

Проектирование личностно развивающего профессионального образования: основания реализации

Решение проблемы проектирования личностно развивающего профессионального образования требует, прежде всего, определенности в вопросах о том, что такое личность и в каких случаях можно говорить ее развитии? В ответах на эти вопросы в психологической науке нет единства. В связи с этим выбор или разработка концепции личности и ее развития становится заботой проектировщика. В связи с этим получается так, что именно он определяет адекватность существующих представлений о личности своим замыслам.

Мы в своих представлениях исходили из того, что личность представляет собой механизм включения (согласования) субъекта в социальное взаимодействие с другими субъектами различного уровня общности. При этом, как личность, так и система социальных взаимодействий являются открытыми (диссипативными) системами, развитие которых детерминировано факторами, связанными с влиянием субъектов различного уровня общности (люди, группы, государства и пр.). Субъектность предполагает активность по отношению, как к иному, так и самому себе. Активность, направленная на себя, инициирует изменения в самом субъекте и выделение в нем устойчивых характеристик, отражающих специфику его взаимодействий с социальной действительностью – это и есть личность, которую можно описать через систему некоторых параметров – личностных качеств. Таким образом, личность появляется благодаря наличию других непохожих на нее личностей.

Открытость социальности как системы не дает возможности однозначно и точно спрогнозировать существование (развитие) субъекта как личности. С позиции диссипативных систем его развитие представляет синергетический процесс с точками бифуркации. В этих точках субъект вынужден сам выбирать свой дальнейший путь, ориентируясь на свои представления о себе, становясь благодаря этому личностью. В выборе человека в «снятом» (Г. Гегель) виде содержится то, что принято называть личностными качествами. Таким образом, сущностным основанием личности является способность к выбору, и, именно, она должна быть актуализирована в образовательном процессе, претендующем на создание условий для развития личности.

Выбор имеет определенную структуру, включающую наличие альтернатив и оценочных систем, дающих возможность оценивать первые. Таким образом, в образовательном процессе должны быть созданы предпосылки для

формирования механизма выбора. Необходимость выбора, связанная с развитием личности предполагает занятие ею рефлексивной позиции, т.е. выход из пространства деятельности и переход в рефлексивное пространство. Предпосылкой перехода в рефлексивное пространство являются затруднения в деятельности, с которыми сталкивается субъект. Именно благодаря затруднениям рождается личность. Образовательный процесс будет способствовать развитию личности, если соединяет в себе затруднение и успешность (можно вспомнить дидактический принцип «достаточной трудности»).

Таким образом, поиск способа проектирования образовательного процесса, способствующего развитию личности, ориентирован на то, чтобы его реализация обеспечивала возникновение у субъекта затруднений в деятельности, выход в рефлексивное пространство и следующий за этим свободный и ответственный выбор.

Сущность феномена проектирования связана с созданием субъектом образа желаемого будущего и определением средств его достижения. Развитие проектирования как человеческой деятельности привело к внутренней дифференциации и выделению его различных аспектов (прогнозирование, моделирование, планирование, конструирование, исследование и др.), которые часто рассматриваются как самостоятельные виды деятельности, где некоторый способ презентации будущего стал ведущим. Проектирование как целостная деятельность, определяющая будущий результат и процесс преобразования действительности с целью удовлетворения потребностей человека, является необходимой предпосылкой культуры, ее неотъемлемым и органичным моментом. Без культуры, в свою очередь, невозможно человеческое проектирование, которое можно рассматривать как момент в общей культуре, которой в процессе автономизации превратился в особый феномен - «проектную культуру» (В. Archer, N. Cross, J. Jones, О.И. Генисаретский, А.В. Прохоров, К.Э. Ралогов, А.И. Ракитов, В.Ф. Сидоренко). В концепции «проектной культуры» проект рассматривается в качестве сущностного основания всякой развития культуры, в которой возможна деятельность по созданию ее нового проекта таким образом, что сама культура становится объектом проектирования. В проектной культуре проектирование распространяется на все сферы жизни общества. Проектная деятельность, направленная на создание и достижение «должного будущего» вза-

мен «существующего настоящего», становится в концепции «проектной культуры» способом существования современного общества

Проектирование является деятельностью, направленной на создание образа желаемого будущего и средств его достижения в условиях реального существования субъекта. Определение цели проектирования инициирует поиск и выделение в объективной действительности предметной составляющей, способной удовлетворить ту или иную человеческую потребность. Средства для достижения цели могут, как выбираться из уже существующих в культуре, так создаваться самим проектировщиком. В процессе проектирования, через соотнесение целей и средств, реализуется характерная для создателя проекта смыслообразующая система ценностей. В проекте всегда представлена определенная авторская позиция проектировщика по отношению не только к проектируемому предмету, но и к жизни вообще. Авторский проект является "практикой философии" (С.И. Гессен) его создателя.

Теоретико-методологический анализ проектирования позволяет выделить различные основания и подходы в создании типологии проектирования. Рассматривая в качестве основания «способ мышления проектировщика», можно выделить идеальное, социальное и социокультурное проектирование (Н.Г.Алексеев). На основе различий в объекте проектирования выявляется о морфологическое, социальное и экзистенциальное проектирование (А.Г.Раппапорт). Использование комплексных критериев дает возможность говорить о четырех типах проектирования нововведений: разовом, перманентном, поколенном и мутационном (Б.В.Сазонов). Как целостная деятельность проектирование определяется системой мотивов и целей, характер которых, соотношение между ними, а также способы реализации задают образец («парадигму» по Т.Куну) проектировочной деятельности. Три выделенные парадигмы проектирования: каноническая, системотехническая и деятельностная (К.М. Кантор), являясь, в соответствии с концепцией «проектной культуры», средством ее развития, могут быть преимущественно реализованы только в определенной культурной ситуации. В современных условиях полипарадигмальной культуры субъекту проектирования, с одной стороны, делегируется право свободного выбора, а, с другой – на него возлагается ответственность за возникшие последствия.

«Проектность» современной культуры, воплощаясь в деятельностной парадигме проектирования, в максимально возможной степени ориентирована на свободу проектировщика и его ответственность за результаты своей деятельности, без которых, в условиях полипара-

дигмальности культурной ситуации невозможно нормальное существование и поступательное развитие общества и человека.

Проектирование образования может осуществляться по-разному. В педагогическом проектировании выделяются деятельностный, системный, личностный и технологический подходы. Общим для разных подходов является то, что в них делается акцент на необходимости активизации образуемого (учащегося). Можно выделить две точки зрения относительно источников активизации. Первая связана с ориентацией на четкое описание и организацию процесса проектирования образования в направлении его технологизации. Вторая обращает преимущественное внимание на выявление и актуализацию внутренних резервов проектирования как деятельности личности, развитие которой детерминировано характером ее взаимодействий с другими людьми. В первом случае востребована парадигма системотехнического проектирования, во втором - деятельностного.

Системотехнический подход к проектированию образования ориентирован на простое воспроизводство культуры и максимально эффективен в условиях техногенной культуры («культуры полезности»), основанной на реализации принципов классической рациональности. В полипарадигмальной культурной ситуации отсутствие единых, объективно заданных критериев оценки действительности ставит перед человеком проблему их самостоятельного поиска и принятия ответственности за выбор, который он делает с помощью выработанных критериев. Проектирование образования в таких условиях требует включения специальных процедур, связанных с выработкой целей образовательной деятельности, которые являются исходным пунктом в формировании готовности субъекта к выбору. Реальная возможность осуществления различных вариантов в связи со свободным и ответственным выбором появляется у субъекта только в том случае, если проектирование будет деятельностным проектированием.

Деятельностное проектирование, востребуемое полипарадигмальной культурной ситуацией, ориентировано на реализацию принципов неклассической рациональности. Свободный и ответственный выбор субъектом цели деятельности (целеполагание) «по формированию собственного образа» (образование) определяет формирующийся смысл образовательной деятельности. Появление новых смыслов («осмысление»), происходящее в процессе деятельностного проектирования, сопровождающегося самоопределением субъекта, расширяет его образовательное пространство. Наличие связи между условиями развития личности и деятельностной парадигмой проектирования ее образования в условиях полипарадигмальной культур-

ной ситуации делает актуальной проблему ее использования в развивающем профессиональном образовании.

Ключевым моментом, оказывающим влияние на выбор парадигмы проектирования образовательного пространства субъекта, является характер взаимодействия образователя (педагога) и образуемого (ученика), специфика которого определяется готовностью каждого из них к определенному типу воздействия. Основные характеристики воздействия образователя на образуемого определяются тем, с какой позиции первый рассматривает последнего и наоборот: а) в качестве объекта педагогического воздействия, который может иметь определенные типологические характеристики; б) в качестве объекта, имеющего кроме типологических особенностей еще и индивидуальное своеобразие, непохожесть на других которую необходимо учитывать; в) в качестве субъекта своего собственного развития, способного к самостоятельному и ответственному выбору; г) воздействие оказывается формально, т.е. только потому, что «так положено».

Соотнесение парадигм проектирования с различными типами воздействий, на основе оценки их влияния на характер взаимодействия, показывает, что развивающее образовательное воздействие является необходимым (но не достаточным), моментом при реализации деятельностного проектирования образовательного пространства субъекта.

Воздействие со стороны педагога, видящего в ученике субъекта своего собственного развития (развивающее воздействие), имеет явную перспективу реализации в диалогическом взаимодействии даже в тех случаях, когда ученик в своем взаимодействии с учителем будет исходить из другой установки. Движение к диалогу с необходимостью требует реального согласования между образователем и образуемым на всех этапах реализации проектировочной деятельности: от целеполагания, поиска средств обеспечения достижения цели и определения критериев оценки результатов совместной деятельности до оценки результатов деятельности и осуществления коррекционных мероприятий. В условиях взаимной открытости субъектов происходит их взаимное проникновение и через это – обогащение каждого благодаря возникновению феномена со-бытия.

Содержание и практика развивающего профессионального образования при проектировании условиях полипарадигмальной культурной ситуации должны обеспечить возможность осуществления развивающего образовательного воздействия, что означает переход взаимодействия образователя и образуемого в режим диалога. При этом основное содержание образования формируется в ходе согласования

запроса ученика и ожиданий общества (социального заказа), которые зафиксированы в соответствующих образовательных стандартах (государственный заказ). Согласование, являясь основой практики образования, направлено на выработку образуемым субъектом (учеником) индивидуальных средств реализации требований образовательных стандартов и индивидуальных способов оценки своих достижений. Такой подход к рассмотрению содержания и практики образования создает необходимые предпосылки для освоения субъектом образовательной среды и превращение ее в образовательное пространство субъекта, поскольку согласование, реализуемое через диалог, и последующий выбор инициируют принятие субъектом ответственности за осуществляемую деятельность.

Принятие индивидуальной ответственности необходимо потому, что в деятельностном проектировании образования каждый его участник (как учитель, так и ученик) создает свой образ процесса, в котором он участвует, выделяя в нем значимые для себя черты. Благодаря этому у каждого появляется возможность оценить соответствие реального процесса своим идеальным представлениям о нем. Выявленные расхождения становятся основанием для организации процесса коррекции. Надо иметь в виду, что понимание необходимости выделения участником значимых черт любого процесса возникает в том случае, если он считает себя вправе управлять этим процессом. Именно поэтому он выделяет для себя те его параметры, которые считает важными. Выделенные параметры составляют основу индивидуального мониторинга и несут определенную функциональную нагрузку, поскольку их интеграция создает представление о адекватности-неадекватности процесса ожиданиям (ожиданиям) его участников и дает возможность оперативно, не дожидаясь завершения, вносить в него необходимые изменения как на уровне средств, так и на уровне целей деятельности.

Реализация проектирования в деятельностной парадигме предполагает ориентацию на определенные концептуальные представления о деятельности, в соответствии с которыми и описывается и реализуется проектирование. Из всего многообразия подходов к рассмотрению феномена деятельности (А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, В.В.Давыдов, В.П.Зинченко, О.А.Конопкин, В.И. Слободчиков, Г.В. Суходольский В.Д.Шадриков, Г.П.Щедровицкий и др.) наиболее перспективными, с точки зрения теоретического описания и практической реализации проектирования, на наш взгляд, являются представления о деятельности в единстве ее динамических и структурных особенностей,

разрабатываемых в русле идей А.Н.Леонтьева его коллегами и учениками.

Таким образом, психологическими основаниями личностно развивающего профессионального образования являются представления

о проектировании как о деятельности, реализации которой возможна только при создании условий для свободного и ответственного выбора субъекта, являющихся предпосылкой его развития.

Алметов Н.Ш., Аблязимова Н.М.

Формирование конкурентноспособной личности будущего специалиста в контексте этнокультурного образования в ВУЗе

Сегодня даже в условиях острой борьбы глобальных тенденций и национальных процессов во всех сферах жизни общества, в том числе и в образовании все остро ощущается необходимость поиска педагогических условий и механизмов влияния этнокультурного фактора на формирование личности. Ассоциирование личности, конкурентноспособной на рынке труда с соответствием его профессионального уровня и личностных качеств требованиям общественно-производственного и социокультурных условий, на первый взгляд, наводит на мысль о «общечеловеческом значении» этого феномена. То есть этнокультурный фактор как бы отодвигается на второй план в выяснении вопроса о формировании конкурентноспособной личности.

Тем временем, в условиях развития национального самосознания людей, возрождения народных традиции под влиянием демократических процессов в постсоветском пространстве, несомненно повышается роль этнокультурного фактора в жизнедеятельности современного специалиста, так как его профессиональная деятельность связан с деловыми и личностными контактами в определенной национально-социальной среде. Отсюда вытекает необходимость этнокультурного подхода к подготовке современных специалистов в вузе независимо от их будущей специальности.

Конкурентноспособный специалист характеризует рядом профессиональных и личностных качеств, способствующих ему сохранить свое превосходство на рынке труда. Он быстро реагирует на постоянно меняющиеся и усложняющиеся требования общественно-производственной сферы, отличается высоким уровнем сформированности профессиональных знаний и умений, их динамичностью, гибкостью, а также высокой духовно-нравственной культурой.

Среди личностных качеств конкурентноспособного специалиста особо выделяются его духовный мир и нравственный облик. Данный компонент в структуре личности современного специалиста имеет все более важное значение в связи с тем, что усложнение требований к профессиональному уровню работника все больше усиливает как морально-психологическую, так и физическую нагрузку в его работе. И даже спе-

циалисты с многолетним стажем работы сегодня нуждается в постоянной психологической поддержке своих духовных сил и возможностей, желания и интереса трудиться, проявления инициативности и предприимчивости, чувствительности ко всему новому, прогрессивному.

Тем временем, духовная сфера профессиональной деятельности специалиста формируется, развивается и регулярно поддерживается культурными ценностями, и не только общечеловеческого, но и национального содержания. Этнокультура выступает как действенный фактор становления, существования и роста конкурентноспособной личности современного работника. Взаимодействие этнокультурного фактора и непрерывного процесса развития личности специалиста, на наш взгляд, является одним из непереносимых условий сохранения устойчивого развития конкурентноспособного работника на рынке труда. Национальные традиции могут открывать широкую дорогу для устойчивого развития экономики и социальной сфере с одной стороны, и формировать поколение людей, способных обеспечивать такое развитие, что достигается созданием модели образования, которая ориентирована на цели устойчивого развития и повсеместно реализует этнокультурный подход к учебно-воспитательному процессу. Такое утверждение мы мотивируем исходя из следующих обстоятельств:

а) жизнедеятельность современного специалиста протекает в определенной национально-социальной среде, т.е. этнокультурном социуме, а это в свою очередь обуславливает проектирование и осуществление такой модели делового (профессионального) общения, которая акцентирует в себе менталитет региона, обычаи и традиции, язык и культуру местного населения и проживающих людей там представителей разных этнических сообществ;

б) у самого специалиста проявляются национальное самосознание и этнические стереотипы поведения, которые могут содействовать его профессиональному росту, или наоборот противоречит осуществлению профессиональной деятельности и саморазвитию как конкурентноспособного работника. «Этническое» в сознании, поведении и деятельности специалиста должно быть направлено «в нужное русло»,