370\]](#), как развивающаяся ситуация взаимообогащения и сотрудничества. При этом педагогически диалог выступает в качестве системы личностной реализации, “предпосылки, изначального условия человеческого сознания и самосознания”[\[371\]](#).

Профессиональное назначение учителя состоит в том, чтобы обратить объекты и ценности культуры “в предмет специальной рефлексии и коммуникации...”[\[372\]](#). При

этом развитие диалога подчинено не логике исследуемого предмета, а логике развивающегося сотрудничества, реализующего внутренние программы его субъектов.

Становление личностной парадигмы в профессиональном педагогическом мышлении неотрывно от развития и некоторых адекватных им личностных качеств учителя. Так, ведущее личностное свойство — потребность в самоутверждении — проявляется именно как стремление к самоосуществлению, а не завоеванию определенной позиции[373] со всеми атрибутами внешнего признания. Личностный обмен учителя репрезентативен сущностному ядру современной ему культуры. Постоянное стремление понять и осмыслить свое место и функцию своей деятельности в окружающем мире, постичь педагогический смысл происходящих в нем явлений основывается на богатом “смыслообразовательном фонде”[374] учителя, т. е. опыте многообразного духовного восприятия мира.

Потребность быть личностью, т. е. “оказаться в максимальной степени представленным значимыми качествами в жизнедеятельности других людей”[375], реализуется у педагога таким образом, что ее выполнение в максимальной степени совпадает с собственной профессиональной деятельностью. Этому благоприятствует духовное единение с учеником, тяга к усвоению “духа времени”, собственное представление о престижности своей деятельности вне зависимости от оценок окружающих.

Личностная парадигма педагогического мировосприятия влечет учителя к подлинной индивидуальности, к выходу за рамки “традиционной модели группового человека (в данном случае представителя учительской среды— В. С.), черпающего свои мотивы и знания, нравственные нормы и мировоззренческие установки из относительно устойчивых групповых культур”[376]. Индивидуальность в данном случае — сочетание автономии и ответственности, самостоятельности и необходимости ценностного выбора, ориентировки и принятия решений. Новому типу педагогической индивидуальности соответствует и новая педагогическая социальность, т. е. новый тип групповой идентификации в педагогическом коллективе. Индивидуальность учителя является высшим проявлением человеческой духовности как максимальной независимости от внешних условий, способности к сохранению “смыслоразнозначных ценностей и идеалов” в любых условиях[377].

Обобщая сепаратистское рассмотрение личностных тенденций в педагогическом мышлении, можно попытаться представить суть личностной парадигмы в сознании педагога.

В первую очередь, это обращенность учителя к сущностной сфере и природе педагогической деятельности, переход от вещно-инструментального понимания воспитания и обучения к их человеку утверждённому назначению.

Традиционное образование было сосредоточено на передаче обезличенного функционального опыта: чьих-то знаний, полезность которых априорно предполагалась, а отнюдь не обосновывалась личностью; опыта выполнения действий, вырванных из контекста целостной человеческой деятельности; заданной модели поведения, а не цельной индивидуальности человека и т. п.

Личностная парадигма педагогического мышления — это способ осмысливания (наделения смыслом) педагогической реальности и решения практических задач (на уровне педагогической технологии), основанный на ценностях и категориальном аппарате концепции личностного подхода. В основе этой концепции — идеи:

- приоритетности личностного (а не какого-либо другого, например, функционально-ролевого, “государственного”, и т. п.) начала в образовании;
- рассмотрения обучения как процесса смыслотворчества и субъективирования содержания образования;

— построения целевых, содержательных и процессуальных компонентов обучения как результатов сотворчества его субъектов;

— ориентации конструктивно-педагогической деятельности на проектирование ситуации, обеспечивающей целостно-личностную самореализацию субъектов педагогического процесса — учителя и ученика.

Личностная парадигма педагогического мышления связана с новым полем деятельности педагога, с новой качественной спецификой педагогических задач, решаемых с позиций личностного подхода. Ведущее место в поле этой деятельности занимает построение особого рода ситуации — личностного соразвития субъектов педагогического процесса. Именно соразвития, ибо другого механизма наследования человеческой сущности просто не существует. Учитель в данном случае также выступает как субъект специфической формы развития своей личности. Ситуация созидания, сотворения нового человеческого сознания выступает и для него источником и механизмом развития. Как и всякое другое свойство, личность развивается в особом креативном поле самореализации и может реализовать себя только через “свое другое” (Гегель) — личность другого человека, даже если субъект при этом занят созданием чего-то вещественного. Вне признания достоинств его личности ценность любого предмета и дела. Для человека утрачивает смысл.

Поскольку по самой своей природе личность не приемлет внешнюю заданность чего-либо, то учитель, реализующий личностный подход, ориентируется на совместную с учеником разработку всех аспектов педагогического процесса, включая его цели, содержание, формы и методы, способы оценки результатов.

С позиций личностной парадигмы педагогического мышления разделение содержательного и процессуального компонентов педагогического процесса представляется весьма относительным. Разделение содержания и формы как раз и характерно для обезличенного информирующего обучения. Только в таком образовательном процессе содержание обучения можно представить как безличную, общезначимую информацию. В случае же личностного подхода программы, учебники и т.п. задают лишь прецедент для совместного творчества, его относительные рамки, и реальным содержанием образования станет возникающее личностно-смысловое общение. Содержательное изначально неотделимо от процессуального, а процессуальное, в свою очередь, содержательно, оно — новый источник содержания.

Таким образом, в основе личностной парадигмы педагогического мышления лежат качественно новые, более целостные представления о месте педагогической деятельности и порождаемого ею процесса во всеобщей связи человека и окружающего его мира. Человек при этом мыслится как “вселенский объект, частичка бесконечной природы, а потому его сущность и действительное богатство — в богатстве взаимоотношений и всей объективной действительности, включая, разумеется, и систему общественных отношений” [378]. Самому же педагогу, для того чтобы обрести способность “образовывать человека”, отнюдь недостаточно лишь формального педагогического образования. Адекватная этой функции личностно-профессиональная образованность формируется в ходе развивающейся педагогической ситуации, сотрудничества, сотворчества с учеником.

В связи с этим меняются содержание и характер педагогического образования, обеспечивающего педагогическую деятельность. К фундаментальным компонентам такого образования должны быть отнесены понимание природы человека — его основных потребностей и проявлений, представление о сущности различных социальных устройств и направлений общественного развития, его места и функции в педагогическом процессе. Новая личностная парадигма мышления влияет непосредственно и на стиль, логику профессионального поведения педагога, в

котором теперь преобладают мотивы оказания помощи над доминированием, понимание над осуждением; принятие, одобрение над отказом; уважение неприкосновенности над нарушением; позитивность над негативностью; открытость опыту над замкнутостью; согласие с неопределенностью над нетерпимостью[379].

Наконец, существенным моментом становления профессиональности учителя, ориентированного на личностный подход в образовании, является построение в его сознании собственного образа “Я” и адекватных средств саморегуляции своих когнитивных и эмоциональных состояний[380]. В ходе профессионального образования и развития учителя усиливается внимание к внутренним средствам саморегуляции, самомобилизации и самоактуализации его как личности.

Возможности формирования личностной ориентации педагогического мышления апробировались в выполненном под нашим руководством исследовании И. В. Никишиной, в котором выявлялись индивидуальные варианты методического развития учителей.

В соответствии с концепцией личностного подхода в работе предлагается модель ситуации методического развития учителя, которая в содержательном плане представляет собой систему дидактических идей о целевых, содержательных и процессуальных характеристиках личностно ориентированного обучения, поэтапно овладеваемых учителем. Психологическое и практическое принятие этих идей совершается благодаря постановке его в условия, когда от реализации гуманистических начал в обучении (личностно ориентированных целей, вариативно-конструируемого содержания уроков, методов и форм обучения, основанных на соучастии ученика в его организации и личностном саморазвитии) зависит и собственное профессиональное утверждение. Эта ситуация должна предоставить учителю реальные образцы личностно ориентированных технологий обучения, а суть методической работы сводится в конечном счете к разработке и осуществлению программы профессионального саморазвития[381].

Фактически под ситуацией здесь подразумевалась определенная социально-профессиональная среда, обеспечивающая интенсивные новообразования в сознании учителя. Ситуация развертывалась как своеобразная логическая цепь профессионально-этических коллизий, первый шаг в которой — поиск своей позиции, когда он осознает, что эффективность его деятельности зависит от продуцирования собственных решений. Затем идет своеобразный внешний и внутренний профессиональный диалог — критический анализ различных вариантов решения педагогической задачи. Следующий шаг — “выбор приоритета”, построение основ своего “авторского” варианта личностно ориентированного обучения на основе сопоставления традиционных схем педагогической деятельности с ее инновационными образцами, которые предоставляются учителю в ходе интенсивных деятельностно-игровых методических занятий. И, наконец, ситуация “отказ от стереотипов” — рефлексия собственного опыта, обоснование и апробация своей методической системы.

Исследование показало, что личностная концепция обучения не может быть задана учителю извне или усвоена лишь в ходе какой-то методической лекции или инструктажа. Личностная ориентация мышления — это результат собственного саморазвития, что в значительной мере продиктовано особенностями индивидуальности. Было выявлено примерно четыре типа учителей, по-разному приходящих к личностной парадигме профессионального мышления. Учитель исполнительского типа ориентируется в своем профессиональном саморазвитии на признание и одобрение вышестоящих лиц, органов управления. Таковых, поданным И. В. Никишиной, 39% из 200 обследованных. Преодоление таких стереотипов требует чрезвычайно сложных, поистине “взрывных” методов перестройки всей психологической атмосферы в педагогическом коллективе.

Второй тип учителей был обозначен как профессионально-коммуникативный. Ведущим мотивом методического творчества у этой группы (47%) является утверждение в глазах коллег, признание их профессионализма коллективом, вследствие чего стратегия методической работы с ними ориентировалась на стимулирование самостоятельности, независимости, постепенный отказ от общепринятых стереотипов, повышение роли самооценки в отборе и композиции приемов собственной профессиональной деятельности.

Была выделена также небольшая группа учителей (5%), отнесенных к либеральному типу, которые сводили гуманизацию обучения в основном к социально-психологическому контакту с детьми, пытались путем заниженных требований и упрощенно понимаемой “доброты” завоевать авторитет. В работе с ними экспериментатор ориентировался на показ противоречивости и бесперспективности их позиции, неизбежно ведущей к профессиональному кризису.

Наиболее благоприятной в психологическом плане для овладения технологией личностного подхода была позиция учителей (9 %), отнесенных к независимому типу, для которых гуманистическая программа деятельности была средством самоутверждения в собственных глазах, а процесс разработки авторской педагогической системы протекал независимо от сложившихся в их среде стереотипов и мнений.

Как видно, становление у учителей профессиональной готовности к реализации в своей практике идей личностного подхода не сводится к простой отработке новых приемов педагогической деятельности, а предполагает глубинные изменения в их профессиональной мотивации и в ценностном аспекте сознания вообще.

Личностная парадигма порождает и новое представление о сущности управления, приоритетным ориентиром которого становится организационное, психологическое и методическое обеспечение становления “совокупного педагога”, профессионально-педагогической организации школы, способной реализовать цели личностно ориентированного образования. В конечном же счете суть управления состоит в создании условий для профессионального и личностного саморазвития учителя - носителя нового типа педагогической деятельности.

Управлять - значит, четко, критериально и зримо, предвосхитить и реализовать требуемый тип педагогического процесса. В нашем случае речь идет о специальном, личностно- развивающем процессе. Чтобы он состоялся, необходимо:

- п четко определить цели школы, среди которых приоритетная состоит в обеспечении личностного развития воспитанников, что предполагает определение критериев данного типа развития в отличие от обычного аморфного представления об этом, сложившегося в массовом обыденном сознании;

- п разработать конструкцию содержания образования, в котором овладение школьными предметами на уровне государственных стандартов органически сочеталось бы с усвоением личностного опыта - своеобразного умения, точнее, способности осмысливать собственные жизненные проблемы, адекватно представлять свои способности и жизненный потенциал, планировать свою жизнедеятельность и отвечать за принятые решения, действовать не по указке, а автономно и др.;

- п определить, где и как этот опыт будет обретаться воспитанниками - в учебном процессе, во внеучебном педагогическом общении, в системе воспитательных институтов школы и внешкольных учреждений дополнительного образования, в семье; в чем будет состоять этот процесс личностного развития, как педагоги будут судить о его нормальном протекании;

- п выявить систему специальных приемов (технологий), включающих “механизмы” личностного развития учащихся на основе создания личностно-развивающей педагогической ситуации, при этом должен быть освоен инструментальный прием и

диагностик, позволяющих оценивать эффективность создания такого рода ситуаций в культурно-педагогическом пространстве школы.

Представленный теоретический модуль дает совокупность общих ориентиров для создания в школе личностно-развивающей образовательной системы, однако в различных образовательных учреждениях могут быть различные пути к этому. Найти наиболее оптимальный из них - также одна из функций инновационного управления.

В исследованиях, выполненных в нашей лаборатории по проблемам управления (В.В.Анисимова, Д.Ф.Баштаник, А.В.Зеленцова, В.М.Краснощекоев, Ю.Н.Назаров, А.Н.Кузибецкий, И.В.Никишина, Ю.М.Тулинцев, Б.Б.Ярмахов и др.) был дан сравнительный анализ двух стратегий управления, связанных соответственно со "знаниевой" и "личностной" ориентацией образования. Полученные в этих исследованиях результаты дают основания для следующих выводов.

Стратегия *управления традиционной школой "знаниевой" ориентации* обусловлена главным назначением этой школы. Она добивается не развития ученика в собственном смысле слова, а соответствия его подготовки программе, образовательному стандарту.

Стратегия администрации здесь состояла в том, чтобы обеспечить четкий механизм функционирования образовательного процесса, и прежде всего достижение требуемой успеваемости, посещаемости, исполнения инструкций. Инструментами управления здесь выступали: норматив, контроль, власть.

Школа *личностной ориентации* рассматривает предметные знания не как самоцель, а как средство, которое должна обрести личность ребенка для самореализации. Стратегическая линия управления здесь - превращение школы в саморазвивающийся организм. Достижение этой цели предполагает и другие инструменты и приоритеты управления. Среди них - ориентация на компетентность и творчество учителя, его академическую свободу и профессиональную ответственность, потребность в участии, авторстве, личных достижениях, культ индивидуальности учителя и учащихся, открытости, неформальности в общении, создание команды единомышленников, привлечение к участию в жизни школы "сторонних сил" - компетентных специалистов, ученых, деятелей политики и культуры, изменение статуса, авторитета школы в окружающей среде, обретение ею собственного лица и конкурентоспособности.

Чтобы школа "саморазвивалась", она должна обладать потенциалом саморазвития - своеобразной инфракультурой, существующей в виде выработанной в коллективе и потому принимаемой им системы ценностей. Эти ценности могут и не отличаться от общесоциальных, но важно, что они пережиты, сформированы самими учителями. В основе стиля управления здесь лежит личный пример саморазвития руководителя, научность, компетентность и гуманизм его решений. Результаты работы каждого педагога здесь оцениваются по конечному личностно-развивающему результату. Школа, подобно самой личности, обладает своим индивидуальным лицом, своеобразием по сравнению с другими образовательными учреждениями. Признание школы в окружающем социуме рождает чувство законной гордости за принадлежность к ней у учителей и учащихся.

Специфика управления личностно ориентированной образовательной системой состоит в том, что здесь идет речь о создании *образовательного продукта нового типа*. Так, при создании знаниево-ориентированных образовательных систем проектирование и собственно осуществление образовательного процесса были разведены в пространстве и во времени. К примеру, программы для обучения по методике Л.В.Занкова создавались в специальных лабораториях и на специальных курсах учителей обучали, как ими пользоваться.

Создать личностно ориентированную образовательную систему в школе таким способом невозможно. И не потому, что нет соответствующих методик и курсов (они,

кстати, тоже необходимы!), а потому, что этот нового типа образовательный продукт должен родиться внутри школы, стать предметом коллективного творчества всего педагогического коллектива. В этом смысле школа, работающая в режиме личностно ориентированного образования становится как бы самостоятельным *саморазвивающимся образовательным институтом*, изыскивающим внутри самого себя ресурсы для собственного развития.

В принципе можно, вероятно, вести речь о трех стратегиях управления, соответствующих трем типам развития учащихся - знаниево-репродуктивной, творчески-развивающей, личностно-развивающей. За каждой стратегией стоит культивируемый в школе тип учебной деятельности, стиль педагогического общения и мышления педагога, способы педагогического анализа и контроля качества обучения, формы методической и психологической поддержки учителей.

Управленческий цикл в условиях личностной ориентации образовательного процесса в школе начинается с *анализа личностно-развивающих возможностей учебного процесса*. При оценке профессиональной деятельности учителя руководителем школы в поле его внимания оказываются не только собственно профессиональные, но и личностные характеристики учителя: смысл и идеал профессиональной деятельности, установка на принятие ученика как целостной личности и оказание ему помощи в самореализации, высокий уровень саморегуляции и рефлексии в профессиональной работе, гибкость и диалогизм стиля педагогического общения, отказ от канонов в пользу авторской позиции, переход от ритуального к концептуальному поведению (И.А.Колесникова), включение нравственно-гуманитарных коллизий в структуру изучаемого материала,

Новая стратегия порождает и новые методы управления. Это - многопараметральное системное проектирование жизни школы, позволяющее увязать воедино казалось несвязуемое - знания, творчество, стандарт, индивидуальность учителя, внутреннюю целостность и взаимодействие со средой; создание реальных образцов опыта, в том числе и не имеющего аналогов в науке и практике; передача учителю авторских, а не только исполнительских полномочий; создание интенсивных форм методической работы, через которые учитель получает новый уровень педагогического образования; изменение профессионального педагогического мышления учителей (новое видение материала своего предмета как своеобразного источника диалога, смыслового контакта, философских баталий с учениками о сущности природы, духа и назначении человека и т.п.); изменение целей, оценочных критериев, методики подготовки и проведения учебных занятий и социально-педагогических контактов с учащимися.

Специфической особенностью личностно ориентированной школы является постепенное стирание граней между учебной и так называемой воспитательной работой. Специфика воспитательной работы (функции) педагога состоит в том, что при исполнении ее он занят не предметной, как при обучении, а ценностно-смысловой сферой личности. В условиях же личностной ориентации образования и в процессе обучения педагог *занят этим же*, в силу чего обучение становится органическим компонентом целостной воспитательной системы школы. Общие принципы личностно ориентированного образования - диалогичность, личностно-смысловая контекстность, творческая игра - действуют в этом случае на всем образовательном пространстве школы.

Резюмируя сказанное, можно выделить специфические управленческие действия руководителя школы, направленные на организационное обеспечение личностно ориентированного образования. К таковым могут быть отнесены: 1. Освоение и применение личностно ориентированных критериев жизнедеятельности учащихся, учителей, школьной организации в целом. 2. Использование модели личностно ориентированной ситуации как инструмента внутришкольного педагогического

анализа (применительно к развитию учащихся на уроках, воспитательных мероприятиях, в сфере внеучебного общения и т.п. 3. Диагностика профессиональных возможностей учителей в аспекте их готовности к созданию авторской методики и стиля лично ориентированной педагогической деятельности. 4. Персональное влияние руководителя на этико-культурную атмосферу школы - формируемую структуру общения, стиль, ожидания, мотивацию, со-бытийность развивающейся личности. 5. Организация внутришкольного развивающегося методического процесса, обеспечивающего овладение учителями проектно-целевой деятельностью, реконструкцию предметного содержания обучения с целью обеспечения его вхождения в структуру личностного опыта ребенка, освоение природы и технологий создания разнофункциональных лично ориентированных ситуаций, овладение опытом педагогического анализа и педагогической диагностики на основе личностных критериев. В данной системе методической работы должно осуществляться и самообразование сотрудников администрации школы, необходимое для овладения новыми моделями управления. 6. Реализации стратегии лично ориентированного управления, нацеленной на переход от "механизма", обеспечивающего успеваемость, к "организму" - к саморазвивающемуся школьному культурному пространству, воспроизводящему условия саморазвития личности обучающихся и обучаемых. Реализация данной стратегии предполагает готовность к:

- п управленческой деятельности в условиях нестабильности, социально-экономического регресса и невозможности долгосрочного планирования образовательных процессов;

- п снижению материальной и информационной помощи извне и ориентации на собственные ресурсы школы - человеческий, интеллектуальный, коммуникативный, исследовательский потенциал школы;

- п принятию во внимание новых социальных, экологических и др. факторов, снижающих работоспособность коллектива и обуславливающих рост неуверенности сотрудников (К.М.Ушаков);

- п переходу от методов управления по типу "механизма" (власть, статус, контроль) к методам, более соответствующих школе как саморазвивающейся лично ориентированной образовательной системе.

Специфика управления лично ориентированной образовательной системой состоит в том, что управление призвано обеспечить здесь "становление и функционирование" учителя как носителя лично развивающей педагогической деятельности. Такому учителю присущи субъектность, компетентность и самообоснованность педагогических решений. Речь идет в данном случае не об учителе-новаторе, готовом внедрять в практику "достижения науки и передового опыта", а об учителе, создающем собственную, адекватную своему личностному потенциалу педагогическую систему. Исследованию механизмов управления, нацеленного на формирование авторских педагогических систем учителей, посвящено выполненное под нашим руководством диссертационное исследование В.В.Анисимовой. Исследуя природу авторства как неотъемлемую черту лично ориентированной педагогической деятельности, диссертант показывает, что учитель в лично-развивающем педагогическом процессе становится автором (соавтором) целей, содержания, форм и методов педагогического взаимодействия. [382] Чтобы в педагогическом процессе была востребована личность ученика, в нем в первую очередь должна быть востребована личность учителя. Она должна состояться, самоопределиться, найти собственный, индивидуальный, в какой-то степени уникальный способ профессиональной самореализации, что собственно и обозначается понятием *авторской педагогической системы*.

5.2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА С ПОЗИЦИЙ ЛИЧНОСТНОГО ПОДХОДА

Педагогический анализ учебного процесса и конкретного урока рассматривается нами как составная часть деятельности управления образовательным учреждением. В соответствии с этим цель анализа состоит не только в получении достоверного знания об образовательном процессе, но и решении собственно управленческих задач, важнейшие из которых - профессиональное развитие учителя, его мастерства, самочувствия, рефлексии. В анализе урока - главной сферы самореализации и самоутверждения учителя - проявляется уважение и доверие профессионализму учителя. Посещение уроков своих коллег является фактором личностного и профессионального развития самого руководителя.

Отслеживая исполнение стандарта в данной образовательной области, руководитель не обязательно стремится к абсолютной объективности. Оценка деятельности учителя может целенаправленно завышаться или занижаться. И в это - политика руководства!

Личностный подход к анализу учебного процесса проявляется уже в решении вопроса о том, что должно быть *единым*, а что *различным* в деятельности учителей.

Вероятно, единство должно проявиться в понимании ими конечной цели деятельности школы - создании условий для многостороннего развития личности учащихся, в уважении личности ребенка, в реализации учителем ответственной позиции за результаты образовательного процесса, в построении урока на основе диалога и сотрудничества с учащимися, в проведении в школе единой политики интеллектуальных и речевых умений и навыков, в неуклонном выполнении стандарта для преподаваемых образовательных областей и др.

С той же вероятностью можно отметить и сферы несомненного разнообразия профессиональной деятельности педагогов. Это, как мы полагаем, касается методики, стиля, концепций, с которыми учителя приходят на свои уроки, композиции элементов учебного процесса, индивидуального жизненного опыта, авторской педагогической системы и т.п.

Многообразные отступления от принципов личностного подхода в педагогическом анализе уроков мы называем его "антиподами". К таким "антиподам" можно отнести: формализм, предвзятость, субъективизм, ненаучность, некорректность, бестактность, нивелировка учителя, позиция "контролера" и т.п.

Педагогический анализ урока выявляет позицию руководителя. Что именно становится объектом его анализа, зависит от концептуальной установки, категориальной вооруженности руководителя, владения современными моделями обучения. В соответствии с этим в ориентировочную основу деятельности педагогического анализа должны наряду со стандартами и нормативными документами войти концептуальные идеи современной педагогики - теории личностно-развивающего образования, современной дидактики, психологии учения и др. О теории ЛОО шла речь в предыдущих главах этой книги. Отметим некоторые понятия и идеи современной дидактики, которые наиболее значимы для проектирования и анализа современного урока.

Принцип *единства (соответствия) содержательного и процессуального* компонентов обучения. Это положение получило развитие в трудах классиков современной дидактики В.В.Краевского, И.Я.Лернера, М.Н.Скаткина и др. Суть его в том, что каждый вид, элемент содержания образования может быть усвоен (распредмечен) лишь в деятельности, адекватной его природе. Эта соответствующая деятельность с материалом включает в себя задачу и мотив ее принятия; понятия, законы и правила, задающие ориентировочную основу этой деятельности; дозированную помощь со стороны учителя и механизм его

сотрудничества с учеником; действия самоконтроля. Психологическим содержанием этого процесса является овладение соответствующим видом опыта, и вид деятельности как раз и соответствует тому виду опыта, который в данном случае должен быть усвоен. Так, опыт применения знаний на практике (умения) может быть усвоен в предметной деятельности, в которой соответствующие понятия являются инструментами (способами) решения задач данной деятельности (В.В.Давыдов, Н.Ф.Талызина и др.); усвоение творческого опыта возможно в деятельности по решению различного рода проблем (И.К.Журавлев, И.Я.Лернер); социальный, гражданский опыт усваивается в деятельности по изучению и исполнению социальных норм и законов (Н.Ф.Голованова, Г.Г.Дилигенский); наконец, личностный опыт обретается в деятельности поиска смысла, самоизменения, переоценки ценностей (Н.Г.Зотова, А.В.Зеленцова).

Понятие об учебной деятельности. Предметом этой деятельности в собственном смысле является работа ученика над собственным развитием. Поскольку любая деятельность человека предполагает овладение ею, то “момент учения” имплицитно содержится во всякой другой деятельности человека [383], то учебная деятельность служит своеобразным средством усвоения всех других видов деятельности. Усвоение других видов деятельности происходит либо через их воспроизведение, либо через имитацию. Для того, чтобы учебная деятельность выполнила свою функцию, она должна состояться, т.е. должно иметь место ее действительное выполнение, а не имитация. Структурными элементами этой деятельности выступают: 1) принятие и осознание учеником познавательной задачи, актуализация мотивов ее решения; 2) восприятие новой информации; 3) понимание ее (овладение понятиями); 4) применение этих понятий в качестве ориентировочной основы деятельности, рефлексия целей, задач и способов (Зачем? Что? Как?); 5) “опережение” достигнутого учеником уровня развития (“зона ближайшего развития”); 6) перенос освоенных способов в новые условия.

Эффективность урока находится в прямой зависимости от того, в какой мере на нем была целостно представлена учебная деятельность.

Применение активных методов обучения. Надежным гарантом активности ученика является предоставление ему возможности выполнять деятельность, имеющую для него безусловный смысл, деятельность, в которую он включается без напряжения, проявляя и реализуя себя в ней. Это может быть игра, любимый вид творчества и т.п. Если в эту деятельность незаметно для ученика включить также и деятельность учебную то будет типичное “учение с увлечением”. Метод обучения, при котором *учебная деятельность включена в структуру какой-то другой деятельности, более значимой и привлекательной для ученика*, мы будем называть **активным методом**. Классическим примером активного метода является контекстное обучение А.А.Вербицкого. Активный метод по самой своей природе предполагает использование и реализацию личностного потенциала ученика.

Идея целостности образования. В процессе педагогического анализа урока она реализуется руководителем как ориентация на многосторонность, возможно более целостную представленность на уроке различных сфер опыта - знаниевого, коммуникативного, творческого, личностного и т.п. Урок как фрагмент учебного процесса, построенный в соответствии с идеей целостности, реализует несколько линий, своего рода логик (вместо традиционной *логики усвоения знаний*): логику усвоения понятий, логику развития интереса, смысла, личностных функций ученика.

Рассматривая личностно-развивающий потенциал обучения, необходимо принять во внимание, что учебный процесс с такими функциями нельзя подгонять под какие-то каноны, что он всегда привязан к индивидуальной (авторской) педагогической системе учителя. Излишнее нормирование означало бы неизбежное принуждение, насилие, ограничение творчества учителя, что неизбежно привело бы к аналогичным

действиям самого учителя в отношении учеников.

С учетом этих соображений можно представить некоторые критерии и способы анализа личностно-развивающих возможностей обучения на примере урока .

Исходным пунктом такого анализа является определение *реального места данного урока в системе жизненных приоритетов, ценностей и планов детей.*

Смысл конкретной ситуации учебного процесса определяется ее объективным *значением* - отражением в ней значимых для данного возраста проблем, межпредметными связями изучаемого материала, представленностью в содержании урока сфер внеучебной деятельности и увлечений учащихся, жизненных планов, намерений, коллизий. Личностно-развивающая эффективность урока в этом смысле зависит от того, в какой мере он включен в жизнедеятельность детей.

Ориентировка учащихся в предметной области, усвоение основных элементов содержания образования.

Суть этого критерия состоит в том, что выявить, насколько целостно усваиваются учащимися ансамбль различных видов опыта - знаниевого, деятельностного, творческого, социального, личностного. Личностный опыт как высшая, духовная форма проявления личности актуализируется у учащихся как рефлексивный, смысловой аспект всех других видов опыта.

Этот обобщенный критерий дифференцируется, таким образом на множество других критериев, выявляющих *качества знаний* (системность, осознанность, готовность к переносу, сформированность понятий и др.), *эффективность способов деятельности* (рациональность, рефлексированность, автоматизированность и проч.), *уровень творчества* (самостоятельность, новизна, эвристичность и др.) , *проявления личности*, востребованные данной ситуацией (личностные функции - избирательность; поиск смысла идей и ценностей, раскрываемых на уроке; самостоятельное оценивание достигнутых на уроке результатов с позиций своих личных критериев и притязаний; креативность; ответственность и др.).

Формирование у учащихся опыта самоорганизации, культуры труда, что предполагает показ учащимся на уроке образцов организации учебной деятельности, ее способов, техник, приемов самоконтроля, сотрудничества с партнерами.

К критериям качества урока нами отнесено также *целесообразное сочетание репродуктивной и продуктивной деятельности учащихся, продуманная последовательность этапов учебной работы*, благодаря чему оптимально распределяется содержание, поддерживается уровень активности учащихся на протяжении всего занятия, обеспечивается сочетание воспроизводящей и творческой, коллективной и индивидуальной работы.

Наконец, современный урок предполагает *непрерывное мотивационное обеспечение деятельности учащихся*. Это достигается учителями и благодаря специальной подборке материала (новизна, историзм, практическая направленность, показ новейших научных проблем), композиции методов обучения (проблемность, самостоятельность, творчество, исследовательский подход), эмоционально-смысловому контакту участников учебного процесса (эмоциональный тонус, взаимопринятие, оптимизм, поддержка, достижения, проявления индивидуальности). Наконец, это влияние собственных профессиональных, личностных, харизматических качеств учителя.

После того, как выявлена общая функциональная эффективность (или, наоборот, неэффективность) урока, можно проанализировать, насколько целесообразно был построен сам процесс проектировочной деятельности учителя, его подготовка к уроку, что включает диагностику возможностей класса, целеполагание, отбор содержания, структурную композицию логики урока, набор деятельностей и методическая оснащенность урока, технологичность, удельный вес интерактивных

методов, реализация учителем своего индивидуально-авторского потенциала.

Личностно-развивающий потенциал урока как предмет специальной проектировочной деятельности учителя предполагает: (1) включение в содержание урока специально подобранного материала, позволяющего ученикам выразить свое отношение к изучаемому; (2) организация деятельности учащихся, имплицитно содержащей возможность рефлексии, самооценки и др. проявлений личностного опыта учащихся; (3) проектирование затруднений, побуждающих учащихся к волевой активности; (4) разработка таких элементов деятельности учащихся, которые бы актуализировали стремление к достижениям, к саморазвитию; (5) введение в структуру урока заданий развивающего характера, пробуждающих интерес к процессу творчеству; (6) построение учебной деятельности, требующей взаимодействия, коммуникации, сотрудничества; (7) учет интересов и жизненных планов учащихся при дифференциации учебных заданий; (8) применение активных и интерактивных методов обучения - групповых, коллективно-распределенных, игровых, контекстных и др.; (9) передача учащимся функций самоконтроля, обнаружение ими и исправление собственных ошибок; (10) дозированная помощь учащимся с целью поддержания достаточного уровня самостоятельности и режима напряжения (“зона ближайшего развития”); (11) осознание учащимися логики урока, проявление познавательной инициативы, постановка собственных вопросов и проблем; (12) диалог как преобладающий стиль общения на занятии, умение слушать друг друга, возможность проявить свою позицию, выразить собственное мнение, взаимная толерантность; (13) стремление достичь результата путем собственных усилий, отсутствие страха “рискнуть”, пойти “собственным путем”; (14) самостоятельность речи и общения, рефлексивные высказывания учащихся; (15) предъявление учебного материала в виде задач и проблем, принятие их учащимися; (16) имитационно-игровое моделирование социальных проблем и коллизий, принятие учащимися ситуации игры и игровой роли; (17) авторская позиция учителя, стремление реализовать собственную индивидуальность.

5.3 ВНЕДРЕНИЕ В ПРАКТИКУ ШКОЛЫ ИДЕЙ И ТЕХНОЛОГИЙ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Термин “внедрение” менее всего соответствует той системе идей, о которых идет речь в этой книге. Поэтому данное понятие нами используется для выражения мысли о том, что вхождение педагогического коллектива образовательного учреждения в сферу личностной парадигмы является управляемым процессом, включающим некоторые специфические процедуры.

Опыт показал, что успешность освоения идей и технологий личностно ориентированного образования зависит от определенной *готовности педагогического коллектива* к этому виду деятельности. К показателям этой готовности нами отнесены: уяснение администрацией и учителями сути концепции и путей ее реализации; освоение и применение специфических критериев личностно ориентированного образования применительно к жизнедеятельности учащихся, к работе учителя, к уроку, к воспитательному процессу; овладение технологиями создания личностно ориентированной ситуации, включающими диагностику личностного потенциала школьников, выявление проблемно-конфликтной области их развития, соотнесение возникшей проблемы с возможностями изучаемого предмета и видов деятельности, организуемых при его изучении, продуцирование задачных, диалогических, игровых ситуаций, поиск деятельностно-коммуникативных (интерактивных) форм построения учебных занятий, определение возможностей соприкосновения учебной деятельности учащихся с внеучебной сферой

жизнедеятельности детей.

Опыт “внедренческой” деятельности позволил выделить несколько необходимых условий эффективного усвоения педагогическим коллективом идей личностно ориентированного образования :

- 1) сотрудничество школы с компетентными специалистами-экспертами - носителями идей, технологий и практического опыта реализации данной теории;
- 2) создание в школе специальной системы освоения данной образовательной парадигмы (системы “проблемных групп”, “кафедр”, и т.п.);
- 3) периодический контроль с помощью компетентных психологов за развитием учителей и учащихся в создаваемой образовательной системе;
- 4) последовательное вовлечение в эту работу все новых членов коллектива с оказанием им методической и психологической поддержки в собственном профессиональном и статусном самоопределении в рамках проводимого эксперимента, в разработке ими собственных “авторских” педагогических систем;
- 5) неформальное участие администрации школы в этой деятельности, работа руководителей над изменением системы управления школой в соответствии с внедряемой личностной парадигмой.

В проводимой нами опытной работе в масштабах региона в качестве компетентных экспертов сотрудники руководимой нами лаборатории проблем личностно ориентированного образования при ВГПУ и ЮО РАО. Функции эксперта состояли в определении уровня готовности школы (колледжа, факультета и др.) к внедрению данной системы в практику. Оценивалась творческая квалификация, методическая оснащенность и общая культура школы, оптимальность выбранной стратегии деятельности, готовность исполнителей и доступность методической информации. Эксперт-консультант, привлекая сотрудников лаборатории, вырабатывал специфическую для данной школы (или руководимой им группы учителей) программу развития, критерии оценки достижений на каждом этапе функционирования экспериментальной площадки, продумывал дифференцированный подход к учителям, обеспечивая мотивацию и успех их деятельности.

Главная цель привлечения ученых - обеспечение “авторского надзора” за правильностью интерпретации основных идей эксперимента, создание своего рода идеальной модели развития школы и сравнение реальности с этой моделью.

К участию в эксперименте, как правило, привлекались и педагоги, и родители, и учащиеся.

Центральной фигурой “внедренческого” процесса является, конечно же, учитель, его последовательное восхождение от формально-логического к авторско-творческому усвоению идеи.

[1] Гессе Г. Игра в бисер. Перев. с нем., Новосибирск, 1991, С.96

[2] Там же, С.6

[3] Теплов Б.М. Избр. труды.- Т.1., М.,1985, С.308

[4] Соловейчик С. Час ученичества. М., 1972. - С.7

[5] Чечулин А.В. Автономия индивидуальности в культуре. Автореф. дисс. ...канд. филос. наук, СПбГУ, 1993, С.9

[6] Зайцев В.В. Стимулирование свободного морального выбора поступка у младших школьников. Волгоград, 1993.С.10

[7] Хесле В. Кризис индивидуальной и коллективной идентичности// Вопросы

философии, 1994, № 10, с.114

[8] Гаджинская З.Г. Смысл человеческой жизни и проблема суицида: опыт философско-психологического исследования. - Автореф.дисс....канд.филос.наук., М., 1993, С.12

[9] Анцыферова Л.И. О динамическом подходе к психологическому изучению личности//Психологический журнал. 1991, Т.2, №2, С.8

[10] Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. Волгоград, 1994, С.42-43

[11] Дьюи Дж. Школа и общество//Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. - М., 1971, С.521-522

[12] Паттурина Н.П. Возрастная динамика восприятия школьниками значимого учителя// Педагогическое взаимодействие: психологический аспект. - М., 1990, С.36

[13] Шевеленкова Т.Д. Исследование личностного способа существования человека в современном мире// Психология личности в условиях социальных изменений. М., 1993, С.24

[14] Гессе Г. Игра в бисер. (перев.с нем.) -Новосибирск, 1991, С.53

[15] Люрья Н.А. Ценностно-деятельностная природа образованности и культурно-исторические условия изменения ее типа// Социально-философские проблемы образования/под.ред. Н.Н.Пахомова, Ю.Б.Тупталова. - М., 1992, С.122

[16] Емельянова И.Н. Педагогические возможности использования ситуации выбора в учебно-воспитательном процессе. Автореф. дисс. ...канд.пед.наук, Екатеринбург, 1994, С.16

[17] Верцинская Н.Н. Формирование индивидуальности школьника в целостном учебно-воспитательном процессе. Автореф.дис. ...докт. пед.наук, 1991, С. 8.

[18] Орлов Ю.М. Проблема ненасилия в педагогике //Педагогика. - 1993, № 4, С.22

[19] Кларин М.В. Обучение на основе целостного личностного опыта//Современная школа: проблемы гуманизации отношений учителей, учащихся и родителей. Тезисы докладов, Ч.1, М., 1993, С.68-69

[20] Мор Т. Золотая книга, столь же полезная, как и забавная, о наилучшем устройстве государства и о новом острове Утопии // Зарубежная фантастика прошлых веков. М., 1989. С. 86.

[21] Монтень М. Об искусстве жить достойно. М.. 1975. С. 63.

[22] Коменский Я. А. Всеобщего совета об исправлении дел человеческих. IV Пампедия // Коменский Я. А., Локк Дж., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие. М., 1989. С. 107-137.

[23] Песталоцци И. Г. Что дает метод уму и сердцу. Избр. пед. соч. В 2 т. М., 1981. Т. 2. С. 82.

[24] Поучения Владимира Мономаха // Русская литература XI-XVIII вв. М., 1988. С. 49.

[25] Каптерев П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования: Избр. пед. соч. М., 1982. С. 429.

[26] Там же.

[27] Там же. С. 432.

[28] Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т.3. С.2-3

[29] Руссо Ж.-Ж. "Эмиль, или О воспитании" //Педагогическое наследие. М., 1989. С. 252

[30] Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. Волгоград, 1994, С.42-43

[31] Краевский В.В, Кутьев В. Методология педагогики: о чем спорим? // Педагогика, 1991, № 7, С.34

[32] Зеленцова А.В. Личностный опыт в структуре содержания образования (теоретический аспект). Автореф. дисс. ... канд.пед.наук, Волгоград, 1996, С.7

- [33] Амонашвили Ш.А. Педагогическая симфония: В трех частях. Екатеринбург, 1993, Ч.2, С.34
- [34] Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики. Тюменский университет, 1997, с.72
- [35] Елканов С.Б. Воспитание и самовоспитание ответственности у подростков. М. 1970. с.159
- [36] Дулов А. И. Нравственное воспитание учащихся в процессе обучения. М., 1973. С. 18.
- [37] Калинина В. Д. Проблема повышения эффективности процесса нравственного воспитания школьников. М., 1974. С. 2.
- [38] Там же.
- [39] Проблемы методологии педагогики и методики исследований /Под ред. М. А. Данилова и Н. И. Болдырева. М., 1971. С. 44—45.
- [40] Там же.
- [41] Проблемы методологии педагогики и методики исследований / Под ред. М. А. Данилова и Н. И. Болдырева. М., 1971 .С. 46.
- [42] Бабанский Ю. К. К вопросу об оптимальном выборе средств обучения // Оптимизация учебно-воспитательного процесса в средней школе с целью повышения эффективности учения школьников. Ростов н/Д. 1976. С. 8—9.
- [43] Колесникова И. А. Теоретико-методологическая подготовка учителя к воспитательной работе в цикле педагогических дисциплин. Л., 1991. С. 3.
- [44] Зорина Л. Я. Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников. М., 1976. С. 23.
- [45] Там же. С. 29.
- [46] Чудновский Н. С. Проблема показателей качества учебного процесса. М., 1973.С. 3.
- [47] Там же. С. 7.
- [48] Лернер И, Я. Проблема методов обучения и пути ее исследования // Вопросы методов педагогического исследования. М., 1973. С. 6.
- [49] Лернер И.А. Проблема методов обучения и пути ее исследования// Вопр. методов педагогического исследования. М., 1973. С. 572
- [50] Краевский В. В. Состав, функция и структура научного обоснования обучения. М.. 1976. С. 21.
- [51] Там же. С. 26.
- [52] Кодин В.Н. К проблеме определения понятия “цель” // Вестник Моск. ун-та. Сер. 8. философия. 1968. № 1. С. 31.
- [53] Кодин В.Н. К проблеме определения понятия “цель” // Вестник Моск. ун-та. Сер. 8. философия. 1968. № 1. С. 34.
- [54] Там же. С.32
- [55] Там же. С.35
- [56] Дмитриев Г. Д. Основные направления разработки современных теорий содержания образования в развитых капиталистических странах. М., 1988. С. 21.
- [57] Матяш О. И. Проблема целей воспитания в современной английской буржуазной педагогике. М., 1988. С. 11.
- [58] Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. М., 1977. С. 73.
- [59] Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989. С.11.
- [60] Сакс К. Постановка и реализация целей обучения в учебно-методическом комплексе // Исследования по педагогике и возможности их внедрения. Тарту. 1986. С. 30.
- [61] Проблема человека в “Экономических рукописях 1857—1859 гг.” К. Маркса. Ростов н/Д, 1977. С. 162.
- [62] Тарасов Л. В. Образование общее, а цели конкретные // Сов. педагогика. 1988.

№ 12. С. 65.

[63] Монахов В. М. Тенденции развития содержания общего среднего образования // Сов. педагогика. 1990. № 2. С. 17.

[64] Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989. С. 11.

[65] Колесникова И. А. Теоретико-методологическая подготовка учителя воспитательной работе в цикле педагогических дисциплин. Л., 1991. С. 11—12.

[66] Колесникова И.А. Теоретико-методологическая подготовка учителя к воспитательной работе в цикле педагогических дисциплин. Л., 1991. С.11.

[67] Н.И.Шашков Рецензия на кн.: Л.Н. Коган. Цель и смысл жизни человека. М., Мысль, 1984, //Филос. науки, 1985, №5, С.160.

[68] Назаров В.Н. Нравственная мудрость как творчество жизни//Философские науки, 1991, №11, С.57

[69] Трусов В.П. Современные психологические теории личности. Л., 1990, С.3

[70] Ярошевский М.Г. Психология в XX-м столетии. М., 1971, С.202

[71] Трусов В.П. Современные психологические теории личности, С.15

[72]

[73] Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии, С.43

[74] Рубинштейн С.Л.

[75] Леонтьев А.Н.

[76] Бахтин М.М.

[77] там же

[78]

[79] Зайцев В.В.

[80] Петровский В.А. Личность в психологии. Ростов-н/Д, 1996,с,22

[81] там же, С. 90

[82] там же, С.232

[83] Там же, С.233-234

[84] Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение..., С.24

[85] Там же, С.35

[86] Перминова Л.М. Теоретические основы конструирования содержания школьного образования. Автореф. дисс. ...докт.пед.наук,

[87] Программа и словарь педагогических понятий по проблеме воспитания. Петербургская концепция. Авт. коллектив: И.А.Колесникова, Л.С.Нагавкина, Е.Н.Барышников. С.-Петербург, 1994, С.3-4

[88] Там же, С. 4-5

[89] Абрамова С., Косенчук И., От “идеального” к “реальному”//Директор школы., 1994,№ 6, С. 51

[90] Ярмахов Б. Парадоксы школьного пространства// Первое сентября, 26.04.97

[91] Семилетов С.С. Допрофессиональная подготовка в общеобразовательной японской школе. М., 1984. С. 13.

[92] Теоретические основы процесса обучения в советской школе / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М., 1989. С. 26.

[93] Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения: Методологический анализ. М. 1977. С. 74—76.

[94] Пахомов Н.Н., Татур Ю.Г. Технологический вызов — новая революция в образовании? // Вестник высш. школы. 1988. № 1.

[95] Шубинский В.С. Общая теория развития педагогических явлений как предмет методологических исследований // Сов. педагогика. 1982. №3. С. 40.

[96] Reich R.V. Human capital and economic policy. N.Y., 1983. Vol. 30. № 3. P.307—316

[97] США: экономика и образование: Реферативный сборник. М., АН СССР. 1985. С. 25.

- [98] Bower H.B. Investment in learning : The individual and social value of American higher education. San Francisco, 1978. XIX.
- [99] Leach A. J. Human Aspects of Work: Moving book to the Basics // Industrial Education. 1980. Vol. 69. №3. P. 15—16.
- [100] National Curriculum. Science for ages V to XVI. Proposals of the Secretary of state for Education and Science and Secretary of State for Wals August, 1988.
- [101] Воскресенская Н. М., Митина В. С. Обновление содержания образования в школах кап. стран // Сов. педагогика, 1989. №9. С. 119.
- [102] Парсонс Говард Л. Революция в психологии человека // Филос. науки. 1988, №12. С. 57.
- [103] Wirth A. G. Review Article. Quality of Life in Werk and School vis-a-vis: Investing in our Children Business and / the Public Schools // Educational Theory—1988—Winter. Vol. 38. №1. P. 153.
- [104] Бурлаков Л. Г. Гуманитаризация процесса обучения физике как средство развития познавательной активности учащихся. Рига, 1988. С. 6—7.
- [105] Разумовский В. Г., Тарасов Л. В. Развитие общего образования: интеграция и гуманитаризация // Сов. педагогика. 1988. № 7. С. 4.
- [106] Неменский Б. М. Приоритеты на путях гармонизации образования // Сов. педагогика. 1989. № 1. С. 62.
- [107] Уемов А.И. Цофнас А.К. Формальный анализ принципа универсальности системного подхода // Филос. науки. 1988. №11. С. 31.
- [108] Курганов С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. М., 1989. С. 27.
- [109] Розов В. К., Шемякин Б. П. Экономическое образование и воспитание школьников // Сов. педагогика. 1983. № 11. С. 88.
- [110] Сагатовский В.П. Философские основания педагогической деятельности // Вестник высш. школы. 1987. № 1. С. 3.
- [111] Газман О.С. Воспитание: цели, средства, перспективы // Новое педагогическое мышление. М., 1989. С. 229.
- [112] Соколов Я.В. Некоторые проблемы современного школьного воспитания // Сов. педагогика. 1989. № 1. С. 15.
- [113] Батищев Г.С. Понятие целостно развитого человека и перспективы коммунистического воспитания // Проблема человека в “Экономических рукописях 1857—1859 гг.” К. Маркса. Ростов н/Д, 1977. С. 162.
- [114] Философско-психологические проблемы развития образования /Под ред. В.В. Давыдова. М., 1981. С. 67.
- [115] Rich V. Reforms in Soviet Union to Implement “Leninist Aims” // International Herald Tribune. 1984. 16 May.
- [116] Муссен П., Конгер Дж. и др. Развитие личности ребенка/ Пер. с англ. М. , 1987. С. 21.
- [117] Коссов Б. Б. Психологические проблемы трудового воспитания и профориентации // Вопр. психологии. 1984. № 6. С. 20.
- [118] Марьенко И. С. Нравственный опыт как условие формирования активной жизненной позиции школьников // Сов. педагогика. 1981. №1. С. 27.
- [119] Ильин В. С. Формирование личности школьника — целостный процесс. М., 1984. С. 71.
- [120] Акулов В. Л. Нечто об абстрактном гуманизме, боженьке и методологической грамотности // Филос. науки. 1988. № 10. С. 1 10.
- [121] Дубровский Д.И. К анализу методологических аспектов биосоциальной проблемы // Биология и современное научное познание. М., 1980. С. 325.
- [122] Зинчечко В.П. Образование. Мышление. Культура // Новое педагогическое мышление М.. 1989. С. 92—93.
- [123] Философско-психологические проблемы развития образования /Под ред. В. В.

Давыдова. М., 1981. С. 83.

[124] Шубинский В.С. Об общем составе содержания образования и воспитания //Методологические основы построения целостного учебно-воспитательного процесса. М., 1984. С. 95.

[125] Фельдштейн Д.И. О разных формах производительного труда школьников //Вопросы психологии. 1985. №4. С. 51.

[126] Панчешников Л.М. Опора на дидактику в методических исследованиях //Сов. педагогика. 1986. №5. С.70-71

[127] Божович Е.Д., Якиманская И.С. Психолого-педагогические требования к современному уроку //Сов. Педагогика. 1987. №1. С.31.

[128] Крейтсберг П. Общая методика конкретизации целей обучения // Исследования по педагогике и возможности их внедрения. Тарту, 1988. С.24.

[129] Теплов Б.М. Избр. труды. М.,1985. Т.1. С.308.

[130] Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение: проблемы теории и практики. Изд-во Тюменского ун-та,1997,С.66-67

[131] Перминова Л.М. Теоретические основы конструирования содержания школьного образования. Автореф. дисс. ...докт. пед. наук, М., 1995, С.19

[132] Непомнящий А.В. Концептуальные основы и практика гуманизации высшего инженерного образования. Автореф. дис..докт. пед. наук, Ростов-н/Д, 1996, С.:

[133] Уман А.И. Теоретические основы технологического подхода в дидактической подготовке учителя. Автореф. дисс. ...докт. пед.наук.,М.,1996,С.26

[134] Турчанинова Ю. Отчуждение в образовании//Директор школы. 1996, №5, С.35

[135] Там же

[136] Образование в поисках человеческих смыслов/ Под ред. Е.В.Бондаревской. Ростов-н/Д,1995, С.23

[137] там же, С.24

[138] Русаков А. Нормальная педагогика//Первое сентября, 1996,№38

[139] Зеленцова А.В. Личностный опыт в структуре содержания образования (теоретический аспект). Автореф. дис.. ...канд. пед. наук, Волгоград, 1996, С.?.

[140] там же, С.12

[141] Зарубин Ю.Д. Стимулирование активности учащихся в поиске смысла познания. Волгоград, 1997 г

[142] Данильчук В.И. Теоретические основы гуманитаризации физического образования в средней школе. Дис. в форме научного доклада...докт. пед. наук, Волгоград, 1997.С.13

[143] Стиль работы и образ жизни руководителя (перев. с нем.).М.,1985, С.68.

[144] Савицкая Э. (Чехословакия). Закономерности формирования "модели культурного человека" // Вопр. философии. 1990. № 5. С. 74.

[145] Ильин Е. Н. Рождение урока. М., 1986. С. 6.

[146] Ленин В. И. Полн. собр. соч. Т. 29. С. 252.

[147] Сухомлинский В.А. Избр. пед. соч. - В 3т. М., 1980. Т. 2. С. 213.

[148] Колесникова И. А. Теоретико-методологическая подготовка учителя к воспитательной работе в цикле педагогических дисциплин. Л., 1991 .С. 11.

[149] Щавелев С.П. Практическое познание как философско-методологическая проблема // Философ, науки. 1990. №3. С. 117.

[150] Гогуадзе В. В. Человек как эстетический феномен. Тбилиси, 1983. С. 48.

[151] Ленин В. И. Полн. собр. соч. Т. 29. С. 136.

[152] Артановский С.Н. Об абсолютной ценности личности // Вестник Ленингр. ун-та. Сер. 6. Вып. 3 (№20). 1988. С. 41.

[153] Левицкий М. Л., Нечаев Н. Н. Измерения в учебно-воспитательной деятельности // Сов. педагогика. 1990. № 8. С. 66.

[154] Там же. С. 66.

- [155] Петров М. Н. Человек и культура в научно-технической революции // Вопросы философии. 1990. № 5. С. 80.
- [156] Корнилова Т.В., Григоренко Е.Л., Кузнецова О.Г. Познавательная активность и индивидуально-стилевые особенности интеллектуальной деятельности // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1991. № 1. С. 16.
- [157] Там же. С. 25.
- [158] Герасименко В. А. Личностное знание и научное творчество. Минск, 1989.
- [159] Там же. С. 25.
- [160] Коротков Н.З. Эстетическое и художественное освоение действительности: специфика и соотношение. М., 1983. С. 25.
- [161] Ленин В. И. Поли. собр. соч. Т. 29. С. 83.
- [162] Батищев Г.С. Философско-методологические идеи в концепции человека С. Л. Рубинштейна // Филос. науки. 1989. № 7. С. 28.
- [163] Нысынбаев А.Н., Косиченко А.Г. Социокультурные аспекты физического познания // Филос. науки. 1990. № 5. С. 40.
- [164] Розин Я. А. К вопросу о природе ценностных явлений // Филос. науки. 1989. № 6. С. 92.
- [165] Готт В.С., Ключарев Г.А. Понятийное мышление и становление единой науки о человеке // Филос. науки. 1990. №8. С. 18.
- [166] Диагностика способностей и личностных черт учащихся в учебной деятельности / Под ред. В. Д. Шадрикова. Саратов, 1989. С. 12.
- [167] Гульпа А. В. Принципы эстетики. М., 1987. С. 47.
- [168] Polanyi M. The Foundations of freedom in Science // Physical Science and Human Values. N.Y.,1969. P. 125.
- [169] Polanyi M. The Foundations of freedom in Science // Physical Science and Human Values. N.Y.,1969. P. 125.
- [170] Там же. С. 125.
- [171] Там же. С. 125.
- [172] Федотова В. Г. Что может и чего не может наука? //Филос. науки. 1989. № 22. С.3.
- [173] Колесникова И. А. Теоретико-методологическая подготовка учителя к воспитательной работе в цикле педагогических дисциплин. Л., 1991 .С. 11.
- [174] Курганов С. 10. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. М.. 1989. С. 6.
- [175] Там же. С. 27.
- [176] Копьев А. Ф. Психологическое консультирование: опыт диалогической интерпретации // Вопр. психологии. 1990; №3. С, 18.
- [177] Поросенков С. В. Социальные нормы как формы отражения действительности //Филос. науки. 1981. №5. С. 139.
- [178] Бачишев Г.С. Философско-аксиологические идеи в концепции человека С. Л. Рубинштейна // Филос. науки. 1989. № 7. С. 30.
- [179] Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. М., 1983. Т. 1. С. 385.
- [180] Давыдов В. В. Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления // Новое педагогическое мышление. М., 1989. С. 80.
- [181] Ковалев Г. А., Радзиховский Л. А. Общение и проблема интериоризации // Вопр. психологии. 1985. №1. С. 117.
- [182] Неменская Л. А. Эстетический характер самосознания // Сов. педагогика. 1990. №12. С. 75.
- [183] Гинецинский В. В. Индивидуальность как предмет педагогической антропологии // Сов. педагогика. 1991. №9. С. 47.
- [184] Ляудис В. Я. Память как хронотопическая основа личностной самоорганизации // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1991. №4. С. 32.

- [185] Степанов Ю., Семенов И. Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования // Вопр психологии. 1985. № 3. С. 32.
- [186] Степанов С. 10., Семенов И. Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования // Вопросы психологии. 1985. № 3. С. 37.
- [187] Петровский А. В. Проблема развития личности с позиции сознательной психологии // Вопр. психологии. 1984. №4. С. 21.
- [188] Слободчиков В. И. Вопросы теории и диагностики психического развития // Вопр. психологии. 1982. № 1. С. 25.
- [189] Ханн 10. Л. Психология общения а совместной деятельности. Л., 1986. С. 15. Martin E. Didaktik der sozial padagogischen Arbeit. — Weinheim and MUnchen. 1989. S. 30.
- [190] Сигов К. Б. Игра как проблема философской антропологии. Клев, 1990. С. 5—7.
- [191] Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе. М., 1989. С. 63.
- [192] Кольцова В. А. Общение и познавательные процессы // Познание и общение. М., 1988. С. 1.3.
- [193] Там же. С. 14.
- [194] Боголюбов В. И. Педагогическая технология: эволюция понятия // ГОВ. педагогика. 1991. №9. С. 123.
- [195] Jillett M. Hard, Soft or Medium // McGill Journal of Education. 1973. № 92. P. 131.
- [196] Дмитрик И. С. Теоретические основы обучения будущих учителей педагогической технологии. Киев, 1989. С. 11.
- [197] Percinval F., Ellington H.A. Handbook of Educational Technology. L., 1984. P. 13.
- [198] Машбиц Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью. М., 1989. С. 22
- [199] Ахметов Н. К., Хайдаров Ж. С. Игра как процесс обучения. Алма-Ата, 1988. С. 11.
- [200] Платов В. Я. Деловые игры: разработка, организация, проведение. М., 1991. С. 24—27.
- [201] Крюков М. М. Парадоксы игровых методов// Вестник высш. школы. 1988. № 10. С. 25.
- [202] Сигов К.Б. Игра как проблема философской антропологии. Киев, 1990. С. 3.
- [203] Там же. С. 11.
- [204] Кан-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс. (Эмоционально-коммуникативные аспекты педагогического творчества.) Л., 1985. С. 12.
- [205] Советский энциклопедический словарь, 4-й изд. М., 1986. С. 1330.
- [206] Боголюбов В. И. Педагогическая технология: эволюция понятия // Сов. педагогика. 1991. №9. С. 123.
- [207] Spaulding S. C. Technological Devices in Education // The Encyclopedia of Educational Media CommunicationsandTechnology. L., 1978. P. 317.
- [208] Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989. С. 11.
- [209] Там же. С. 12.
- [210] Бим-Бад В. М. О перспективах возрождения педагогической антропологии //Сов. педагогика. 1988. № 11. С. 42.
- [211] Сагатовский В. Н. Философские основания педагогической деятельности //Вестник высш. школы. 1987. № I. С. 30.
- [212] Берикханова Л. Ю. Педагогическая импровизация в деятельности учителя. Красноярск, 1990. С. 9.
- [213] Управляемое формирование психических процессов / Под ред. П. Я. Гальперина. М., 1977. С. 5—7.
- [214] Занков Л. В. Дидактика и жизнь. М., 1968. С. 17—29.

- [215] Давыдов В. В., Андронов В. П. Психологические вопросы происхождения идеальных действий // *Вопр. психологии*. 1979. № 5. С. 47—52.
- [216] Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований // *Педагогика и логика*. М., 1993. С. 139.
- [217] Вербицкий А. А. Игровые формы контекстного обучения. М., 1983, С. 11—13.
- [218] Нелисова И. Е. Личность в условиях совместной учебной деятельности при интенсивном обучении. М., 1984. С. 11—15.
- [219] Шаталов В. Ф. Куда и как исчезли тройки. М., 1980.
- [220] Волков И.П. Уроки творчества // *Воспитание школьников*. 1987. №1. С.20— 23.
- [221] Ильин Е.Н. Рождение урока. М., 1986.
- [222] Langeveld M. J. Einführung in die theoretische Pädagogik Stuttgart, 1973. S. 87
- [223] Выготский Л. С. История развития высших психических функций. Собр. соч.: В 6 т. М., 1983. Т.3.
- [224] Выготский Л. С. Мышление и речь. Собр. соч.: В 6 т. М., 1982. Т. 2.
- [225] Матюнин Б.Г. Соотношение знания, незнания и творческого безмыслия // *Педагогика*, 1994, №2, С.21
- [226] Боуэн М. Духовность и личностно-центрированный подход // *Вопросы психологии*, 1992, №3-4. С.33
- [227] Крюкова Е.А. Введение в социально-педагогическое проектирование. Волгоград, 1998, С.62
- [228] Белова С.В. Функции учебного диалога в усвоении старшеклассниками ценностно-смыслового содержания гуманитарных предметов. Автореф. дисс. ...канд.пед.наук, Волгоград, 1995, С.3
- [229] Школа диалога культур. Основы программы./Под ред. В.С.Библера, Кемерово, 1992
- [230] Мерцалова Т.А. Самосознание и педагогическая поддержка? Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании, С.42
- [231] Фролова Т., Иванова Н. Педагогический смысл помощи и поддержки// *Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании/ Под ред. О.С.Газмана*. М., 1996, С.34
- [232] Белова С.В. Функции учебного диалога в усвоении ценностно-смыслового содержания гуманитарных предметов, С.11
- [233] Чечет Т.И. Подготовка будущих учителей к созданию эмоционально-эстетических ситуаций в процессе личностно ориентированного обучения. Автореф. дисс. ...канд.пед.наук. Волгоград, 1997
- [234] Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе (психологические основы проектирования образования. Автореф. дисс.... докт.психол. наук, М., 1994, с.5-15
- [235] Данильчук В.И. Гуманитаризация физического образования в средней школе: Монография. Волгоград, 1997
- [236] Симонов В.М. Гуманитаризация естественнонаучного образования в контексте развития компьютерных технологий. Учебное пособие. Волгоград, 1997
- [237] Зарубин Ю.Д. Стимулирование смыслопоисковой активности учащихся при изучении естественнонаучных дисциплин в средней школе. Волгоград, 1997
- [238] Гессе Г. Игра в бисер. Новосибирск, 1991, с.108
- [239] Данюшенков В.С. Теория и методика формирования познавательной активности школьников в процессе обучения физике. Автореф.дисс. ...докт.пед.наук, М., 1995, С.8
- [240] там же, С.16
- [241] Там же, с.21
- [242] Сворень Р.А. Содержание и методические принципы построения учебника для самообразования в области практической электроники. Диссертация в форме

- научн. докл. на соискание ученой степени канд. пед. наук, М., 1993, С. 7-8
- [243] там же, С. 8
- [244] Концепция курса "Естествознание". - Физика в школе, 1988, N 6, С. 28
- [245] там же, С. 31
- [246] Эсаулов А. Ф. Психология решения задач. М., 1972, С. 27
- [247] Костюк Г. С., Балл Г. А. Категория задачи и ее значение для психологической науки. // Вопросы психологии, 1977, №3, С. 15
- [248] Гертей Т., Машбиц Е. И. Место задачи в деятельности. // Теория задач и способов их решения. Киев, 1973, С. 4
- [249] Сериков В. В. Формирование у учащихся готовности к труду. М., 1988, С. 127
- [250] Легенький Г. И. Педагогический процесс как целостная динамическая система. Харьков, 1979, С. 65
- [251] Симонов В. М. Подготовка старшеклассников к применению основ информатики и вычислительной техники при решении технико-экономических задач. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук, Волгоград, 1991, С. 14
- [252] Тулькибаева Н. Н. Методические основы обучения учащихся решению задач по физике. Автореф. дисс. ... докт. пед. наук, Л., 1989, С. 5-6
- [253] там же, С. 8
- [254] Карпинчик П. Деятельностный подход к проектированию учебного процесса (на примере обучения физике). Автореф. дисс. д. п. н., М., 1996, С. 16-17
- [255] Разумовский В. Г. Творческие задачи по физике. М., 1966, с. 10
- [256] Малафеев Р. И. Проблемное обучение физике в средней школе. М., 1980, С. 108-109
- [257] Симонова А. А. Коллективная техническая деятельность как фактор формирования творческой индивидуальности. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук., Челябинск, 1990, С. 10-11
- [258] Журавлев И. К. К проблеме организации урока // Сов. педагогика, 1986, №3, С. 88-91
- [259] Кольцова В. А. Общение и познавательные процессы // Познание и общение. М., 1988, С. 12
- [260] Семенова М. А. Формирование общего способа решения класса задач в условиях коллективной деятельности // Вопросы психологии, 1987, N 3, С. 64-65
- [261] Ханин Ю. Л. Психология общения в совместной деятельности. Автореф. дисс. ... докт. психол. наук, Л., 1986, С. 25
- [262] Философско-психологические проблемы развития образования / Под ред. В. В. Давыдова. М., 1981. С. 145
- [263] Рубцов В. В. Совместная деятельность как проблема генетической психологии // Психологический журнал, Т. 10, №3, 1989, С. 8-16
- [264] Плескунов В. М. Функция организационных форм обучения в формировании у учащихся умения работать в коллективе. Дисс. ... канд. пед. наук, 1986, С. 44-45, 82-83
- [265] Гильбух Ю. З. Психологические предпосылки сотрудничества учителей и учащихся // Сов. педагогика, 1990, № 5, С. 81-87
- [266] Мартин Л. Общение со сверстниками и решение задач // Психологический журнал. 1983, Т. 4, №6, С. 84--89
- [267] Бескровная О. В. Формирование умений общения у подростков в учебной деятельности как фактор развития социальной активности. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук, М., 1985, С. 8
- [268] Кириллова Г. Д. Теория и практика урока в условиях развивающего обучения. Л., 1980, С. 104-106
- [269] Маргулис Е. Д. Обучение учащихся коллективной деятельности // Сов. педагогика, №7, 1986, С. 23
- [270] Демидова М. Г. Подготовка студентов педагогического вуза к информационно-

коммуникативному взаимодействию с учащимися. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук, Волгоград, 1992, С.14

[271] Чигиринская Н.В. Становление предприимчивости у старшеклассника как качества личности. Автореф. Дисс. ...канд. пед. наук, Волгоград, 1995, С.14

[272] Глебов А.А., Донсков А.А. Деловое общение старшеклассников на уроке// Обновление и развитие современного урока. Волгоград, 1992.С.45

[273] Ланина И.Я. О соотношении активности учащихся и их познавательного интереса на занятиях по физике//Методологические и теоретические проблемы активизации учебно-познавательной деятельности в свете реформы школы, Л., 1986,С.82

[274] Радзимховский Л.А. Диалог как единица анализа сознания//Познание и общение. - М.,1988, С.27

[275] Чандаева С.А. Физика и человек. М.,1994, С.208

[276] Там же, С. 209

[277] Газман О. Потери и приобретения воспитания после 10 лет перестройки .- Воспитание и психологическая поддержка детей в образовании. М., УВЦ "Инноватор", 1996, С.4-25

[278] Колесникова И. А. Теоретико-методологическая подготовка учителя к воспитательной работе в цикле педагогических дисциплин. Л., 1991.

[279] Теория и практика воспитания. Общее годовичное собрание АПН СССР//Сов.педагогика. 1991.№8. С. 5.

[280] Камю А. Бунтующий человек. М., 1990. С. 303.

[281] Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. М., 1990. С. 414.

[282] Гегель. Энциклопедия философских наук // Соч. М., 1956. Т. 3. С. 91

[283] Гранин Ю.Д. Марксизм: утопия или научный проект? //Филос. науки 1991, №3.0.12-13.

[284] Гранин Ю. Д. Марксизм: утопия или научный проект? // Филос. науки. 1991. №3. С. 13.

[285] Малькова З. А. Школа и педагогика за рубежом. М., 1983; Дмитриев Г. Д. Критический анализ дидактической мысли в США. М.. 1987 и др.

[286] Шадриков В.Д., Старовойтенко Б. Б. Концепция индивидуализации воспитания // Сов. педагогика. 1987. № 10. С. 63.

[287] Тохтабиев С. А. Ситуативные предпосылки оптимальной деятельности // Филос. науки. 1989. № 11. С. 109.

[288] Момов В. Человек. Мораль. Воспитание / Пер. с болгарск. М., 1975. С. 120.

[289] Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании // Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения. М., 1981. С.27.

[290] Леонтьев А. И. Проблемы развития психики / МГУ. 3-е изд. М.. 1972. С. 511.

[291] Рувинский Л. И. Основы самовоспитания. М., 1970. С. 47.

[292] Елканов С. Б. Воспитание и самовоспитание ответственности у подростков. М., 1970. С. 123—125.

[293] Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. М.. 1959. С. 157.

[294] Ильин В. С. Формирование личности школьника (целостный процесс). М., 1984 С. 72.

[295] Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.С.28

[296] Там же. С. 12.

[297] Давыдов В. В., Андриянов В.П, Психологические вопросы происхождения идеальных действий // Вопр. психологии, 1972. №5. С. 47.

[298] Агеев В. В., Давыдов В. В., Рубцов В. В. Опробование как механизм построения совместных действий // Психол. журнал. 1985. Т. 6. № 4. С. 120.

[299] Рубцов В. В. Совместная деятельность или проблема генетической психологии // Психол. журнал. Т. 10. № 3. 1989. С. 15.

- [300] Философско-психологические проблемы развития образования / Под ред. В. В. Давыдова. М., 1981. С. 145.
- [301] Лийметс Х. И. О развитии социалистической личности в процессе обучения // Сов. педагогика и школа. Вып. 9, Тарту, 1977. С. 16.
- [302] Курганов С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. М., 1989. С. 27.
- [303] Ципро М. Научно-технический прогресс и воспитание молодежи // Сов. педагогика. 1990. № 8. С. 71.
- [304] Батишев Г. С. Философско-аксиологические идеи в концепции человека С. Л. Рубинштейна // Филос. науки. 1989. № 7. С. 30.
- [305] Русалов В. М. Индивидуальность человека и проблема развития задатков // Филос. науки. 1988. № 8. С. 109.
- [306] Пойа Д. Математическое открытие. М., 1979. С. 303.
- [307] Колесникова И. А. Теоретико-методологическая подготовка учителя к воспитательной работе в цикле педагогических дисциплин. Л., 1991. С. 11.
- [308] Бахтин М. М. К философии поступка // Вестник Моск. ун-та. Сер. 7. Философия. 1991. № 1. С. 61.
- [309] Шадриков В. Д., Старовойтенко Е. Б. Концепция индивидуализации воспитания // Сов. педагогика. 1987. № 10. С. 63.
- [310] Кульневич С. В. Теоретические основы содержания самоорганизуемой воспитательной деятельности. Автореф. дисс. докт. пед. наук, Ростов-нД, 1997, С. 21
- [311] Журавлев И. К. Средства руководства познавательной деятельностью учащихся в учебниках по учебным предметам с ведущими компонентами “способы деятельности” и “формирование опыта эмоционально-ценностного отношения” // Теоретические проблемы современного школьного учебника. М., 1989. С. 134.
- [312] Трубников Н. Н. Наука и нравственность (о духовном кризисе европейской культуры) // Заблуждающийся разум? Многообразие внеучного знания. М. 1990. С. 279.
- [313] Курганов С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. М., 1989. С. 27.
- [314] Журавлев И. К. Дидактические основы построения учебного предмета общеобразовательной школы. М., 1990. С. 31.
- [315] Журавлев Т. К. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. М., 1989. С. 27.
- [316] “Постановление о Лицее (Царскосельскомъ)” 1810. Августа 12, пункт 64.
- [317] Розин В. М. Научные интерпретации предмета психологии (от парадигмы естественнонаучной к гуманитарной?) // Психая. журнал. Т. 12. № 2. 1991. С. 10.
- [318] Егорова И. В. Садизм и мазохизм // Филос. науки. 1992. № 3. С. 140.
- [319] Камю А. Бунтующий человек. М., 1990. С. 305.
- [320] Радзиховский Л. А. Диалог как единица анализа сознания // Познание и общение. М., 1988. С. 33.
- [321] Порус В. Н. Искусство понимания: сотворение смысла // Заблуждающийся разум? Многообразие внеучного знания. М., 1990. С. 263.
- [322] Выготский Л. С. Собр. соч. М., 1984. Т. 6. С. 303.
- [323] Порус В. Н. Искусство понимания: сотворение смысла... С. 264.
- [324] Никифоров А. Л. Философия как личный опыт // Заблуждающийся разум? Многообразие внеучного знания. М., 1990. С. 327
- [325] Сафронова Е. М. Воспитание эстетического вкуса старших подростков. Волгоград, 1992. С. 16—17.
- [326] Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. М., 1987. С. 134.
- [327] Блонский П. П. Избранные педагогические сочинения. М., 1961. С. 104.
- [328] Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии // Сок. педагогика. 1989. № 8. С. 138.
- [329] Наука и нравственность / Под ред. В. И. Толстых. М., 1971; Бессонов Б. Н. Гуманизм и технократизм как типы духовной ориентации // Филос. науки. 1988. № 1.

С. 25—36; Мамчур Е. А. О социальной ответственности ученых // Филос. науки. 1990. №5. С. 13—24, Полани М. Личностное значение / Пер. с англ. М., 1985; Герасименко В. А. Личностное значение и научное творчество. Минск, 1989 и др.

[330] Штоф В. А., Шилков Ю. М. Аргументация и наглядность // филос. науки. 1985. №5. С. 68.

[331] Чернышенко И.Д. Трудовое воспитание школьников. М., 1981. С. 37.

[332] Вербицкий А.А. Игровые формы контекстного обучения. М., 1983. С. 37.

[333] Журавлев И. К. К проблеме организации урока // Сов. педагогика. 1986. № 3. С.90.

[334] Симонов В. М. Подготовка старшеклассников к применению основ информатики вычислительной техники при решении технико-экономических задач. Волгоград, 1991 С. 10.

[335] Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. Перев. с англ., Спб, "Евразия", С. 182

[336] Анисимова В.В. Внутришкольное управление развитием авторских педагогических систем учителей. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Волгоград, 1998, С.7

[337] Анисимова В.В. Внутришкольное управление развитием авторских педагогических систем. Автореф. дисс. ...канд. пед. наук, 1998

[338] Ильина Г.Н. Формирование готовности к профессиональному саморазвитию у студентов технического вуза. Автореф. дисс. ...канд. пед. наук, Волгоград, 1994, С. 7.

[339] Зотова Н.Г. Формирование смысловой сферы личности педагога (на материале изучения дисциплин психолого-педагогического цикла в физкультурном вузе). Дисс. ...канд. пед. наук, Волгоград, 1998, С. 84-85

[340] Зеленцова А.В. Личностный опыт в структуре содержания образования, С. 16-17

[341] Там же

[342] Зеленцова А.В. Роль учителя в проектировании содержания личностно ориентированного образования. *Гезярлт (Просвещение)*. 1998, № 1, С. 21

[343] Лаврикова Т.В. Подготовка студентов педвуза к применению личностно ориентированных образовательных технологий. Автореф. дисс....канд.пед.наук, Волгоград, 1996, С..12-13

[344] Там же, С.13

[345] Чечет Т.И. Подготовка будущих учителей к созданию эмоционально-эстетических ситуаций в процессе личностно ориентированного обучения. Автореф. дисс. ...канд. пед. наук, Волгоград, 1997, С. 11

[346] Там же, С. 11-12

[347] Кузибецкий А.Н. Передовой педагогический опыт как фактор развития теории и практики трудового воспитания и политехнического образования учащихся. Автореф. дисс. ...канд. пед.наук, Волгоград, 1990, С.11

[348] Черничкина Е.К. Формирование готовности студентов педвуза к овладению индивидуальным стилем педагогической деятельности. Автореф. .дисс ...канд.пед.наук, 1991, С. 9.

[349] Ронзин Д.В. Профессиональное сознание учителя как научно-практическая проблема // Психол. журнал. Т. 12. 1991 .№4. С. 68

[350] Щавелев С.П. Практическое познание как философско-методическая проблема // Филос. науки. 1990. №3.0.117—122.

[351] Куприяничик Т. В. Аналитико-диагностическая деятельность учителя и учащихся как фактор обновления воспитательной работы в школе. Красноярск, 1991. С. 9.

[352] Никишина И. В. Подготовка учителей к реализации гуманистической направленности обучения средствами методической работы. Волгоград, 1992. С. 11,

- [353] Черничкина Б. К. Формирование готовности студентов педвуза к овладению индивидуальным стилем педагогической деятельности. Волгоград, 1991. С. 9.
- [354] Крюкова Е.А. Педагогические задачи в курсе философии как фактор профессиональной направленности обучения в педвузе. Волгоград, 1991. С.11.
- [355] Болотов В.А., Исаев Е.И., Слободчиков В.И. и др. Проектирование профессионального педагогического образования. - Педагогика, 1997, № 4, С.67
- [356] Лаврикова Т.В. Подготовка студентов педвуза к применению личностно ориентированных технологий обучения. Автореф. дисс....канд.пед.наук, Волгоград 1996 г, с. 14.
- [357] Лешкевич Т. Г. О статусе понятий “аналитическое” и “синтетическое” // Филос. науки. 1984. №6. С. 139.
- [358] Белан Е. П. Дидактические основы формирования оптимальных приемов предметно-специфической деятельности. Ростов н/Д, 1992. С. 12.
- [359] Данильчук В. И., Сериков В. В. Повышение профессиональной направленности преподавания специальных предметов в педагогическом вузе. М., 1987. С. 26—27.
- [360] Иванова Ю. А. Дидактические условия использования педагогических задач при изучении общеобразовательных и специальных предметов в педвузе. Волгоград, 1990. С. 8.
- [361] Крюкова Е. А. Педагогические задачи в курсе философии как фактор профессиональной направленности обучения в педвузе. Волгоград, 1991.
- [362] Артановский С. Н. Об абсолютной ценности личности // Вестник. Ленингр. ун-та. Сер. 6. Вып. 3 (№ 20). 1988. С. 42.
- [363] Ляуднс В. Я. Память как хронотопическая основа личностной самоорганизации // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология, 1991. №4. С. 32.
- [364] Мудрик А. В. Главное — личность // Педагогическое образование. Вып. 2. МПГУ.М.. 1990. С. 22.
- [365] Горшкова В. В. Межсубъектные отношения в педагогическом процессе С.-Пб.. 1992. С. 14.
- [366] Очерки психологии педагогического такта / Под ред. И. П. Страхова. Саратов, 1960. С. 17.
- [367] Порус В. Н. Искусство и понимание: сотворение смысла // Заблуждающийся разум? Многообразие форм вненаучного знания. М., 1990. С. 263.
- [368] Гинецинский В. И. Индивидуальность как предмет педагогической антропологии // Сов. педагогика. 1991. № 9. С. 49.
- [369] Колесникова И.А. Теоретико-методологическая подготовка учителя к воспитательной работе в цикле педагогических дисциплин. Л.. 1991, С. 10.
- [370] Там же. С. 18.
- [371] Копьев А.Ф. Психологическое консультирование: опыт диалогической интерпретации // Вопр. психологии. 1990. №3. С. 17.
- [372] Брушлинский А.В., Поликарпов В. А. Диалог в процессе познания // Познание и общение. М., 1988. С. 69.
- [373] Гаврилова Л.В. Психологические особенности взаимосвязи потребности в самоутверждении и профессиональной направленности студента педвуза. М., 1989. С. 7.
- [374] Ракитов А.И. Диалектика процесса понимания//Вопр. философии. 1985. № 12. С. 69.
- [375] Петровский А. В. Проблема развития личности с позиций социальном психологии // Вопр. психологии. 1984. № 4. С. 20.
- [376] Дилигенский Г.Г. В защиту человеческой индивидуальности // Вопр философии. 1990. №3. С. 40.
- [377] Силуянова И.В. Духовность как способ жизнедеятельности человека // Филос.

науки. 1990. №12. С. 102.

[378] Акулов В. Л. Нетто об абстрактном гуманизме, боженьке и методологической грамотности // Филос. науки. 1988. №10. С. 110.

[379] Володарская И. А., Митина А. М. Проблема целей обучения в современной педагогике / МГУ. М., 1989. С. 36.

[380] Митина Л. М. Формирование профессионального самосознания учителя // Вопр. психологии. 1990. № 3. С. 59—62.

[381] Никишина И. В. Подготовка учителей к реализации гуманистической направленности обучения средствами методической работы. М., 1992. С. 91—92.

[382] Анисимова В.В. Внутришкольное управление развитием авторских педагогических систем учителей. Автореф. дисс....канд.пед.наук, Волгоград, 1998, с. 2

[383] Сериков В.В. Формирование у учащихся готовности к труду. М., 1988, С.92