

Опосредованность развития личности межличностными отношениями. Интериоризация (присвоение личностью общественно-исторического опыта) осуществляется в двух направлениях: предметно-познавательном и межличностном. Межличностные отношения при этом реализуют коммуникативную, интерперсональную, коллективистскую, морально-нравственную и пр. функции, связанные с развитием личности.

Опосредованность развития личности продуктивным характером деятельности. В индивидуальной и коллективной деятельности личности выступает как условие ее осуществления и продукт развивающихся в ее процессе новообразований, иными словами – является соучастником формирующих ее развитие детерминантов.

Однако нужно помнить, что научные, культурные, социальные, коммуникативные и прочие новообразования лишь в том случае станут основанием и стимулом для развития индивида, если у него изначально сформирована активная, деятельностная жизненная позиция.

Этот диалектический подход обязательно должен быть осознан учителем при построении им индивидуально ориентированного учебно-воспитательного процесса. Эффективным средством реализации данного подхода, как уже было отмечено выше, является ранняя профессионализация учебной деятельности, позволяющая «разбудить» активность личности путем опосредования ее природных предрасположенностей индивидуально значимыми формами деятельности.

Тришин А.В., Конев Т.Т.,

Кустов А.М.

г. Челябинск

НОРМАТИВНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СТАНОВЛЕНИЯ И СУЩНОСТИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Постановка вопроса о становлении и сущности личностно-ориентированного образования предполагает обращение к его хронологической привязке, которую многие исследователи связывают с работой В.В. Серикова «Личностно ориентированное образование», опубликованной в журнале «Педагогика» в 1994 году.

Автор усматривает актуальность концепции личностно-ориентированного образования не только в ее значимости для обновляющегося общества, но и в наличии определенных эмпирических и теоретических предпосылок. К первым можно отнести накопленный за последние десятилетия опыт новаторской деятельности, направленной на создание альтернативных образовательных систем. В качестве теоретических предпосылок выступают фундаментальные исследования о функции личности в социуме и жизнедеятельности человека, о специфических механизмах развития личностных функций (смыслообразования, субъективации, рефлексии), о соотношении функционально-когнитивных и личностных компонентов в образовании и др.

Автор полагает, что идея личностно-ориентированного образования проявляется на двух уровнях: обыденном и научном. С точки зрения первого личностный подход рассматривается как этико-гуманистический феномен, утверждающий идеи уважения личности ребенка, партнерства, сотрудничества, диалога, индивидуализации образования. Что касается научного представления о личностно-ориентированном образовании, то оно имеет разную концептуально-понятийную структуру – в зависимости от того, в рамках предмета какой науки эта концепция рассматривается.

Тематизация проблем личностно-ориентированного образования в дальнейшем была представлена в ряде знаковых работ, опубликованных уже не только в журнале «Педагогика», но и в журнале «Вопросы психологии», а также в монографической литературе. Среди них обращают на себя внимание работы разных лет: 1995 г. – Е.В. Бондаревская «Ценностные основания личностно ориентированного образования»; И.С. Якиманская «Разработка технологии личностно-ориентированного обучения»; 1996 г. – М.В. Кларин «Личностная ориентация в непрерывном образовании»; 1997 г. Л.М. Митина «Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях»; Е.В. Бондаревская «Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования».

Примеры могут быть продолжены. Между тем основная хронологическая привязка, фиксирующая момент оформления и введения в действие концепции личностно-ориентированного образования (в том числе – профессионального образования), связана все же не с 1994 годом, а непосредственно с моментом принятия Закона Российской Федерации «Об образовании» (1992 год). Это для обсуждаемой темы является в принципиаль-

ным уже не с позиции хронологии, а с позиции логики и разработки понятия «норма».

Почему, рассматривая эмпирические и теоретические предпосылки становления лично-ориентированного профессионального образования, мы не должны упускать из вида и его нормативные предпосылки? Главным образом потому, что они не могут быть отнесены ни к «эмпирии», ни к «теории». Методология законодательной нормы имеет свою специфику: во-первых, в «норме» сконденсированы на качественно новом уровне и «эмпирия», и «теория», а во-вторых – «норма» хотя и опирается на опыт, но руководствуется в своих действиях определенной концепцией. Концептуальная составляющая «нормы» демонстрирует цели, предназначения, ценностную, социальную направленность образования, а эмпирическая составляющая выполняет относительно ее функции стимулирующего и одновременно корректирующего предпосылочного слоя.

Так концептуальная составляющая «нормы» в образовании «до 1992 года» была обоснована революционной теорией марксизма-ленинизма, законами и положениями исторического материализма и общественно-исторического познания, ориентирована на изучение «основ наук» и академическую успеваемость обучающихся. Концентрированное выражение этой концепции дано в «Педагогической энциклопедии» (1965 г.) в определении образования, в соответствии с которым образование есть «процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков». Нетрудно увидеть, что в этом определении личность может быть себе представлена лишь опосредованно, как некий «субстрат», как носитель знаний, умений навыков. Однако по существу в этом определении для личности нет места. И, как полагает В.В. Сериков, в любом типе знаниево-ориентированного образования приоритетом является не личность, а тот продукт, который от нее можно получить, – выполнение определенных социальных функций, реализация моделей поведения и т. п.

Что же касается концептуальной составляющей «нормы» в образовании «после 1992 года», то она выводится из самого определения понятия «образование». В преамбуле к Закону РФ «Об образовании» утверждается, что под образованием в настоящем законе понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах личности, общества, государства. Тем самым утверждается и вводится в действие целая система концептуальных положений, в соответствии с которыми:

во-первых, образование как процесс направлено и на цели воспитания, и на цели

обучения; при этом цели воспитания по отношению к целям обучения приоритетны; образование личностно ориентировано и в этом смысле «обучение» по отношению к «воспитанию» выступает в функции «средства»;

в-вторых, образование выполняет не одну (как это было в концепции образования «до 1992 года»), а две функции – «экономическую» и «социальную»: экономическая функция – подготовка работника («профи») с определенным уровнем знаний, умений и навыков; социальная функция – социализация личности будущего работника (профессионала); первая функция реализуется в процессе профессионального обучения, вторая функция реализуется в процессе профессионального воспитания;

в-третьих, образование представлено не одним субъектом – государством (как это было в концепции образования «до 1992 года»), а тремя равноправными субъектами: личность, общество, государство; интересы личности, общества, государства в образовании не совпадают (понятие «личность» в Законе РФ «Об образовании» в редакции 1996 года заменено понятием «человек», как более адекватному для основной концепции закона); интересы человека в образовании приоритетны.

В рамках этой логики актуальны два вопроса: первый – о том, каковы интересы человека в профессиональном образовании; второй – о том, что следует понимать под профессиональным воспитанием.

Как это ни покажется странным, получение профессии (специальности) не является подлинным интересом обучающегося. Профессия и сопряженные с ней специальности в данном случае выступают лишь определенным средством реализации его интересов, а содержание самого интереса может быть сформулировано как «быть конкурентоспособным на рынке труда». Достижение и подтверждение определенного образовательного ценза, которое удостоверяется соответствующим документом, но которое определяет фактическую «неконкурентоспособность» выпускника (человека) на рынке труда, по сути не может быть признано актом получения профессионального образования. Более того (и это часто руководителями образовательных учреждений упускается из вида), оно входит в противоречие и с основным положением Закона РФ «Об образовании» вследствие того, что не обеспечивает удовлетворение подлинных интересов человека, получающего образование.

Другая составляющая его интересов – «быть социально мобильным на рынке тру-

да». И если функция субъекта профессиональной деятельности «быть конкурентоспособным на рынке труда» реализуется за счет способов профессионального обучения («специальная компетенция»), то функция того же субъекта «быть социально мобильным на рынке труда» может быть реализована только за счет способов профессионального воспитания («социальная компетенция»).

Таким образом, нормативные предпосылки становления и сущности личностно-ориентированного профессионального образования имеют явно экономический оттенок, а именно: из основной концепции Закона РФ «Об образовании» следует, что личностная ориентация профессионального образования работает не только на интересы обучающегося, но и на интересы производства вещей и услуг – интересы экономики.

Между тем, существующая система профессионального образования по сути продолжает оставаться системой «частичного» профессионального образования, что обозначается специальным термином – «профессиональная подготовка». Проблема профессионального воспитания, его качественного определения и целенаправленного развития в новых социально-экономических условиях все еще остается на периферии педагогической науки и образовательной практики. Не случайно в «Программе развития воспитания в системе образования России на 1999-2001 годы», в разделе «Развитие воспитания в учреждениях профессионального образования» эти обстоятельства разработчиками Программы были отмечены специальным тезисом: «Для всех уровней современного профессионального образования характерно наличие малоизученных проблем, связанных с их воспитательными функциями...».

В заключение заметим, что нормативные предпосылки становления и сущности личностно-ориентированного образования в определенной мере очерчивают и проблему становления самой личности, которую, по нашему предположению, следует отличать от проблемы профессионального становления специалиста.

Это предположение возникает сразу же при попытке смоделировать основную концепцию Закона РФ «Об образовании». При знаково-символическом выражении модель приобретает компактную форму: «человек профессионально образованный» = «работник (профи)» + «личность». Имеется в виду этап профессионального становления специалиста на выходе из учреждения профессионального образования, где градации субъекта профессиональной активности – «работника (профи)» – соразмерны с содержанием стандарта

профессионального образования. Однако этап социального становления субъекта социальной активности – «личности» – не соразмерен содержанию стандарта профессионального образования (более точно – профессионального обучения) и хронологически не адекватен моменту «достижения и подтверждение определенного образовательного ценза, которое удостоверяется соответствующим документом».

В разработке проблем становления и сущности личностно-ориентированного профессионального образования проблема становления личности в процессе профессионального воспитания, вероятно, должна приобрести самостоятельный статус. «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года», одобренная Правительством Российской Федерации, эту проблему очерчивает в определенном ракурсе: развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны.

Фактически здесь представлены все основные личностные характеристики профессионала и в контексте сказанного они выступают как содержание определенного государственного стандарта профессионального воспитания и потому могут быть конкретизированы в программах и действиях по реализации процесса становления и сущности личностно-ориентированного образования.

Гущина Г.А., Машарова Т.В.

г. Киров

ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРЕНИКОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Новые условия социально-экономического развития общества требуют серьезной перестройки учебно-воспитательного процесса в учреждениях среднего профессионального образования, в плане создания педагогически управляемой и самосовершенствующейся системы, адекватной как особенностям социальной среды, образовательным потребностям родителей и учащихся, так и уровню их профессиональной подготовки.

Одной из социальных проблем является определение места человека, его позиции в