С.В. БЕЛОВА, И.И. ЧУБАНОВ
(Элиста)

ОПЫТ РЕШЕНИЯ СТУДЕНТАМИ УЧЕБНО-ЛИЧНОСТНЫХ ЗАДАЧ КАК ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рассматриваются вопросы профессионального образования в вузе в соотношении с проблемами качества высшего образования и инновационного образования. Уточнено понятие опыта решения учебно-личностных задач с позиции гуманитарного подхода и идей педагогической антропологии. Показаны методы практической работы со студентами вуза по освоению ими опыта решения учебно-личностных задач, способствующего целостному развитию будущих специалистов.

Ключевые слова: *инновационное образование, педагогическая антропология, гуманитарный принцип образования, учебная задача, учебно-личностная задача, опыт решения учебно-личностных задач.*

В настоящее время во всех сферах профессиональной деятельности наблюдается дефицит специалистов, способных не только функционировать в какой-либо узкопредметной сфере профессиональной деятельности, но выходить на уровень осознанного решения широкого круга многообразных задач гуманитарного характера. Речь идет о личностной позиции в профессии, о ценностях и смыслах, об уровне профессионального самосознания.

Сегодня существует проблема гуманитарной недообразованности выпускников вуза (С.В. Белова). Она связана с недостаточным уровнем культуры студентов, непониманием своей субъектной позиции в профессии, отсутствием знаний о себе как носителе субъективной реальности. Все это становится впоследствии причиной деструктивного поведения, профессионального выгорания, конфликтности в коллективах. В связи с этим актуален вопрос качества высшего образования, способного обеспечить личностный результат и отвечающего требованиям инновационного образования.

Национальной доктриной образования Российской Федерации до 2015 г. определены цели развития российского общества, предполагающие создание основ для устойчивого социально-экономического и духовного развития России, утверждение статуса России в мировом сообществе как великой державы в сфере образования, культуры, искусства, науки, высоких технологий, экономики [7]. В современных условиях конкуренции на рынке интеллектуального труда, когда возрастание роли высшего образования происходит вместе с ростом требований к его качеству, вузовская система подготовки специалистов нуждается в серьезных изменениях (Е.Р. Борисова, М.П. Карпенко, Е.И. Сахарчук и др.).

Острота многих проблем, стоящих перед высшим образованием, не снижается на протяжении вот уже многих лет, и причина не только в нехватке нововведений и решений на федеральном уровне. Важно понимание человеческого фактора в образовании на уровне исследовательских выводов и педагогической практики. Необходим переход с адаптации обучаемых к ориентированной на «усредненного» студента образовательной среды на подстройку образовательной среды к индивидуальным особенностям студента, важно интенсивное развитие так называемых персональных образовательных сред [6, с. 69]. Однако прежде чем их создавать, надо понимать всю суть и глубину вопроса. Вопроса, который так или иначе упирается в такие феномены, как человек и гуманитарность образования.

Требуется взглянуть на проблему профессионального образования с позиции «внутреннего человека» с его «биодинамической тканью живого сознания» (В.П. Зинченко). Особое значение в связи с этим приобретает уточнение знания о профессиональном образовании как гуманитарном феномене, как опыте решения будущими специалистами учебно-личностных задач. Образование, построенное на основе принципа гуманитарности [2], предполагает в построении его содержания и форм соблюдение баланса между внешним и внутренним, объективным и субъективным, кол-

© Белова С.В., Чубанов И.И., 2017

лективным и индивидуальным. Принцип гуманитарности означает невмешательство во внутренний мир личности и одновременно влияние на ее ценностно-смысловую сферу.

Проблема, от которой мы отталкиваемся в нашем исследовании, запрашивает понимание сути содержания профессионального образования, связанного с не столько изучением предметной области, сколько с самоисследованием субъекта образовательного процесса. Высота и широта знания «что изучается» зависит от глубины осознания «кто изучает». Если студент, закончивший вуз и получивший высшее профессиональное образование, знает в своей профессии все, кроме самого себя как носителя профессии, это означает, что он не может быть в полной мере профессионалом, мастером своего дела. Особенно это касается тех профессий, которые предполагают общение с людьми и для которых важны личностные качества специалистов.

Известно, что традиционное образование строится по принципу трансляции культуры, когда студент должен выучить и воспроизвести уже готовые и отчужденные от него знания. Альтернативой такому образованию сегодня является инновационное образование, в рамках которого субъект генерирует новый опыт, одновременно придает ему культурную форму и осваивает его [5, с. 56]. Это перекликается с идеей развивающего образования, целью и результатом которого является становление человека как саморазвивающегося субъекта, способного не только воспроизводить, но и развивать культуру. Инновационность в данном случае имеет место там, где есть освоение объективно, принципиально нового опыта. Необходимо «проживание» этого опыта, реализация в жизненной (профессиональной) практике, воплощение в жизнь найденных решений (М.В. Кларин) Определяющими чертами образования как средства перестройки опыта, по мнению М.В. Кларина, являются субъектный характер, направленность на преобразование смысловых ориентиров субъекта [5]. В нашем исследовании, ориентируясь именно на инновационное образование, обеспечивающее целостное развитие личности, мы пытаемся выявить педагогические условия формирования у будущих юристов опыта решения учебно-личностных задач, связанных с осознанием себя в качестве субъектов своего образования и своей профессии.

Методологическим основанием нашего исследования, посвященного опыту решения студентами учебно-личностных задач, является осмысление закономерностей становления личности в профессии как субъекта сознания, общения и деятельности. Мы опираемся на методологию гуманитарно-антропологического подхода (К.Д. Ушинский, Б.М. Бим-Бад, В.И. Слободчиков и др.), рассматривающего человека во всей многомерности его внутренних и внешних связей, многоаспектности бытия. Идеи данного подхода базируются на понимании природосообразности и человекосообразности воспитания как процесса прироста в человеке высших совершенств, способностей и достоинств (Ж. Руссо, И. Кант, И. Песталоцци). Педагогическая антропология изучает взаимодействие биологических, социальных и духовных факторов в структуре личности, она нацелена на то, чтобы узнать и понять человека как воспитателя и воспитуемого [3].

Исходя из данной методологии, мы ориентируемся на целостное профессиональное образование, которое позволяет будущим специалистам изучать не функционирование в профессиональной деятельности и не саму по себе профессию как систему знаний и специальных умений, а ценностное пребывание в профессии, управление собственным профессионально-личностным совершенствованием. Не требует доказательства мысль, что невозможно в вузе получить знания на все случаи жизни, – надо научить учиться. В связи с этим наиболее важно, чтобы студенты научились решать не столько учебные, сколько учебно-личностные задачи.

Опыт решения студентами учебно-личностных задач мы рассматриваем в качестве составляющей содержания целостного профессионального образования, понимаемого нами в контексте педагогической антропологии и идей гуманитарности как процесс познания себя в качестве носителя ценностей профессии и восхождения к ее сущностным смыслам. В педагогике и педагогической психологии довольно широко представлена категория «учебная задача», рассмотренная в структуре учебной деятельности (А.Г. Балл, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, И.И. Ильясов, А.Н. Леонтьев, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин и др.). Внешняя структура учебной деятельности состоит из таких основных компонентов, как:

– мотивация;
– учебные задачи в определенных ситуациях в различной форме заданий;
– учебные действия;
– контроль, переходящий в самоконтроль;
– оценка, переходящая в самооценку.

Все эти компоненты легко обнаруживаются, когда речь идет об учебной дисциплине или конкретном предметном материале. Мы пытаемся понять их применительно к «невидимым» феноменам, связанным с внутренним миром человека.

Учебные ситуации и задачи в контексте теории Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова характеризуются тем, что обучающийся получает задание на усвоение общего способа действия и цель его усвоения, а также образцы и указания для нахождения общих способов решения задач определенного класса. Учебные действия здесь рассматриваются как действия по получению и нахождению научных понятий и общих способов действий, а также по их воспроизведению и применению в решении конкретных задач [10]. В большинстве случаев в педагогической практике все эти ситуации, задачи и действия связаны с тем или иным учебным предметом. При этом чаще всего задачи, касающиеся самой личности, восприятия себя как познающего и действующего субъекта, вообще не берутся во внимание. В нашем исследовании мы пытаемся выйти на уровень решения другого класса задач – учебно-личностных. Это отвечает глубинному пониманию учебной задачи, отличие которой от всяких других задач, согласно Д.Б. Эльконину, заключается в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого субъекта, а не в изменении предметов, с которыми действует субъект.

Итак, мы исследуем возможности освоения студентами опыта решения учебно-личностных задач, которые помогают им выходить на уровень управления своим образованием. Это задачи, связанные с изучением личностью самой себя, собственных способов взаимодействия с тем или иным учебным предметом, особенностей своего общения, самомотивации, саморефлексии. Если задача предстает как система заданий и цель, данная в определенных условиях (А.Н. Леонтьев), то в нашем случае мы рассматриваем задания, обращенные к рефлексивному сознанию личности в условиях ее самоисследования. И в структуре учебно-личностных задач, о которых мы ведем речь, предмет задачи так или иначе связан с пониманием собственного Я. Я, мое видение, мое мышление, мое отношение, моя субъективная реальность выступают как данное и искомое, известное и неизвестное, условие и результат.

Задача, замечает Е.И. Машбиц, должна возникать как следствие проблемной ситуации. Если ученик не принял, не понял проблемную ситуацию, не заинтересовался ею, она не может перерасти в задачу [10]. В нашем случае мы, работая со студентами, обращаем их внимание не на те вопросы, которые ориентируют только на воспроизведение того, что хранится в памяти и что человек уже знает, а на те, которые требуют специального рассуждения и позволяют им взглянуть на самих себя с нового ракурса. Самое сложное, как показал наш опыт, научить студентов самим формулировать эту самую задачу саморазвития и самостоятельно находить ее решение в условиях отсутствия готовых способов решения и одинаковых для всех ответов. Многое в процесе решения таких задач протекает на внутреннем, невидимом плане. Это касается таких феноменов, как восприятие, включенность в учебную ситуацию («присутствие»), отношения, чувства, смыслы, ценности.

Известно, что эффективность учебного процесса прямым образом зависит от того, какие мотивы личности являются смыслообразующими. Если студент не имеет потребности в знаниях, то достижение его образовательных целей становится бессмысленным, и это не удовлетворяет какой-то другой его потребности. В свою очередь, если он не видит смысла в собственной жизни и у него нет интереса к собственной личности, то не возникнет и потребности в знаниях. Для нас здесь важен вопрос о том, как помочь студентам сделать образовательный процесс осмысленным и осознать широкий контекст собственноего развития, а также всей жизнедеятельности, куда встраиваются разнообразные предметные знания. И в этом случае учебно-личностная задача предстает как сложная система информации, которую личность получает о себе как «объекте» познания, как носителе собственного внутреннего мира. Это информация о субъектности и субъективности, о процессах своего мышления, о возможностях управления своей субъективной реальностью.

Субъективность, согласно В.И. Слободчикову, составляет родовую специфику человека, принципиально отличает собственно человеческий способ жизни от до- и сверхчеловеческого. Как всеобщий способ и фундаментальный принцип, она обнаруживает себя в главной способности человека – превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, что и позволяет ему быть (становиться) действительным субъектом (автором, хозяином, распоря-

дителем) собственной жизни [9]. Центральный феномен человеческой субъективности – рефлексия, представляющая собой специфическую человеческую способность, которая позволяет человеку сделать свои мысли, эмоциональные состояния, свои действия и отношения, всего себя предметом специального рассмотрения (анализа и оценки) и практического преобразования (изменения и развития). Исходя из этого, учебно-личностные задачи можно расценивать как задачи по развитию рефлексивной сферы.

Анализируя различные определения понятия «задача», Г.А. Балл рассматривает ее как проблемную ситуацию, включающую наряду с целью условия, в которых она должна быть достигнута [1]. Она предстает сначала как мыслительная задача, потом как проблемная. В конечном итоге проблемная ситуация требует от субъекта некоторого действия, направленного на нахождение неизвестного на основе использования его связей с известным в условиях, когда субъект не обладает способом (алгоритмом) этого действия [Там же]. Что в нашем случае является неизвестным? На основе анализа исследований в области психологии человека, психологии личности и психологии сознания (С.Л. Рубинштейн, В.П. Зинченко, В.И. Слободчиков и др.) и с учетом идей педагогической антропологии мы определили «неизвестное» как не данное в осознании знание о собственных переживаниях, состояниях, чувствах, установках, позиции, отношении в конкретный момент учебной деятельности. Учебно-личностная задача как раз и состоит в поиске способов обнаружения всех этих бессознательных, скрытых переживаний и установок, а также способов самомотивации, саморегуляции, самоуправления. Важно в решении таких задач, чтобы личность смогла удерживать во внимании одновременно три стороны образовательного «треугольника»: и предмет (учебный материал, учебная ситуация), с которым взаимодействует, и себя как субъекта этого взаимодействия (свою позицию, роль), и сам процесс своего взаимодействия (его характер, особенности). Отталкиваясь от методологии гуманитарно-антропологического подхода, мы полагаем, что в образовании задачи чисто учебные и чисто личностные не могут быть отделены друг от друга. Они встроены друг в друга – как две части целого. И там, где игнорируется одна из частей (чаще всего личностная), не может возникнуть ситуации целостного развития личности.

Содержание образования, направленное на целостное развитие личности, строится, как утверждает В.В. Сериков, по принципу организации событий как значимых моментов жизни, выступающих фактором развития личности [8, с. 33]. В нашем исследовании среди множества учебно-личностных задач мы выделяем задачу восприятия студентом самого себя как значимого другого. Находясь в рефлексивной позиции, студент может видеть себя «другим»: как ученика и как будущего профессионала, как деятеля и как наблюдателя. Организовать «событие» на учебном занятии означает, на наш взгляд, создать такую атмосферу и систему отношений, в условиях которых студент заинтересуется собственной личностью и собственной жизнью. И только тогда можно говорить о подлинно целостном образовании будущего специалиста как профессионала и как человека.

В процессе нашего исследования (на первом его этапе) мы провели обследование студентов Калмыцкого государственного университета с целью выявления у них опыта решения учебно-личностных задач. Студентам 2–3-х курсов факультета управления и права (всего 72 чел.) предлагалось в конце учебного занятия проанализировать свои внутренние процессы мышления и поработать над проективными тестами «Вопросы самому себе». Учебное занятие проводилось авторами данной статьи в рамках изучения дисциплины «Криминалистика» и строилось на основе междисциплинарных знаний, включающих, помимо специальных юридических наук, знания о психологии и антропологии. Мы предлагали студентам работу как над предметным материалом, так и над психолого-педагогическими аспектами занятия, касающимися мотивации, отношений, личностной включенности. Проведенное тестирование юристов дает нам возможность судить о масштабах (объемах) и содержании их опыта самовосприятия, самопознания, управления вниманием, отношения к себе. Анализ ответов позволяет нам делать выводы о низком уровне развития рефлексивной сферы и практически отсутствии опыта решения учебно-личностных задач. Остановимся подробнее на некоторых ответах.

На вопрос *Что я вижу, слышу, осознаю на данном учебном занятии?* многие студенты отмечали внешнюю сторону и «верхний слой» воспринимаемых объектов: *вижу преподавателя, студентов, кабинет; слышу слова преподавателя*. *Что осознаю* осталось для мно-

гих незамеченным. Всего 5 человек из тестируемых ответили: *осознаю свои мысли*. На вопрос *Что актуально для меня на данном занятии?* студенты чаще всего давали обтекаемые, поверхностные ответы типа *актуально данное занятие, получение знаний, учебный предмет*. Вопрос *Какие мои состояния, чувства и мысли составляют мою субъективную реальность на данном учебном занятии?* поставил некоторых в тупик. Среди ответов были такие: *не знаю; не могу ничего сказать*. Лишь пятая часть студентов отметили, что испытывают определенные чувства (интерес, радость и др.). Предлагалось также задать (сформулировать) самому себе вопрос, касающийся отношения к себе как будущему профессионалу. Часть студентов поставили прочерк. Некоторые дали ответы *Как ты устроился в органы?; Как работа?*, вызывающие улыбку и наталкивающие на определенные размышления. Несколько человек из опрошенных сформулировали следующие вопросы себе: *Ты счастлива?; Ты профессионал?; Действительно ли тебе нужна эта работа?; Что мне нужно предпринять, чтобы подготовить себя к профессии?*.

В процессе диалога со студентами мы выяснили, что вопросы, которые им предлагались, поставили их в тупик, т.к. ранее никогда перед ними не появлялись. Надо заметить, что подобные задания, которые мы давали студентам, носят одновременно и диагностический, и обучающий характер. Мы обнаружили, что студенты не владеют умениями дифференцировать всю многомерность информации. Границы их восприятия достаточно сужены. Они главным образом видят внешние объекты, не фокусируясь на процессах собственного внутреннего мира. Отсюда напрашивается вывод: необходима разработка такого содержания образовательного процесса (учебного занятия), которое позволяло бы накапливать данный опыт. В нашем исследовании мы ведем подобную работу.

Нами разработана система тестов, заданий проективного характера, которые выступают для студентов в качестве примера для работы над собой. Будущие юристы, участвующие в нашем эксперименте по формированию опыта решения учебно-личностных задач, ведут так называемый дневник студента. Он является формой их самоисследования и способом развития рефлексии. Вопросы и задания, которые представлены в нем, помогают студенту собирать представление о себе как Субъекте собственного внутреннего мира, Субъекте взаимодействия, Субъекте деятельности, Субъекте управления собственным образованием, Субъекте профессии.

Через подобную форму работы они имеют возможность исследовать в контексте изучения предмета всю многомерность своей субъективной реальности, в частности собственные чувства. Чувства выступают в роли посредника между познанием и волей, заключающейся в образовании желаний, принятии решений и проведении их в жизнь, в поступках и деяниях, во власти человека над собой, в его пользовании свободой [3, с. 15]. Как найти «инструменты дозирования» эмоций в учебном процессе – один из множества подобных вопросов, которые возникают в процессе управления формированием у студентов опыта решения учебно-личностных задач. И это требует от нас дальнейших научных поисков в области организации образовательного процесса, выстраиваемого на основе идей междисциплинарных исследований. Таких исследований, которые позволяют видеть всю человеческую многомерность студента.

Список литературы

1. Балл Г.А. О психологическом содержании понятия «задача» // Вопр. психологии. 1970. № 6. С. 17–22.
2. Белова С.В. Педагогика Диалога: Теория и практика построения гуманитарного образования: моногр. М.: АПКиППРО, 2006.
3. Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология: курс лекций. М.: Изд-во УРАО, 2002.
4. Зинченко В.П. Сознание как предмет и дело психологии // Методология и история психологии. 2006. Т. 1. Вып. 1. С. 207–231.
5. Кларин М.В. Инновационное образование: концептуальные вызовы для дидактики // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 4(19). С. 54–62.
6. Качество высшего образования / под ред. М.П. Карпенко. М.: Изд-во СГУ, 2012.
7. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: http://base.garant.ru/6194474/ (дата обращения: 06.02.2012).
8. Сериков В.В. Личностно-развивающее образование как одна из культурологических образовательных моделей // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2016. № 2(106). С. 30–35.
9. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов. М.: Школа-Пресс, 1995.

10. Хрестоматия по педагогической психологии / сост. В.В. Тарабанова, Л.П. Зенкова. Уссурийск, 2009.

* * *

1. Ball G.A. O psihologicheskom soderzhanii ponjatija «zadacha» // Vopr. psihologii. 1970. № 6. S. 17–22.

2. Belova S.V. Pedagogika Dialoga: Teorija i praktika postroenija gumanitarnogo obrazovanija: monogr. M.: APKiPPRO, 2006.

3. Bim-Bad B.M. Pedagogicheskaja antropologija: kurs lekciĭ. M.: Izd-vo URAO, 2002.

4. Zinchenko V.P. Soznanie kak predmet i delo psihologii // Metodologija i istorija psihologii. 2006. T. 1. Vyp. 1. S. 207–231.

5. Klarin M.V. Innovacionnoe obrazovanie: konceptual'nye vyzovy dlja didaktiki // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2014. № 4(19). S. 54–62.

6. Kachestvo vysshego obrazovanija / pod red. M.P. Karpenko. M.: Izd-vo SGU, 2012.

7. Nacional'naja doktrina obrazovanija v Rossiĭskoĭ Federacii [Jelektronnyj resurs]. URL: http://base.garant.ru/6194474/ (data obrashhenija: 06.02.2012).

8. Serikov V.V. Lichnostno-razvivajushhee obrazovanie kak odna iz kul'turologicheskih obrazovatel'nyh modelej // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2016. № 2(106). S. 30–35.

9. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Osnovy psihologicheskoĭ antropologii. Psihologija cheloveka: Vvedenie v psihologiju sub#ektivnosti: ucheb. posobie dlja vuzov. M.: Shkola-Press, 1995.

10. Hrestomatija po pedagogicheskoj psihologii / sost. V.V. Tarabanova, L.P. Zenkova. Ussurijsk, 2009.

Experience of resolving educational and personal challenges as an issue of professional education

The article deals with the issues of professional education in high school in relation to the issues of higher education and innovative education quality. The notion of the experience of solving academic and personal problems from the positions of the classical approach and ideas of pedagogical anthropology are under consideration in the article. The authors describethe methods of practical work with higher school students to develop their experience of solving academic and personal challenges that contribute to the holistic development of future professionals.

Key words: *innovative education, pedagogical anthropology, principle of humanities in education, learning task, learning and personal challenge, experience of solving academic and personal tasks.*

(Статья поступила в редакцию 06.06.2017)

В.В. СИБИРЕВ, А.Р. СИБИРЕВА
(Ульяновск)

ЗАВИСИМОСТЬ ЛИЧНОСТНЫХ И ОБЩЕСТВЕННЫХ ФАКТОРОВ ПРИ ВНЕДРЕНИИ ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ*

Экспериментально исследуется взаимосвязь личностных и общественных факторов при внедрении инноваций в образовательных организациях. Изучаются проекты по внедрению информационно-коммуникационных технологий в образовательных организациях Ульяновской области. Результаты анкетирования учителей обрабатываются с помощью канонического анализа и трактуются в рамках системного, процессного, синергетического подходов.

Ключевые слова: *инновация, управление, функции управления, личность, образовательная организация.*

Введение. Современная школа подвергается стремительным изменениям. Это ответ на изменения окружающего мира, в частности информационной среды: растущее количество информации, развитие средств коммуникации; движение к информационному обществу, в котором большинство занято созданием и переработкой информации. В условиях перемен средством выживания становятся инновационные преобразования школы.

Внедрение инноваций не всегда проходит гладко. Период становления любой инновации – кризис, с характерной для него неустойчивостью, хаотизацией, малым горизонтом предсказуемости, невозможностью спрогнозировать результат, инновационными барьерами. Практика показывает, что многие инновационные проекты «пробуксовывают», кризис одной системы может повлечь кризис смежных систем, возникает риск разрушения системы.

Методология эксперимента. По определению, данному А.И. Пригожиным, инновация (нововведение) – это «целенаправленное изменение, которое вносит в среду внедрения новые, относительно стабильные элементы <...> материальные или социальные, <...>

* Статья написана при поддержке РФФИ (грант № 16-06-00150).

© Сибирев В.В., Сибирева А.Р., 2017