voprosu o smysle zhizni cheloveka // Fundamental'nye issledovanija. 2012. № 6. S. 396–399.

8. Shalova S.Ju.Sozdanie uslovij dlja nauchno-pedagogicheskogo tvorchestva studentov v vuze. Rostov n/D.: Izd-vo JuFU, 2011.

Values and sense of psychological and pedagogic education

The author analyzes the modern socio-cultural situation in Russia and finds out the conditions that determine new values of psychological and pedagogic education, such as the quality of education, creativity, information competence, collaboration. The theoretical issues are proved by the information gained in the course of the empiric research carried out at the Taganrog Institute n.a. A.P. Chekhov at the faculty of Psychology and Social Pedagogy.

Key words: *psychological and pedagogic education, values, value guidelines.*

(Статья поступила в редакцию 20.01.2016)

В.В. СЕРИКОВ
(Волгоград)

ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОДНА ИЗ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МОДЕЛЕЙ

Показана методологическая роль культурологического и личностно ориентированного подходов в проектировании образовательных систем, обеспечивающих развитие личностной сферы воспитанника, раскрыты условия создания личностно-развивающих ситуаций и пути подготовки педагогов к данной сфере деятельности.

Ключевые слова: *культурологический подход, личность, личностно-развивающие ситуации, закономерности развития личности, парадоксы педагогического образования.*

Рассматривая личностно-развивающее образование в аспекте культурологического подхода, хотелось бы уточнить наше понимание категории «подход». В этой категории нами выделяются два аспекта: *подход как методологический принцип,* определяющий предмет, задачи исследования, своего рода концептуальный взгляд на педагогическую реальность; и *подход как проектировочный принцип,* своеобразная установка в педагогическом целеполагании, отборе содержания и технологий образования.

Диалектика познания такова, что какой-либо подход всякий раз актуализируется, обретает значимость как антипод какого-то другого подхода. Так, целостный подход возник в противовес попыткам изолированного решения «частных» образовательных задач вне представления о том, как это влияет на развитие личности в целом; деятельностный подход противостоит попыткам представить образовательный процесс как совокупность внешних влияний без учета механизмов собственной активности и саморазвития личности и др.

Следуя такой логике, можно полагать, что культурологический подход противостоит попыткам редукции образования к политико-идеологическим, государственно-бюрократическим, социально-экономическим сферам бытия человека, а выступает за исследование и проектирование образования как сферы целостного разностороннего культурного становления человека. Квинтэссенцией культуры, безусловно, является сам человек как ее носитель и творец, и наиболее значимым продуктом его культурного генезиса и социализации является его способность быть субъектом социокультурного бытия – *быть личностью,* т. е. обладать способностью к экспликации собственной позиции в материальном и духовном мире. В этом плане уместно отметить, что культурологический и личностно ориентированный подходы изначально формировались в единстве как теоретические основания процессов гуманитаризации и субъектоориентированности образования [1]. Не случайно Е.В. Бондаревская известна как разработчик и культурологического, и личностно ориентированного подходов в образовании.

Работать с личностной сферой ребенка – значит формировать в нем то, что будет составлять его человеческую сущность. При этом мы понимаем личность не в обыденном смысле как просто еще одно обозначение человека, а так, как это трактуется в современной науке – как важнейшее свойство человека, состоящее в его способностях: занимать определенную позицию в отношениях с окружающим миром; проявлять такие характеристические признаки

© Сериков В.В., 2016

развитой личности, как избирательность по отношению к различным моделям бытия, способность к нахождению своего образа жизни и определению ее смысла. Личность проявляется как социально-нравственная направленность в отношении к другим людям, а дефицит «социальности» и заинтересованности в прогрессе общества вполне можно оценивать как низкий уровень сформированности самой личности. При этом социальность не противостоит и не «мешает» развитию индивидуальности. Еще одно из личностных свойств – это способность к контролю над своим поведением, рефлексии и жизнетворчеству.

Развитая личность – это система ценностей, внутренняя организованность, способность к самостоятельному планированию своей жизни, умение противостоять разрушительному влиянию среды, готовность развивать и реализовывать свои способности, переживать события и конфликты, принимать решения и делать выводы, выстраивать свой внутренний мир, собственные нормы бытия, предъявлять требования к себе, опережающие соответствующие требования социума.

Известно, что работа с личностной сферой существенно отличается от развития познавательных, логических, интеллектуальных качеств ребенка. Для развития интеллекта нужны знания, упражнения, тренинг в решении проблем. Для развития личности нужны впечатляющие события, переживания по поводу этих событий и выводы из этих переживаний, принятие судьбоносных решений. В этом плане следует, вероятно, различать личный опыт как продукт *повседневности* и подлинно личностные новообразования как *след личностно значимых событий.* Хорошо известно, что работа с личностной, практически интимной сферой ребенка представляет более сложную педагогическую задачу, чем формирование у него предметных знаний и умений.

Несмотря на широкое распространение понятия личностно-развивающего (личностно ориентированного) образования, его точное содержание еще не получило однозначного определения. По сути, под это понятие попадают различные педагогические процессы и системы, в которых происходит формирование духовно-культурных качеств личности, ее ценностных ориентаций (смыслов), социальных компетентностей, опыта направления себя к значимым целям через волевые усилия.

Поддерживать становление личности можно, лишь зная законы ее развития. В последние десятилетия *психология личности* сделала значительный скачок в представлениях об этих закономерностях, и в педагогике накоплен опыт работы с личностной сферой на разных этапах социализации. Установленные при этом *законы развития личности,* если их представить в краткой форме, звучат примерно так: *Личность нельзя развить.* Можно только поддержать ее собственные усилия по саморазвитию. Мы можем содействовать развитию личности, ее качеств. Но это делается не прямо, не по команде, не по требованию… Нужно создать ситуацию, в которой бы ребенок сам открыл себя как субъекта бытия и, например, сделал выбор не в пользу, скажем, приятного, а в пользу разумного. Для этого на первых порах непременно нужно присутствие другого человека, который бы объяснил, подсказал, показал пример, поддержал, помог.

Если личность – это человек как субъект своей жизни, который может спросить с себя, потребовать от себя и заставить сам себя, или, по словам, М. Мамардашвили, может «поместить самого себя в свою мысль…», то спрашивается: откуда это берется? Ответ, вероятно, один: из образа жизни, примера, полученного в раннем детстве, пережитого события, встречи с интересным человеком…

Вопрос, который всегда волновал и философов, и психологов, и педагогов, – это соотношение субъектно-волевых сил человека и его нравственного облика. Всегда ли человек с развитой силой воли, характером, способностью направлять себя к нужной цели (т. е. развитый как личность) добр, справедлив, порядочен? Жизнь показывает, что не всегда. И тогда спрашивается: можно ли такого человека считать развитой личностью? Не приводят ли в ряде случаев наши тренинги характера, воли, целеустремленности к воспитанию хотя и сильных личностей, но монстров по своим человеческим качествам?

Ответ неоднозначен. Эволюция личностно ориентированного воспитания показывает, что на каком-то этапе становления этой педагогической модели такая угроза действительно была. К этому могла привести та линия развития отечественной педагогики в начале 1990-х годов, когда мы активно отмежевывались от всякой идеологии, от коллективизма, от заботы об общем благе в пользу якобы индивидуальности, а на деле – индивидуализма. Но верно и другое. Ограничив растущего человека в свободе выбора, мы вообще рискуем сделать из него не личность, а некое безликое существо.

Приведем еще несколько значимых утверждений, которые мы относим к законо-

мерностям развития личности. *Личность формируется в деятельности,* а не в механически выполняемой работе, которую ее заставляют делать помимо ее желания. *Личность формируется в поступках* – в действиях, в которых она преодолевает в себе то, что мешает ей реализовать себя. *Личность развивает в себе то, в чем* чувствует свою силу *и что* приносит ей наибольшую поддержку от окружающих. *Личность нуждается в диалоге.* В общении с Другим и Иным она осознает и выражает себя. *По мере развития личность становится все менее зависимой от ситуаций и обстоятельств* – сама выбирает среду, друзей, образ жизни, ценности, идеалы. Как бы сама создает механизм развития себя, своей индивидуальности. И то, что она начинает заявлять о себе, противостоять нашим требованиям, должно восприниматься педагогами терпимо. *«Строительным материалом» личности являются ее переживания.* Понятно, что работать с этим материалом довольно трудно. Нельзя ребенка заставить переживать то, что нам хотелось бы. Можно лишь создать некие условия для этого. Некую ситуацию, прецедент, шанс. И работая с личностью, педагог должен отчетливо представлять, что она подобна айсбергу. Демонстрирует нам лишь небольшую часть себя. *Личность активно развивается, когда она поставлена в позицию субъекта жизнедеятельности* и обладает свободой выбора направлений такого развития. Конечно, можно попытаться формировать воспитанника под контролем и нажимом, но если он формируется не по своей воле, то в нем будет развиваться не личность, а что-то другое! Личность для своего развития *нуждается в творческой и доброжелательной среде.* В конфликтной же среде она тратит силы на самозащиту, что тормозит ее личностный рост.

Определив своего рода контуры содержания личностно-развивающего образования (личностных результатов), говоря языком современного образовательного стандарта, мы, естественно, оказываемся перед массой конкретных проблем: *где, когда, у кого, на каких возрастных этапах, на каком материале, какими способами,* инструментами и, наконец, *кому* (педагогам или родителям) развивать эти личностные компетентности у дошкольников, учащихся основной школы, студентов и всех прочих, кто включен в систему образования?

Нельзя сказать, что мы совсем ничего не знаем по этому поводу, но вопросов, как всегда, больше, чем ответов. Проведенные в этой области исследования и опыт позволяют предположить, что одной из генетически ранних личностных функций, формируемых еще в дошкольном возрасте, является *способность к выбору – избирательность*. В этот период формируется и основа нравственности – *ориентация на ценность Другого.*

В целях личностно-развивающего образования *в начальной школе* представлена такая личностная функция, как *волевая саморегуляция,* что соответствует развитию осознанности и произвольности как основных новообразований данного возраста.

Целями личностно-развивающего образования *в подростковом возрасте* (основная школа) является педагогическая поддержка развития целого спектра личностных функций – *рефлексии* (самооценки, образа Я), *ответственности* как квинтэссенции нравственного сознания и взаимоотношений.

В старшем школьном возрасте доминирует функция *смыслообразования* как психологический механизм самоопределения, построения образа будущего.

Период профессионального становления молодых людей предполагает в качестве целей личностно-развивающего образования поддержку развития *креативности, индивидуальности, самостоятельности* в принятии решений.

Личностно-развивающий аспект непрерывного образования в *зрелом возрасте* направлен на дальнее развитие *субъектности* как жизнетворческого потенциала личности. Представленные ориентиры помогают при постановке приоритетных целей воспитания на каждом этапе социализации.

Говоря о процессуальном аспекте личностно-развивающего образования, необходимо отметить невозможность прямого влияния на личностную сферу воспитанника. Это при изучении математики мы можем сказать ученику: «выучи», «запомни», «исполняй требования», «следуй алгоритму»! При переносе подобного дидактизма в сферу работы с личностью разрушается сама структура личностного способа поведения: чтобы следовать указаниям, не обязательно быть личностью… В личностно-развивающей образовательной системе педагог применяет инструментарий, существенно отличный от того, что имеет место в традиционно понимаемом образовательном процессе: изучает среду и жизненную ситуацию воспитанника; определяет истоки его ценностных ориентаций и моделей поведения; видит в воспитаннике не носителя лишь одной какой-то роли, скажем, успешного или

неуспешного ученика, а улавливает множество его проявлений, интегрированных вокруг стержневого личностного смысла; проектирует среду и ситуацию развития личности; включает его в новые отношения, изменяющие его отношение к себе; помогает реализовывать себя (а не только выполнять требования образовательного стандарта), рефлексировать себя сегодняшнего и будущего.

Воспитатель, работающий с личностью, должен постоянно преодолевать искушение достичь цели, минуя весь путь к ней, т. е. потребовать, приказать, «вызвать родителей», прибегнуть к авторитету коллектива и т. д. Это приведет к разрушению *личностно-развивающей ситуации.* Достоянием личности становится только *пережитое и открытое ею самостоятельно.* Все остальное рискует так и остаться *«объективным значением»,* не имеющим *субъективного смысла.* Чтобы ребенок развивался как личность, необходимо создать условия, среду или, точнее говоря, ситуацию, которая востребует его личностные, ценностно-смысловые решения и действия и одновременно даст возможность проявить свою личностную позицию.

Обобщая исследования, выполненные в лаборатории, мы попытались выделить своеобразный набор ситуаций, через которые должен пройти воспитанник, для того чтобы накапливался его опыт личностной самореализации, происходил личностный рост. Уточним, что мы в данном случае называем *ситуацией.* Это *набор условий,* некая *коллизия, проблема, задача,* которая требует проявления, а значит, и рефлексии, и в определенных случаях развития своей личностной позиции. Ситуация имеет внешнюю сторону – это наши требования, задания, меры, создаваемая вокруг детей среда – и внутреннюю, собственно личностно-смысловую – то, как происходящее воспринимают дети, их переживания [2].

В арсенале приемов работы с личностью, увы, нет технологий, гарантирующих создание требуемой ситуации. Но есть педагогические условия, которые ведут к наибольшей эффективности наших действий. Их можно выразить простыми правилами: знать ребенка, изучать его, быть на его месте, прощать ему то, что он еще ребенок. Любить его, в конце концов. Убедить его в том, что он – интересен…

Такими личностно-развивающими ситуациями должны стать, как показывают исследования, ситуации *открытия своих возможностей,* в которых ученик как в некоем зеркале увидит себя, откроет в себе новые силы, поверит в них; *принятия творчества* как ценности и смысла жизни. Как правило, для этого нужно ввести воспитанника в среду, круг общения, окружение значимых людей, которые будут укреплять его личностные позиции. *Ситуация самопреодоления* – в ней воспитанник побуждается к сознательному усилию над собой, поступку, сам начинает планировать и организовывать свою жизнь. Внутренняя собранность превращается в привычку и даже в удовольствие. Далее идут *ситуации выработки своей системы работы,* приемов самоорганизации. Ситуация *образ будущего,* в которой формируются не только профессионально-карьерные планы, но и ценностные ориентиры, личные правила поведения в типичных жизненных коллизиях.

Развитие личности, как, собственно, и любого другого свойства человека, детерминировано жизнедеятельностью, ее условиями, общением с носителями такого свойства, событиями, требующими проявления позиции, рефлексии, смыслообразования и других функций личности. Применительно к целям развития личности понятие *организовать деятельность* имеет важную черту: это должна быть именно *деятельность как способ личностной самореализации, а не работа,* которая задана извне, одинаковая для всего класса и не имеет специального смысла для личности. В так называемой работе могут сформироваться знания, умения, некоторые привычки, но по отношению к личности такого рода псевдодеятельность, занимающая, к сожалению, очень большое место в реальном образовательном процессе, может остаться нейтральной.

Детерминантом развития личности является также *референтная группа,* признание которой особо значимо для личности. Такую функцию может выполнять и не группа, а просто *значимый Другой,* наиболее полно выражающий интенции личности в данной ситуации ее развития.

Фактором развития личности, как правило, выступает значимое для нее *событие,* в котором она получает импульс саморазвития, выявляет свои новые возможности, проводит ревизию своих ценностей и образа жизни. Основой события почти всегда является *встреча с другой личностью,* которая порождает такие значимые для юношеского возраста способы личностного роста, как *дружба, любовь, самоопределение.*

Чем занят сам педагог в личностно-развивающей ситуации? Как раз тем, о чем говорит название данной ситуации. Это – си-

туация развития и его личности. От него также требуется и готовность к диалогу с самим собой, и принятие себя как личности (со всеми профессиональными и личностными недостатками), и способность к поступку («наступить на горло собственной песне»), к мобилизации своих личностных ресурсов. Педагог не может «научить саморазвитию» ученика, не демонстрируя ему это собственной жизнью, поведением.

Вместе с тем надо признать, что традиционная система подготовки учителя ориентировалась на традиционную знаниевую модель образования. И здесь российская школа по критерию фундаментальности подготовки заслужила мировое признание. Но что касается подготовки к личностно-развивающему образованию, то здесь у нас много проблем. В условиях утверждения личностно ориентированного подхода обнаруживается своего рода *неидентичность педагогического образования и профессиональной деятельности учителя,* что выливается в совокупность, я бы сказал, *парадоксов педагогического образования.* Отметим некоторые из них.

Первый парадокс можно назвать *парадоксом знания и действия.* Знание педагогической теории не может быть гарантом успешного практического действия. Потому что из этого знания нельзя чисто логическим путем вывести решение конкретной педагогической задачи. Попытки это сделать приводят будущего педагога к разочарованию в педагогике.

Второй парадокс называем *парадоксом педагогической повседневности.* Он состоит в том, что учитель готовится в вузе к преподаванию наук, понятий, теорий, а наибольшие трудности у него возникают не на уроке, т. е. в принятии не дидактических, а коммуникативно-психологических решений – сказать, спросить, напомнить, не забыть, правильно понять, найти общий язык, переубедить. Здесь нужна быстрая реакция и некогда теоретически обосновывать свои решения. Нужны опыт и интуиция. А действующий образовательный стандарт до минимума сократил практику.

Третий парадокс – парадокс приоритетов – состоит в том, что университет чаще всего усиленно готовит учителя к преподаванию своего предмета, однако реальные риски и трудности его профессии в значительной мере связаны с другим. Здесь вспоминается популярный анекдот о том, как разбойник ночью напал на учителя и требует отдать часы. На что учитель отвечает: «Часы не отдам! Возьмите классное руководство…». Из анекдота ясно, что к этому более сложному и, вероятно, не менее значимому аспекту его деятельности мы учителя готовим гораздо слабее!

Четвертый парадокс – парадокс педагогического проекта. Мы постоянно предлагаем будущему учителю всевозможные проекты в виде планов, программ, «методичек», разработок. Уповаем на качество УМК, поурочных планов и вообще на море бумаг. Но на практике учитель все равно будет воплощать не предложенный, а свой, субъективно понимаемый проект и будет, если сочтет нужным, отступать даже от собственного поурочного плана. Что он добавляет к любому плану? Образно говоря, самого себя, свои выстраданные в опыте убеждения и привычки.

Пятый парадокс – парадокс перманентного отставания. Дети и мир меняются быстрее, чем мы успеваем подготовить учителя. Радикальные изменения в их психологии происходят, как утверждает Д.И. Фельдштейн, через каждые 5 лет. Учитель, слабо разбирающийся в компьютерной технике, выглядит для сегодняшних школьников, по словам О.Н. Смолина, как «современник динозавров».

Шестой парадокс – *несоответствие сложности задач и механизма отбора кадров.* С одной стороны, «двойной негативный отбор» будущих педагогических кадров, с другой – возрастающая сложность решаемых современным учителем задач. Делаются, правда, попытки упростить ситуацию: дескать, ничего сложного, любой может работать в школе, надо лишь повысить зарплату и все дела! То есть предлагаются, говоря ироничными словами Е.А. Ямбурга, «простые решения…».

В какой мере сегодняшний учитель может опираться на идеи развития личностной сферы детей в образовательном процессе? Может ли, к примеру, школьный урок стать личностно-развивающим фактором? Может, если на нем будут реализованы указанные выше условия развития личности. Если на этом уроке будет деятельность, требующая самовыражения и творчества, а не механическая работа; если происходящее на уроке будет лежать в контексте жизненных планов и интересов ребенка; если от урока к уроку будет увеличиваться удельный вес самостоятельных открытий и возможностей проявить себя; если урок вызовет такие светлые переживания у ученика, что ему снова захочется встретиться с этим учителем; если учителя будет интересовать не только формально-предметная сторона деятельности ребенка, но и сфера его смыслов; если ученика будет привлекать не только оценка, но и процесс борьбы за новые достижения; если

на уроке будут царить диалог и право на свое мнение; если ученик узнает, что в истории изучаемой науки были личности, которые приносили в жертву саму свою жизнь, чтобы передать нам крупицы истины; если у ученика будет право выбора проекта, формы и времени отчета, а также возможность проявить свои способности, получить одобрение авторитетного учителя, показать характер и силу воли и добиться успеха, включиться в интересные формы общения с одноклассниками, решать увлекательные проблемы, освоить полезное для своего будущего (в старших классах для будущей профессии); наконец, если учитель будет обладать достаточным ресурсом авторитета, волевыми качествами – решительностью, выдержкой, настойчивостью, требовательностью, а главное, человечностью, убежденностью в своей правоте и умением передать эту убежденность воспитанникам, педагогическим тактом (чувством меры, диалогичностью, принятием другого), педагогической интуицией, предвидением последствий своих действий, доброжелательностью в общении с каждым(!); если между разными уроками будут исчезать «предметные перегородки», а ученики будут «соавторами» не только в проведении, но и в проектировании урока; наконец, если посредством автоматизации рутинной работы с помощью информационных технологий расширится пространство творческого общения.

Словом, культурологический подход, реализация которого предполагает полноту культурного содержания образовательного процесса, в подлинном смысле выступает как методология построения личностно-развивающего образования.

Список литературы

1. Бондаревская Е.В. Культурно-антропологический статус личностно ориентированного образования // Методологическая сфера образования / под ред. Е.В. Бондаревской. Ростов н/Д.: Булат, 2007. С. 101.

2. Сериков В.В. Развитие личности в образовательном процессе. М.: Логос, 2012. С. 155.

* * *

1. Bondarevskaja E.V. Kul'turno-antropologicheskij status lichnostno orientirovannogo obrazovanija // Metodologicheskaja sfera obrazovanija / pod red. E.V. Bondarevskoj. Rostov n/D.: Bulat, 2007. S. 101.

2. Serikov V.V. Razvitie lichnosti v obrazovatel'nom processe. M.: Logos, 2012. C. 155.

Personality developing education as one of the culturological educational models

The author shows the methodological role of the culturological and person-oriented approaches in projecting of educational systems that provide the development of a student's personal sphere, finds out the conditions for creating personality developing situations and the ways to prepare teachers for such work.

Key words: *culturological approach, personality, personality developing situations, mechanisms of personality development, paradoxes of pedagogic education.*

(Статья поступила в редакцию 20.01.2016)

Е.В. ТЕРЕЛЯНСКАЯ, Н.А. ЧЕРНИКОВА
(Волгоград)

ГУМАНИТАРНЫЕ ПРАКТИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Проанализированы факторы, обусловливающие развитие современной системы высшего образования в области социальной работы. Рассматриваются художественно-творческие технологии как средство формирования профессиональной компетентности студентов направления «Социальная работа». Определены этапы освоения студентом художественно-творческих технологий и факторы оптимизации образовательного процесса.

Ключевые слова: *профессиональное образование, профессиональная подготовка, социальная работа, бакалавр социальной работы, творчество, художественно-творческие технологии, социально-культурный проект, профессиональная компетентность.*

Система образования в области социальной работы в Российской Федерации в последнее время претерпевает существенные изменения. К факторам, обусловливающим развитие современной системы высшего образования в области социальной работы, можно отнести,

© Терелянская Е.В., Черникова Н.А., 2016