

РАЗВИТИЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: АСПЕКТ ПЕРСОНИФИКАЦИИ

В статье обоснованы стратегии интенсификации высшего профессионального образования как осмысление возможностей гуманитарной персонологии в контексте современного образования

Цели современного образования определяют его важнейшие гуманитарные эффекты и детерминируют желаемые качества развития социума и личности.

«Адаптивность» и «мобильность» представляются сегодня знаковыми характеристиками образованного человека, обобщенные модели его поведения, «адекватные» меняющемуся миру. Это педагогические аналогии психологических феноменов детерминации и самодетерминации регулируемого и саморегулируемого поведения.

Адаптивность и мобильность как понятия, отражающие важнейшие стратегии человека, определяют разную позицию человека в обществе. Понятийная общность их связана с поиском человеком оснований для определения своей *идентичности* во внешней среде. Различие – в степени сохранения им своего «Я». Семантическая поляризация этих понятий отражает ограниченное ими поле интенций, определяет важнейшие *гуманитарные поиски современной личности как в жизни, так и в профессии*.

Человек «адаптированный» в большей степени подчинен социальным стандартам. Его отличает скорее *конформистский*, чем *персонифицированный* путь развития. Хотя внешне он в наибольшей мере «погружен» в социум, его «отдача» общественным интересам ограничивается удовлетворением собственных насущных потребностей. При этом в условиях адаптировавшей его среды он чувствует себя вполне комфортно и живет так, как «предписано» значимым для него – референтным – окружением.

Человек «мобильный» скорее предпочитает самостоятельно определять линию своего поведения, при этом «сохраняя себя», как принципиальную жизненную позицию. В ситуации глобализации, при высоком темпе роста информационного и культурного ресурса, он все больше стремится сохранить ав-

тономность и независимость своего поведения, личного жизнестроительства. Его активность чаще всего, не ограничивается насущными потребностями. Он мобилен ради достижения поставленных жизненных целей. Современный мобильный и активно действующий на основе саморегуляции человек в постоянно меняющемся мире все в большей мере персонифицирует свою жизнь в обществе. Он предпочитает опираться на те личностные механизмы, которые поддерживают его исключительность и самобытность, он сознательно развивает собственную рефлексивную критическую и самостоятельную позицию, вырываясь из «психологического симбиоза» (Э. Фромм) со сложившимся вокруг него окружением.

Персонифицированная образовательная ситуация – это проективная ситуация: каждый субъект сам определяет, что ему нужно и к чему он стремится в образовании, во что он вкладывает свои ресурсы, время, здоровье, деньги. В жизни становится все больше таких ситуаций, когда ничто и никто не сможет подсказать, как действовать, когда человек сам принимает решения. Образование должно помочь субъекту научиться самому осуществлять выбор в огромном и великом культурном наследии, согласовывать его со своими осознанными интересами и потребностями, принимать лично значимые решения.

Не случайно, все «4 столпа образования XXI века», о которых заявила ЮНЕСКО (уметь учиться; уметь работать вместе; уметь жить с другими и уметь просто жить»), – это ведущие «жизненные» умения, которые помогают человеку найти свой жизненный путь в постоянно и интенсивно изменяющемся мире. В том числе и профессиональный путь.

Лиссабонская конференция (2000 г.) подтвердила те же ценности, особенно подчеркнув значимость пожизненного обучения:

– овладение конкретным человеком способами организации своей познавательно-творческой деятельности («умение учиться»);

– ориентация человека на понимание сути, сущности вещей и деятельности, а не на формализованное усвоение разного набора сведений и знаний; формирование собственных смыслов учения и жизнедеятельности, в том числе профессиональной, на основе согласования этого понимания с программой своей жизни;

– овладение способами успешного решения профессиональных задач в совместном труде («уметь работать вместе, в команде»);

– овладение способами толерантного общения с другими людьми (в любых формах осуществления контактов – уметь жить с другими);

– овладение способами организации собственной жизни, основанной на принципах экологичности, социальной успешности – *уметь просто жить* и т.п.

В настоящее время наряду с понятием «индивидуализация» образования все чаще фигурирует понятие «персонификация». Философия образования и культурология, исследуя современные тенденции гуманизации и гуманитаризации общества, связывают с этим важнейшие задачи образования – обоснование методов *персонификации образовательных процессов*, которые способствовали бы «открытию себя» (И. Кон), формированию таких личностных свойств и способностей, как самопонимание, самооценка и самопрогнозирование себя и своей деятельности. Персонификация как подход и метод в вузовском образовании не является отдельным изолированным подходом, а органически включается в современные активные методы обучения.

Спецификой персонификации является перенесение «центра тяжести» на внутренние психологические процессы, связанные с осознанием и личностной интерпретацией существующего опыта и созданием нового опыта в собственной практике.

Если обратиться к современному вузовскому образованию, то реализация его ценностей уже заложена в образовательных стандартах, что обозначается как набор *компетенций*, которыми овладевает студент по каждой изучаемой дисциплине. Этот стандарт включает в себя перечень способностей студента к использованию полученных знаний

при решении профессиональных задач, а также реализации его жизненных позиций и ценностных ориентаций. Эти компетенции отражают внутреннюю позицию личности и ее проявления в поведении. Главный термин, обозначающий эту позицию, – самостоятельность, т.е. полная готовность без дополнительных указаний, помощи со стороны, «сопровождения» успешно ориентироваться в новых ситуациях социальной жизни и эффективно решать новые задачи профессиональной деятельности.

«Выход в метапозицию» – это новая роль, которая обеспечивает *самостоятельность* в поведении человека. Такая позиция может не сформироваться или сформироваться недостаточно, если в образовательном процессе на протяжении всего периода обучения эта способность *специально* не отработывалась как методологическая культура обучающегося.

Оптимальный путь развития проблемно-аналитического, проблемно-рефлексивного мышления обучающегося – в создании в учебном процессе ситуаций, постоянно требующих самостоятельного решения новых, постепенно усложняющихся задач. Это реализуется при обучении методом «открытия для себя» (С. Л. Рубинштейн) при выполнении проектной деятельности, а также при освоении обширной информации из различных источников. Решается важная гуманитарная задача образования – подготовить молодого человека к выбору для себя в той информации, которая добыта другими людьми и изложена в книгах, статьях, лекциях и на сайтах, того, что отвечает лично осмысленному замыслу.

Привнесение индивидуальности обучающегося (и в этом смысле, персонифицированности) в процессы познания при изучении гуманитарных дисциплин закрепляет за ними терминологическое определение «рефлексивные», «человекоцентрирующие», «понимающие» науки или «области знаний» – в отличие от точных наук. В этих терминах отражается включенность индивида в «продукт труда», т.е. в образовательный личностный эффект. Роль *рефлексии* и саморефлексии в деятельности будущего специалиста подчеркивается многими авторами; в меньшей степени изучаются эффекты, связанные с *самооценкой* студентом того влияния, которое оказывает обучение на развитие его творческих подходов к будущей профессиональной деятельности.

Рефлексивные процессы – не самоцель перераспределения внимания с социальности личности на ее индивидуальность, а лишь средство нового видения своей роли в обществе и возможности трансформации общества на этой основе. Тезис З. Баумана о том, что истинная природа человека заключена в его нравственности (любви и уважении к другому), бесспорен [1: 107]. Но именно поэтому обращение к нравственности каждого человека, культура самопонимания в этом главном качестве (наряду с пониманием возможности создавать, творить новое) и является важнейшим переломным этапом в творении общечеловеческой истории, взаимодействии каждого человека со всеми людьми как коллективным субъектом в социуме.

Перенесенная в сферу образования, эта проблема прорастает в аспект «индивидуальное – социальное». При этом далее она конкретизируется как проблема гармонизации востребованных обществом профессионально-ролевых позиций специалиста любой области труда с потребностями самого индивида, принятыми им смыслами жизни. Современная методология и философия образования обосновывают сущность потребности человека в новых формах поведения в жизни и образовании: социальная обусловленность новых целей и способов образования и их трансформации в личности, что отражено термином «персонификация».

В культурологии термин «персонология» обозначает особую форму проявления гуманитарности в общественном сознании и поведении – «постчеловеческая персонология» [2]. В центре внимания при таком подходе к содержанию гуманитарности, оказывается проблема свободы и ответственности как главных детерминантов поведения человека гуманитарной культуры. Практически это еще один краеугольный камень, закладываемый философскими науками в основание новых подходов к интерпретации образования.

В контексте современных педагогических исследований используется ряд терминов, которыми обозначается *направленность образования* на усиление его личностных смыслов. Наиболее широко используется термин «лично-ориентированное обучение», а также «персонализация» и «персонификация» обучения. Так, В. В. Сериков высказывает идею о сущностном проявлении лично-ориентированного обучения в личностных эффектах обучающегося: факт индивиду-

ального привнесения обучающимся определенного содержания, внутренние смыслы, которые возникнут у обучающегося в результате освоения содержания [3].

Несколько иной подход к решению рассмотренной выше общей проблемы предлагают В. Ситаров и В. Грачев, которые формулируют принципы персонализации обучения [4]. Авторы видят задачу современной педагогики в том, чтобы осуществлять отбор содержания и конструирование новых технологий на основе принципов, которые требуют своего рассмотрения в контексте персонализации: «В контексте персонализации содержание высшего образования (в общем случае) должно выступить в качестве «языка культуры», который ученик осваивает, чтобы обрести способность к мышлению, пониманию, постижению сути происходящего в окружающем мире и своего места, своего «Я» в нем. На этом языке нужно научиться вести живой разговор с культурой, выстраивать логику своего диалога с социумом...» [4, с. 18].

Переход к персонализированному обучению предполагает и его перестройку на определенных принципах: обобщенность и фундаментальность; смысловая направленность; проблемность; открытость; конструктивность; гуманизация; альтернативность; гибкость и вариативность; исследовательская ориентация [5, с. 42]. Персонализация в педагогическом аспекте рассматривается как исходное условие и цель образования, а также как способ трансляции его содержания. Главная цель персонализации как фактора развития личности – стимулирование ценностно-смысловой устремленности личности, развитие ответственности, становление субъектной позиции человека в системе общей социокультурной направленности образования.

Таким образом, если характеризовать процессы персонализации с позиции организации образовательных процессов во всех ее аспектах, включая и деятельность педагога (андрагога), на первый план выходят целевые аспекты образования, содержание и управление образовательными процессами, а также педагогические идеи и принципы их реализации в деятельности педагога, основанные на этих идеях.

Целью использования персонализации как стратегии и метода обучения является освоение обучающимися определенных *модельных форм мышления и деятельности* (в соответствии с социокультурными стандартами в ка-

ждой области познания и деятельности). Поэтому методы персонализации можно считать своего рода *освоением социокультурных ролей в познавательно-деятельностной сфере*, основанных преимущественно на таких аксиологических основаниях, как *социальное самоутверждение и самореализация личности по критериям социума* (в любой социальной и профессиональной общности), *осознание себя обучающимся, т.е. в определенной ролевой позиции в образовании, заданной социальными и культурными нормами, эталонами, моделями мышления, поведения, деятельности*.

Персонификация есть тот способ обучения, который ведет к целенаправленному формированию механизма осознанного самостоятельного принятия решения, фиксации и оценивания его результатов. Рассматривая *персонификацию обучения* как педагогический принцип в организации единого образовательного пространства в вузе, Э. Самерханова определяет его как «необходимость рассмотрения человека не только в качестве личности, имеющей свои особенности, интересы и потребности, которые должны учитываться в образовании, но и в качестве уникальной природной многомерной системы» [6, с. 43].

Ссылаясь на принцип персонификации, сформулированный К. Вазиной, автор предлагает рассмотреть человека в обучении в его природной основе – с определенным набором задатков и способностей, которые обеспечивают ему существование и развитие в системе отношений с окружающим миром во всем многообразии его проявлений (природных, социальных, культурных и др.; в его уникальности как системы четырех миров – физического, сенсорного, интеллектуального, духовного) [6]. Такое понимание природной многомерной сущности человека определяет иные подходы к организации процесса обучения даже по сравнению с личностно-ориентированными, а тем более традиционными.

«Врастание в культуру» Л. С. Выготский считает основным механизмом становления личности в ее целостности: сюжеты «внутренней свободы, «спонтанности» в его работах не «боковые», а смыслообразующие [7]. Они позволяют раскрыть «авторский портрет» социальной жизни человеческих индивидов и человеческих общностей». Именно анализ «авторского портрета» индивида и «сюжеты внутренней свободы» в процессах инкультурации объясняют то, как происхо-

дит становление новых форм поведения, т.е. *саморазвития* человека (самораскрытие, самоизменение, самореализация). Можно считать, что внутренней психологической основой обучающегося, к которой обращена стратегия обучения, то есть *стратегия персонификации образовательной деятельности*, – это потребность в осуществлении обучающимся внутренней свободы в обучении. Стратегия персонификации – это педагогический вызов к действию, актуализация личностной направленности и обучение умению ее осуществлять самим обучающимся. Идеи Л. С. Выготского дают возможность конкретизировать этот тезис применительно к различным стратегиям обучения.

Значимым для педагогики личностно-ориентированного и персонифицированного способа обучения психологическим направлением является исследование особенностей проявления активности человека в его познавательно-деятельностном отношении к миру. Открытие психологического механизма осуществления любых актов познания, которые являются произвольными, осознанными, непременно включает такие составляющие, как *принятие* самим человеком решения о действии (которое происходит только при наличии у человека цели получить что-то для себя значимое), как осознание (хотя может быть и достаточно поверхностное) способа действия с последующей *оценкой* (возможно, лишь в самой общей форме) результата с позиции цели. Значительно продвинулось и углубилось изучение этих механизмов познавательно-деятельностного отношения к миру и его проявления в образовании, когда была установлена полная его идентичность с решением учеными собственно исследовательских задач, в которых каждый этап, начиная с выделения проблемы, идеи-гипотезы, отработки вариативных гипотез и, далее, поиска способа решения, его верификации и т.д., стал предметом научной рефлексии. В образовательную деятельность стал активно включаться исследовательский подход, занимая при этом все же небольшое место и значительно уступая позиции информационно-познавательному подходу, в котором внимание обучающихся фиксируется лишь на первом этапе – на принятии *значимости* освоения данного содержания («проблемное обучение»).

Возможность достаточно широко использовать исследовательский подход в вузов-

ском образовании требует, на наш взгляд, развития у студентов, по крайней мере, трех наиболее значимых внутренних детерминант в его поведения в обучении:

– потребности и способности к самостоятельной интерпретации научного и социального опыта, добытого другими людьми (индивидуумами, сообществами, человечеством);

– потребности и способности к самостоятельному решению учебных задач и к рефлексии своих достижений на основе научных и социальных критериальных оснований (хотя бы в пределах изучаемых дисциплин);

– потребности и способности к самоанализу своих возможностей на основе социокультурной рефлексии самого себя в позиции самообучающегося.

Таким образом, персонификация образования в любых формах – это не просто обращение педагога к индивидуальности во всем многообразии ее биологических и социальных проявлений и попытка находить в ней отклик. *Персонификация* позволяет видеть *новые резервы в стратегии обучения*, направленного на активное включение личности обучающегося не только в процессы самообучения, но и *самосозидания*.

Л и т е р а т у р а

1. Бауман З. Индивидуализированное общество : пер. с англ. – М.: Логос, 2002. – 325 с.
2. Тульчинский Г. Л. Постчеловеческая персонология : Новые перспективы свободы и рациональности. – СПб. : Алетей, 2002. – 677 с.
3. Сериков В. В. Личностно развивающее образование: мифы и реальность // Педагогика. – 2007. – №10. – С. 3–12.
4. Ситаров В. А., Грачев В. В. Персонализация обучения: требования к содержанию образования // Alma mater. – 2006. – №8. – С.12.
5. Грачев В. В. Теоретические основы персонализации образовательного процесса в высшей школе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. – М., 2007. – 464 с.
6. Самерханова Э. К. Принципы организации единого образовательного пространства в вузе // Alma mater. – 2006. – №4. – С. 54–56.
7. Кудрявцев В. Т. На путях к вершинно-глубинной психологии // Вопросы психологии. – 2006. – №5.

