

ЛУШИН П.В.
УМО НАПН Украины, заведующий
кафедрой общей и практической
психологии, доктор психологических
наук, профессор

ТАК ЛИ ДАЛЕКА ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПЕРСПЕКТИВА В ОБРАЗОВАНИИ?

Не может не вызывать высокой оценки и особого энтузиазма активность нашей Национальной академии педагогических наук и лично ее Президента В.Г. Кремня на пути к распространению идей и практики личностно-ориентированного образования в Украине [3]. Особо заслуживает внимания данная инициатива в том смысле, что пожалуй всем субъектам образовательного процесса ясно, что, несмотря на предпринимаемые усилия, наша школа остается слабовосприимчивой к идеям гуманизма и демократичности: как и прежде она функционирует на основе программно-центрированности и директивности.

И, тем не менее, смеем предположить, что рассматриваемая перспектива не так уж далека от практической реализации, особенно, если учесть ряд закономерностей, которые мы изложим ниже. Данные закономерности отражают общую тенденцию по смене способа управления образовательной системой на пути к ее самоорганизации и саморазвитию. Приведем содержание ряда важных для нас теоретических положений, связанных с внедрением в систему последипломного педагогического образования (ППО) так называемого «компетентностного подхода» [1].

1. Для нас идея компетентности раскрывается с помощью не столько понятия *контекстуального и прикладного использования* определенных компетенций (как определенных учебных стандартов), сколько – с помощью понятий а) "аналитического разделения" определенной профессиональной деятельности с целью последующего ее усвоения и б) не личностно-ориентированных, как правило, директивных технологий усвоения. Принципиальным является следующая констатация: применение

компетентностного подхода в системе традиционного формального образования напоминает нам улучшение существующей образовательной системы без изменения ее сути.

2. В 60-80 годах Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов [2] совместно с группой украинских исследователей под руководством академика С.Д. Максименко [7] провели одну из первых попыток логико-психологического анализа школьных предметов и выделения системы основных понятий как *способов практического и теоретического действия*, которые воспроизводятся «самими» учащимися в процессе совместной учебной деятельности. Фактически это должно было и зачастую приводило к формированию особого типа (теоретического) мышления, который позволял, как сейчас бы сказали, свободно ориентироваться в осваиваемом учебном пространстве, анализировать его и находить соответствующие контексты, в которых возможно использование самостоятельно «добытого» профессионального содержания. При этом одним из главных условий формирования «компетентностей» или как тогда называли «способов действия» являлось не усвоение готовых или предложенных педагогом знаний, а их добывание и самостоятельное применение. Таким образом, определяющим условием применимости учебной информации – ее усвоение в самостоятельной или распределенной с другими деятельности.

3. При всем этом следует отметить, что учебный материал в рамках концепции учебной деятельности (Д.Б. Эльконина В.В. Давыдова, С.Д.Максименко) был весьма жестко аналитически и системно структурирован с выделением генетически исходных и производных понятий\способов действия. В настоящее время многие из исследователей декларируют компетентностный подход как принципиальную инновацию, возвращаясь к «аналитической репрезентации» целостной профессиональной деятельности и, соответственно учебного содержания, при том, во внесистемной, зачастую непроблемной и индуктивной логике (от частного к общему). Данная логика была подвергнута критике сторонниками учебной деятельности еще в 60-80 годах.

4. Справедливости ради отметим, что элементом новизны, в контексте компетентностного подхода, являются различные интерактивные и ИКТ-технологии усвоения, которые призваны решить проблему не только самостоятельности мышления слушателей\студентов, но и адекватного применения полученных знаний в соответствии с адекватным жизненным или профессиональным контекстом. При этом практика показывает, что процесс обучения все же остается директивным и программно-или педагогически-центрированным. Слушатели, студенты и учащиеся понимаются в качестве объекта педагогических прямых или косвенных преобразований. Внутренняя мотивация к обучению скорее является исключением. Развитие слушателей рассматривается в категориях дефицита и его преодоления с помощью специально созданного\программированного образовательного пространства.

5. Вместе с тем отметим: в настоящем мы являемся свидетелями принципиального преобразования образовательного пространства. *Формальная* система образования, представленная различными жестко структурированными и управляемыми директивно учреждениями, дополняется не только малоструктурированными формами *неформального* образования по типу кружков, частных, зачастую корпоративных тренинговых программ и т.п., но и все более набирающего мощь *информального* или *спонтанного* образования в сети интернет, телевизионных и других источников и способов саморазвития и самообучения.

6. При этом заметим, что все эти формы тесно связаны друг с другом, взаимодействуют и дополняют друг друга: то, что слушатели не могут получить в условиях формального образования, компенсируется в двух других формах, и наоборот. Речь уже идет о глобальном процессе самоорганизации и самоуправления *образовательной социальной экосистемой*. Достаточно представить, что стать практическим или точнее практикующим психологом в нашей стране невозможно, закончив исключительно пятилетний курс формального психологического образования. Более того, перечень популярных и востребованных профессий в настоящее время так динамично меняется, что ни в одном из современных вузов не готовят специалистов, которые безусловно

(мы имеем ввиду без переподготовки) будут трудоустроены в ближайшие 15-20 лет.

7. Вполне логично, что прямое управление образованием отдельного субъекта практически невозможно. В таком случае речь идет о появлении недирективных форм сопровождения самостоятельной учебной деятельности слушателя, студента или учащегося. Набор компетентностей отдельного субъекта будет только отчасти формироваться в рамках существующей формальной системы. Значительная их часть вынуждена будет постоянно обновляться и напрямую конструироваться в зависимости от требований внешней и внутренней среды личности, экономической и образовательной конъюнктуры.

8. В подобной ситуации в цель управления образовательным пространством субъекта может и, наиболее вероятно, будет входить сопровождение субъекта учебной деятельности не только в создании собственного набора компетенций и их преобразования, но индивидуального подбора форм и методов их обретения, развития своей личности.

На память приходит случай одной из клиентов нашей психологической практики, которая обратилась с весьма эмоциональным запросом о том, что ни один из элементов ее образовательного пространства (она училась на двух факультетах разной направленности и одновременно с этим посещала около 6 различных неформальных курсов и информальных тренинговых интернет программ), не содействовал, а скорее активно препятствовал в получении ею уникального и, вероятнее всего, социально востребованного в будущем образования.

В своей работе с клиентом психолог исходил из не дефици тарной модели содействия клиенту, суть которой не столько в отказе от своих профессиональных амбиций, сколько в совместном с психологом построении оптимального контекста для их реализации с учетом всех имеющихся у клиента возможностей. В результате возникшей проблемы (невозможности продолжать учиться в индивидуально сконструированном формате), клиент расширила свою личную образовательную систему формой *неформального*

психологического сопровождения (работы с психологом). В итоге, возникшая трудность трансформировалась из ее личного ограничения\проблемы в возможность и приобретение новой психологической «компетентности самосопровождения» в трудных ситуациях самообучения. Возникновение новой психологической компетентности явилось решающим условием для координации и саморазвития всего личностного образовательного пространства клиента. Ее возникновение носит вероятностный и нелинейный характер и поэтому не могло быть заранее спланировано и учтено. Вместе с тем, наличие в образовательном пространстве целого спектра возможностей обучения, создало условия для преобразования потребителя образовательных услуг в *активного создателя своей профессиональной компетентности*.

Это тем более актуально в условиях нестабильного развития как профессионального, так и образовательного пространства. В подобном малоструктурированном и постоянно меняющемся пространстве субъект все больше определяет для себя приоритетные сферы профессиональной деятельности, а в случае затруднения обращается за помощью к альтернативным «неформальным»\«информальным» агентам содействия (консультантам, врачам, психологам, юристам и т.д), конструируя для себя недостающие области для освоения компетентностей.

9. Отсюда следует, что особый акцент личностно-ориентированной образовательной системы *уже* делается не на определении и предоставлении условий для получения тех или иных компетентностей, а на недирективном сопровождении субъектов учебной подготовки и повышения квалификации в реализации создаваемых ими индивидуальных стратегиях профессионального развития. Четкое определение и освоение нормативных компетенций выступает в качестве только *подчиненного элемента* в реализации образовательной самоорганизации слушателя/студента/учащегося. Образовательный продукт этой личностно-ориентированной подготовки оказывается полимодальным, гибким и постоянно развивающимся.

В традиционной системе формального обучения, например, практикующего психолога или педагога, наиболее типичной является ситуация,

когда будущий специалист знаком с ситуацией практического использования профессиональных знаний только опосредованно. Реально соотносить свою личность с требованиями профессии сводится зачастую только к ситуации краткосрочной производственной практики и то на завершающих этапах подготовки специалиста. Подразумевается, что студенту следует «вмонтировать» себя и свои особенности в некий (весьма отвлеченный от самой личности студента и санкционированный государством) компетентностный стандарт. Все случаи несоответствия или неуспешного освоения «монтировки» этого стандарта обычно выступает в качестве признака плохой подготовки и возможного профессионального несоответствия.

В лично-ориентированной системе подобные расхождения, напротив – область развития, формирования зоны ближайшего развития профессионала, пространство проектирования уникальных компетентностей и лично-опосредованной структуры будущей профессиональной деятельности.

Все перечисленные утверждения наводят нас на осознание следующего факта, что формальная система образования все больше выходит из критического положения, за счет развития сопряженных элементов образовательного пространства. В этом смысле *система образования по-прежнему остается директивной, хотя образовательное пространство – лично-ориентированным и директивно неуправляемым*. Из системы формального образования продолжают уходить ранее присущие ей признаки соответствия социальному заказу, но эти признаки все больше обнаруживают себя в имеющемся полустихийном образовательном пространстве.

Какие пути реализации лично-опосредованного подхода в образовании можно наметить?

Если представить себе такую ситуацию, когда бы формальная система образования взяла в свои руки *специально организованное сопровождение индивидуальных программ профессионального саморазвития студентов, школьников и слушателей системы ППО*, то в ситуации высокого уровня неопределенности (обусловленного существующими социальными трансформациями) это бы означало «выдавливание» образовательных услуг в

малоструктурированную сферу неформального и информального образования. Что-то подобное происходит с введением кредитно-модульной системы: *личностно-ориентированная идея сопровождения самостоятельной учебной деятельности трансформировалась в систему формальной регламентации и учета достижений студента.*

Можно себе представить другую альтернативу: система образования законодательно ввела независимую психологическую службу, которая бы «неформально» содействовала решению идеи саморазвития слушателей и студентов. То, что мы описали выше с клиентом-студенткой частной психологической службы (которая сама для себя составила учебную программу с помощью обращения к различным образовательным инстанциям) трансформировалось в повседневную практику, а независимая психологическая помощь стала частью формальной системы образования. По сути это бы означало деформализацию и, если хотите, демократизацию системы образования. Предполагаю, что это в настоящем пока преждевременно.

Если признать в качестве факта, что в настоящее время условием развития социальных экосистем является нестабильность и высокий уровень неопределенности, то идеальной системой недирективного управления образованием является такая, которая «воспроизводит» *непредсказуемость и неопределенность*. На самом деле все большее число граждан и субъектов образовательного процесса принимают в качестве нормы то, что достигнутый ими уровень образования является условным и временным. В настоящее время успешный человек\профессионал – это тот, который готов к постоянной трансформации своего жизненного пространства: полезно 4-5 раз за жизнь менять профессию, а может быть и место жительства, и тому подобное.

В таком случае: критика существующей системы образования, выдвижение различных инновационных стратегий ее реформирования, а также крайне консервативная тенденция и порой жесточайшее сопротивление в их реализации, задает ситуацию «смыслового вакуума» («порядок через хаос») для всех элементов образовательной системы. В результате, пусть невольнo, но «на

выходе» мы имеем большую вероятность получить гражданина или профессионала, среди важных потребностей которого – самостоятельное определение (как это было в 90-х годах) оснований собственной жизни. Это значит, что нынешние выпускники высшей и средней школы, а также системы ППО уже отличаются более высоким, чем ранее уровнем толерирования неопределенности. Для многих из них переживание смысловой неопределенности или «смыслового хаоса», скорее привычное, чем исключительное условие реализации качества собственного образа жизни.

Это также означает, что если мы ставим перед собой цель того, что слушатель системы ППО, студент должен стать субъектом или агентом саморазвития, то необходимым условием к этому должно выступить принятие существующего *малоструктурированного образовательного пространства в качестве оптимальной среды для саморазвития*. В подобной среде личность способна не только выбрать и сконструировать для себя лучшие условия саморазвития, но и находить адекватные способы их реализации и педагогического сопровождения.

Итак, вернемся к главному нашему вопросу: далека ли лично-ориентированная перспектива в образовании? Логика нашего анализа приводит нас к тому, что лично-ориентированным, но мало управляемым образование является уже в настоящее время. Принять подобную среду в качестве наиболее адекватной означает изменить способ управления образованием.

Данное образовательное пространство приобретает свойства самоорганизующегося, в котором ни один из реально действующих и возможных элементов не является лишним. Каждая из его составляющих имеет свою логику развития и взаимодействия с окружающими и дополняющими: более консервативная организация формального образования приобретает признаки неформального и инфомального и наоборот.

Настоящие субъекты данного процесса, находясь в ситуации неопределенности и смыслового хаоса, вынуждены советоваться, комментировать свою проблемность и неоднозначность другим элементам. Как

результат – создание проблемно-ориентированных групп, сообществ, как на уровне профессионалов, так и потребителей их услуг. Эти сообщества призваны находить общие решения, отличающиеся творческим содержанием: простая репродукция и заимствование чужих форм может выступать в этом процессе только как одно из условий совместного развития вперед.

Нами разработана и апробирована оригинальная концепция и практика формирования личностно-опосредованных компетенций при подготовке практических психологов в условиях формального, информального и неформального образования [5-6]. В течение пяти лет в Украине работает школа «Экофасилитации» профессора П.В. Лушина (<http://ecofacilitation.ucoz.com/>). Открыта всеукраинская гражданское объединение «Ассоциация экологичной помощи» (<http://vaep.org/>), в задачу которой входит личностно-опосредованное сопровождение профессиональной деятельности практикующих психологов, юристов, медиков, военнослужащих, бизнесменов и т.д. При ассоциации и «экошколе» открыта психологическая служба, оказывающая бесплатную психологическую помощь всем обращающимся.

Ведущая идея экошколы состоит не столько в привитии навыков совладания с критическими или, точнее сказать, переходными периодами жизни и профессионального роста личности, сколько – в недифицитарном осознании способности это делать на основании имеющегося уникального опыта субъекта. (Идея недифицитарности заключается в том, что субъект обучения, по определению, имеет все основания для конструирования новых возможностей. Переходный период – это период с высоким уровнем смысловой неопределенности, который имплицитно, то есть в скрытом виде, содержит в себе новые возможности развития субъекта. Знать технику или точные способы перехода до вступления в переходный период практически невозможно, в противном случае – это ситуация репродуктивного «развития».

В процесс подготовки\повышения квалификации специалиста мы исходим из весьма распространенной гуманистической идеи о том, что взрослый человек, в необходимой и достаточной для себя мере, обладает

способностью «толерировать неопределенность» или творчески переходить мало структурированные ситуации жизни. Зачастую эта способность действительно остается скрытой от сознания субъекта. При чем раскрыть ее в готовом виде не представляется возможным: никто, кроме субъекта, не является лучшим экспертом его жизни. Психолог/педагог-экофасилитатор может только содействовать слушателю в осознании этой способности спонтанно преодолевать переходные периоды, и то в ситуации осознанной необходимости это сделать со стороны субъекта-слушателя.

Данная необходимость далеко не всегда проявляется вербально или в факте посещения слушателем занятий. Кроме того, сам экофасилитатор (далее фасилитатор) заранее не знает, но может создать условия, при которых он сам и слушатель в состоянии узнать о такой способности творчески преодолевать переходные ситуации. С этой целью фасилитатор предоставляет малоструктурированный проективный учебный материал, который коллективными усилиями слушателей и фасилитатора может быть осмыслен. По механизму проекции каждый из слушателей наполняет его собственным смысловым содержанием.

Примером такого проективного содержания может выступить образец профессиональной деятельности, которую будущий профессионал может избрать в качестве значимой для себя. В школе экофасилитации – это публичная (в присутствии слушателей) консультация фасилитатором реального клиента. Процедура консультирования мало чем отличается от реальной\внеучебной с единственным отличием, что она проводится с соблюдением разработанного нами «кодекса экологичности» [4], а именно свода правил «Как не навредить». Проведенная фасилитатором консультация, как образец эпизода профессиональной деятельности, обсуждается в групповой дискуссии при соблюдении ряда правил:

во-первых, действительность многогранна и поэтому все высказывающиеся участники по-своему правы: они интерпретируют увиденный материал с помощью имеющегося у них опыта, учебных и профессиональных смыслов;

во-вторых, интерпретируя и тем самым познавая «чужой» образец деятельности, слушатель тем самым создает свои основания профессиональной деятельности;

в-третьих, ни темп, ни скорость, ни манера усвоения не могут быть заранее определены, в силу того, что каждый слушатель осуществляет свои учебные или любые другие переходы в свойственной для себя манере;

в-четвертых, педагог использует свои пояснения только с целью получения и учета определенной реакции слушателя или группы, поэтому критерием успешности групповой и индивидуальной динамики является либо групповой консенсус, либо получение слушателем корректного для себя ответа;

в-пятых, при возникновении ситуации непонимания или конфликта с участниками или педагогом слушатель, равно как и все другие участники, ставят перед собой задачи по выработке недостающих элементов коммуникации или практического действия, что зачастую определяется как новая коммуникативная *компетенция* (как новый учебный стандарт) и необходимость выработки новой *компетентности* (то есть умения адекватно реагировать на определенный учебно-профессиональный контекст). В результате полученный учебный продукт включает в себя групповые и индивидуальные смыслы всех участников группового взаимодействия.

Фаза постепенного предъявления образцов деятельности педагога и осознания\построения слушателем собственной системы ее интерпретации сменяется практическим занятиями, на которых слушатель погружается в ситуации помощи реальному клиенту (в условиях сначала супервизии\интервизии, а потом самостоятельного действия) с опорой на выработанную самим собой смысловую матрицу. При этом ситуация помощи видится (в логике рассматриваемого нами подхода) как принципиально неопределенностная (ни клиент, ни слушатель заранее не знают друг друга, что соответствует реальной профессиональной ситуации психологической помощи). Слушатель-будущий фасилитатор, вынужден, опираясь на свои собственные смыслы, присоединится к смыслам клиента, и строить систему их взаимодействия в рамках новых, коллективно выработанных смыслов. Итогом

учебного консультирования выступает не только умение построить «рабочий союз» с клиентом, но и осознать свою способность переходить\конструировать новые социальные смыслы. Это помогает рассматривать образовательное взаимодействие «педагог-экофасилитатор-слушатель-учебная-группа» не как изначально репродуктивное, но – как открытое динамическое и постоянно обновляющееся образовательное пространство или как открытую социальную самоорганизующуюся экосистему. В этом случае речь не идет об игнорировании каких-либо «заданностей» или «данностей» по типу учебных программ или имеющихся принципов и правил. Слушатель, группа и фасилитатор постоянно соотносят выделенные стандарты с постоянно меняющимися жизненными и профессионально-личностными контекстами.

Тем самым, управление образовательным пространством в школе экофасилитации осуществляется через создание ситуаций неопределенности и непредсказуемости как необходимого условия для: а) вовлечения индивидуальных смыслов субъектов в учебное пространство (создание внутренней мотивации к учению), б) конструирования на их основе новых социальных смыслов, в) их изживания и смены в соответствии с новыми жизненными и профессиональными контекстами и, следовательно, для г) перехода на новые витки саморазвития по типу толерирования неопределенности.

Таким образом, организация процесса подготовки и переподготовки специалистов выступает в качестве дополняющего звена для формальных и неформальных образовательных структур в общем образовательном пространстве. В рамках данного образовательного звена происходит преодоление противоречий, связанных с недостаточным учетом личности, как слушателя, так и всех сопряженных с ним элементов. В данной неформальной структуре происходит доработка прикладных аспектов профессиональной деятельности, осознание имплицитных ресурсов личности слушателя, его профессиональная адаптация, а также личностное и профессиональное сопровождение в течении жизни. Более специфические аспекты профессиональной жизни осуществляются с помощью всеукраинской

общественной организации экологичной психолого-педагогической помощи. К таким аспектам относятся – возможности для постоянного повышения квалификации членов этой общественной организации, научное и юридическое сопровождение их профессиональной деятельности и многое другое.

Признание, развитие, и активное содействие подобным организациям, помощь в коммуникации формальных, неформальных и информальных институтов трансформирует существующее образовательное пространство в недирективно управляемую, а значит личностно-ориентированную, самоорганизующуюся и динамическую образовательную экосистему.

Литература

1. Бондарчук О.І. Проблема вдосконалення психологічної компетентності керівників світніх організацій у процесі підвищення кваліфікації / О.І. Бондарчук // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць / Ун-т менеджменту освіти НАПН України, редкол.: О.Л. Ануфрієва [та ін.].- К., 2005. – Вип. 1 (14), ч. 2: Психологія/ голов ред.. В.В. Олійник. – К., 2010 – С. 47-52.
2. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: логико–психологические проблемы построения учебных предметов // В.В. Давыдов // Псих. ин–т., РАО. – М.: Пед. об–во России, 2000. – 367 с.
3. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В.Г.Кремень. – К.: Грамота. 2005. – 448 с.
4. Лушин П.В. Два измерения принципа «не навреди» и кодекс экологичности / П.В.Лушин // Практична психологія в системі вищої школи: монографія / за ред. Т.В. Бушуєвої, С.О. Ставицької // Авт. кол. кафедри практичної психології та психотерапії. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. с. 38-53.

5. Лушин П. В. О психологии человека в переходный период : как выживать, когда все рушится? / П. В. Лушин. – 2-е изд. – К. : Наук. світ, 2007. – 207 с.
6. Лушин П. В. Психология личностного изменения / П. В. Лушин. – Кировоград : [Полігр.-вид. центр ТОВ «Імекс ЛТД»], 2002. – 360 с.
7. Максименко С.Д. Основи генетичної психології: Навчальний посібник. / С.Д. Максименко. – К.: НПЦ Перспектива, 1998. – 220 с.