разрозненный жизненный опыт, полученный на различных ступенях образования и адекватно пережить его. Преемственность же на всех уровнях образования предназначена и для решения этой задачи.

Таким образом, обеспечение преемственности образования, одной из составляющей которой является преемственность содержания, играет немаловажную роль в развитии личности профессионала, и таким образом, способствует утверждению личностно-ориентированого профессионального образования на практике.

Чапаев Н.К.

КОНЦЕПЦИЯ «КРИТИЧЕСКОГО» ОБУЧЕНИЯ КАК ЭВРИСТИКОТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Анализ источников, раскрывающих вопросы личностно ориентированного образования /ЛОО/, убедил нас в том, что одной из ведущих задач его является сохранение и продуктивная актуализация человеческой самости, которая может быть описана терминами уникальности, самодостаточности и самодеятельности. Это вызывает потребность в поиске технологий, направленных на «постоянное обогащение опыта творчества»; формирование механизма самоорганизации и самореализации личности каждого ученика» / И. С. Якиманская /. В связи с чем большой интерес вызывает система личностно ориентированных технологий профессионального образования, разработанная Э. Ф. Зеером, включая в себя диалогические методы / групповые дискуссии, анализ социальнопрофессиональных ситуаций, диалогические лекции /, игровые технологии / дидактические, деловые, ролевые игры / и др. / I, с. 78 – 94 /.

В свете выше приведенного нам представляется логичным предположение, что значительную эвристическую роль при разработке технологических средств ЛОО способна сыграть теория «критического» обучения, целью которой провозглашается: сделать так, чтобы люди в полной мере владели диалогическим и диалектическим мышлением, а в повседневной жизни могли свободно ориентироваться в сложных и двусмысленных ситуациях, научить людей осознанно подходить к возрастающей изменчивости жизни, подготовить людей к тому, чтобы они не поддавались с легкостью социальным манипуляциям и пропаганле / 2 /.

Как видим, речь идет о глубоко диалектическом подходе к развитию человека, признающим необходимость наделения его адаптационными механизмами, помогающими ему приспосабливаться к реалиям многоразмерного мира при одновременном сохранении им своей уникальности. Подобной диалектичности порой не хватает работам, рассматривающим те или иные направления гуманистической педагогики, включая педагогику ЛОО. Уникальность отнюдь не отрицает трансцендентности, понимаемой в нашем контексте как взаимоподполнительностный процесс перехода интрапсихического в интерпсихическое, и, напротив, интерпсихического – в интрапсихическое. Здесь можно со-

слаться на идею «суперпозиционного» единства актов самореализации и самотрансценденции / А. Маслоу, В. Франкл /, вселяющая сомнения в правоту критиков гуманистической педагогики, объявляющих ее несостоятельной по той причине, что она, «исходит из того, что человек сам по себе становится способным и умелым» / Н. – М. Энкельманн /.

Концепция «критического» мышления со своей стороны способствует диалектизации педагогического гуманизма, предлагая собственную систему эвристико-технологического обеспечения образовательной деятельности, ориентированной на личностное развитие, которое результатом своим имеет целостного человека, взятого во всем богатстве внутренних и внешних связей, интенциональных и адаптационных возможностей.

Основу указанной системы образует диалог, толкуемый не просто как способ проекции определенных педагогических форм / диспутов, семинаров и т. д. /, а как сущностное состояние развивающегося человека в процессе обучения. Исходным пунктом «критического» диалога является умение слушать других: надо учиться понимать, что имеет в виду говорящий. Необходимый атрибут такого диалога – умение ставить вопросы, ведущие к углубленному пониманию и укреплению уверенности обучающегося, личностная направленность диалога проявляется как в его способности оказывать положительное воздействие на процессы раскрытия имманентного в человеке, так и в том, что в ходе его проведения у личности закладываются ориентировочные основы когнитивнопознавательной и эмоционально-ценностной деятельности. Известным подтверждением этому служат результаты исследования, проведенного под нашим руководством В. А. Нечаевым / 3 /. Согласно им, диалог непосредственно выв качестве важнейшего средства осуществления ценностноориентационной деятельности, источника развития продуктивных способностей личности, ментального контекста, определяющего смысловую картину мира и образ самого себя.

В эвристико-технологический арсенал «критического» обучения органически входит жизненный опыт личности. «Погружение» в жизненные ситуации и жизненная обкатка учебного материала, проделываемые на основе данных личного опыта обучающегося, благоприятствует приращению в нем опытных новообразований, реализуемому через механизмы накопления нового опыта и реконструкции старого. В итоге есть смысл говорить о своеобразной опытной интеграции, ведущей к становлению единого целостного опыта личности, заключающего в себе всю совокупность «прожитых» ею жизненных ситуаций, с которыми она сталкивалась во всех сферах своей жизнедеятельности, включая образовательную. При этом позитивное восприятие действительности в содержании данного опыта диалектически сопрягается с критическим отношением к ней. Обогащение обучающегося критическим опытом достигается за счет того, что воздействие внешних факторов в ходе образования у него целостной опытной системы наталкивается на цензуру рождения его опыта: «встреча» внешнего и внутреннего опыта - это момент, личностно-значимой истины, приобретения своих ценностей; это момент постижения мира как своего личного бытия.

Значительное место в теории «критического» обучения занимает альтернативная методология, которая направлена на поиск консенсуса между различными противоположными позициями и образами мышления. Отсутствие навыков альтернативного мировидения делает личность беззащитной перед натиском противоречивых объяснений и описаний, низводит ее до уровня примитивных представлений. Такого рода личности — удобнейший объект манипулятивных воздействий масс-медиа, политических и идеологических игр. «Безальтернативная» личность — это «тупиково-замкнутая» личность. Ее не надо «втискивать» в «придуманную другими форму» / А. Маслоу /, она сама с большим желанием и удовольствием «втискивается»; это личность, «бегущая от свободы», она всегда следует по намеченному кем-то пути. Здоровые адаптационные импульсы в ней подменяются дремучим конформизмом — стадным приспособленчеством, которое, по словам Э. Фрома, характерно как для тоталитарных систем, так и для демократий: первые стимулируют приспособляемость угрозами и насилием, вторые — внушением и манипуляциями.

В альтернативной методологии «критического» обучения, призванной решать задачи развития многомерного человека, допустимо, на наш взгляд, выделить две стороны - интегральную и дифференциальную. В первом случае акцент делается на формирование умений нахождения общих точек соприкосновения между разнокачественными, порой трудносоотносимыми явлениями. Это требует обращения к методам междисциплинарного синтеза, нахождения нестандартных путей разрешения противоречий, концентрации синтетических возможностей личности. Другая сторона альтернативной методологии касается развития умений нахождения различий между внешне близкими, порой кажущимися тождественными явлениями. В данном случае от личности требуется актуализации ее аналитического потенциала, непосредственно влияющего на становление навыков дифференцированного видения действительности, без чего невозможна самостоятельная оценка ее проявлений. С целью развития у личности оценочных способностей концепция «критического» обучения рекомендует предоставлять обучающимся как можно больше возможностей для выражения собственного мнения, которое уравнивается « в правах» с точками зрения самых знаменитых авторитетов и, естественно, учителя.

Таким образом, учитывая то, что главное в ЛОО — «развитие личностного отношения к миру, деятельности, себе» / Э. Ф. Зеер /, можно с полной уверенностью признать правомерности сформулированного в заглавии нашей работы гипотетического предположения. Более того, в силу своей глубинной диалектичности, «критическая» концепция обучения выполняет функции гармонизирующего средства в части объединения внутренних и внешних, когнитивнопознавательных и эмоционально-ценностных составляющих развития целостной личности.

Литература

- 1. Зеер Э. Ф. Психология личностного ориентированного профессионального образования. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф. пед. ун-та. 2001. 258 с.
- 2. Здесь и далее исходные позиции «критической» теории познания (обучения) будут излагаться в основном с опорой на кн.: Андрюхина Л. М. Культура и стиль: педагогические тональности. Екатеринбург. 1993. 188 с.
- 3. Нечаев В. А. Развитие ценностных отношений у студентов вуза (на примере изучения педагогических дисциплин). Дис... канд. пед. наук. Екатеринбург. 2001. 251 с.

Шендрик И.Г., Егорычева И.Д.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО СУБЪЕКТА КАК КОНЦЕПТ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящее время в теории и практике образования достаточно отчетливо выделилась позиция, получившая название личностно-ориентированного подхода (Ш. А. Амонашвили, Н. А. Алексеев, Е. В. Бондаревская, Э. Ф. Зеер, В. В. Сериков, И. С. Якиманаская и др.). Для него характерным является ориентация на личность ученика. Акцент делается на необходимость подбора специальных средств, способствующих выявлению потенциальных возможностей учащихся, проявлению и активизации развития их способностей к саморазвитию. В зарубежной педагогике подобный подход в той или иной мере реализуется в экзистенциальной педагогике О. Ф. Больнова и его школы (Дж. Кнеллер, К. Гоулд, М. Грин, В. Лок и др.) и педагогической антропологии (И. Дерболав, Г. Рот, А. Флитнер, М. Лангфельд и др.), а также в идеях, разрабатываемых на основе гуманистической и феноменологической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм и др.). При этом большая часть подобного рода исследований, направленная на поиски путей модификации традиционной модели образовательного процесса, связана с пересмотром линейных представлений об образовательном процессе как каузально определенном канале, по которому должен нормативно двигаться ученик. Актуальность включения учащихся в решение собственных образовательных и социокультурных проблем посредством выработки собственной индивидуальной образовательной траектории, что само по себе предполагает его движение в некотором пространстве, отмечается в работах А. А. Вербицкого, М. Н. Костиковой, Н. Г. Ярошенко, О. П. Полиловой, Н. Л. Гунявиной, И. А. Зимней, В. Л. Кошелева, В. И. Байденко, Н. Ф. Родионовой и многих других. Предполагается, что здесь надо искать основу для организации образовательного процесса, а также коррекции его целей и средств через выявление несоответствия возможностям и потребностям учащихся.