

Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ:
ПРОБЛЕМА СООТНОШЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА
И УНИКАЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Проблема соотношения государственного образовательного стандарта и уникальности самоопределяющейся личности выходит за рамки только профориентации и носит «глобальный» характер. Действительно, если мы говорим «самоопределение», то предполагается, что главные усилия педагогов и психологов должны быть направлены на формирование готовности школьника (или взрослого клиента) осознанно и самостоятельно планировать и реализовывать перспективы своего развития. При этом такая осознанность и самостоятельность должна быть ориентирована именно на построение уникального и неповторимого жизненного и профессионального пути. А если учесть, что подготовка к будущей трудовой жизни является важнейшей задачей школы и всей образовательной системы в целом, то «глобальность» данного положения, т.е. идеи формирования уникальной и неповторимой личности, не должна вызывать сомнения.

Сама сущность профессионального самоопределения все больше связывается с помощью человеку в нахождении личностных смыслов в выбираемой, осваиваемой или уже выполняемой трудовой деятельности, а также — в нахождении смысла в самом процессе самоопределения (1). При этом может показаться, что такое понимание сущности профессионального самоопределения противоречиво: с одной стороны, говорится о «нахождении» смысла в данной трудовой деятельности как о чем-то достигнутом, а с другой — о нахождении смысла в самом процессе самоопределения, т.е. о постоянном стремлении к смыслу. Данное противоречие может быть снято, если рассматривать сам процесс как нахождение «промежуточных» смыслов в непрерывном стремлении к главному, обобщающему смыслу своей профессиональной деятельности и всей жизни.

При этом нахождение промежуточных смыслов делает жизнь и профессиональную карьеру человека личностно значимыми и насыщенными, т.е. человек не пребывает в состоянии постоянного неудовлетворения: у него все же имеются смыслы. Но главный смысл жизни как бы постоянно ускользает от него, что и делает жизнь более интересной и интригующей. Недаром многие мыслители отмечали, что счастье заключается не в том, чего ты достигнешь, а в том, что у тебя есть, к чему стремиться. Иными словами,

важнейшим достижением является сам непрекращающийся процесс поиска и стремления к своему жизненному и профессиональному смыслу (или идеалу).

Само выделение главного и промежуточных смыслов позволяет ряду авторов говорить об «иерархии смыслов» (2, 3). В частности, В.Э. Чудновский отмечает: «...У человека может быть ряд независимых жизненных смыслов, но их независимость относительна, и самое важное в том, что среди них есть самый главный, самый «высокий» жизненный смысл, которому должны подчиняться «смыслы» более низкого уровня» (3, с. 105). К этому можно добавить, что по мере достижения промежуточных смыслов человек постоянно уточняет и корректирует свое представление о главном смысле своей жизни и профессиональной деятельности.

Рассуждая о смысле, В. Франкл отмечал, что ценностям и смыслам «учить» нельзя, их надо «пережить» самому. Основную задачу образования В. Франкл видел не в том, «чтобы довольствоваться передачей традиций и знаний, а в том, чтобы совершенствовать способность, которая дает человеку возможность находить уникальные смыслы» (2, с. 295). Но если согласиться с В. Франклом, то получается, что сам образовательный «стандарт», т.е. что-то общепринятое, неизбежно вступает в противоречие с идеей неординарности, уникальности, а главное — нестандартности. И если такое противоречие неизбежно, то сразу же возникает множество организационных, содержательных и этических проблем и противоречий в образовательной теории и практике.

Вероятно, следует искать определенные компромиссные пути, которые, с одной стороны, позволили бы развивать идею комплексности, системности, общепринятости и даже некоторой «стандартности» в помощи самоопределяющемуся человеку, а с другой — не превращать такую помощь в формирование «стандартных людей». Иными словами, сами государственные стандарты в области профессионального самоопределения должны определенным образом регламентировать работу специалистов-профконсультантов, но сама работа профконсультантов должна быть направлена на формирование готовности подростка самостоятельно и осознанно строить свою жизнь уникально и неповторимо, т.е. «нестандартно».

К сожалению, проблема «стандартного» человека остро стоит даже в высокоразвитых странах и с каждым годом она все больше и больше волнует самых разных исследователей (4, 5, 6 и др.). Еще в 50-х гг. известный американский социолог Р. Миллс писал: «...Поспешные отсталые педагоги приспособили свои представления о содержании и практике педагогической деятельности к требова-

ниям воспитания стандартных людей. Они не являются активными глашатаями норм и образцов высокой культурной жизни и интеллектуальной разборчивости. Вместо этого они часто преподносят учащимся различные пустяки и пошлости, относящиеся к ловким приемам достижения успеха на профессиональном поприще и к искусству «приспособления к жизни», то есть к растительной жизни стандартных людей. «Демократическая школа» нередко оказывается в основном и главным рассадником умственной посредственности, узкопрофессиональной сноровки и националистических приверженностей» (7, с. 426).

Во второй половине 80-х гг. в России (тогдашнем СССР) уже была предпринята попытка создать систему профориентационной работы со школьниками. Помимо того, что за короткое время в стране было создано около 60 региональных Центров профессиональной ориентации молодежи и началась активная подготовка профконсультантов на базе Госкомтруда СССР, была одновременно создана и система контроля за профориентационной работой в этих центрах и школах.

При этом сразу же возникли определенные проблемы. Во-первых, контроль часто осуществляли лица, не имеющие опыта профориентационной работы, что приводило к чисто формальной оценке труда профконсультантов-практиков. Во-вторых, сами критерии оценки качества профориентационной работы часто сводились либо к сравнению с «лучшим» опытом показательных школ и центров профориентации, либо к сопоставлению с нормативными рекомендациями (в основном местного или ведомственного характера), либо просто к субъективным представлениям проверяющего о том, как вообще должна строиться профориентационная работа.

К этому можно добавить, что во второй половине 80-х гг. профессиональную ориентацию часто понимали как «вербовку» рабочих кадров для отраслей народного хозяйства, причем вербовку именно на непрестижные, но очень «нужные» производству профессии. В такой ситуации трудно было говорить о подлинном профессиональном самоопределении школьников, скорее речь шла об «ориентировании» на определенные профессии, поскольку самоопределение по сути своей — это самоориентирование подростка. Но для подготовки основы такого самоориентирования еще должна быть проведена подготовительная работа психологов и профконсультантов.

Таким образом, опыт организации профориентационных служб в 80-е годы показал, что даже при отсутствии четкого «госстандарта» на данную образовательно-воспитательную работу определенная регламентация профессиональной ориентации все же

требуется. В настоящее время внимание к проблемам профессионального самоопределения в России явно недостаточное. Но если представить, что общество в лице властных структур все-таки вновь обратится к профессиональной ориентации молодежи, то можно предположить, что самоопределение (то есть свободный выбор человеком своего места в обществе) опять будет взято под строгий контроль и соотнесено со всевозможными «стандартами» самоопределения.

Как уже отмечалось, идея государственного стандарта должна больше относиться не к конкретным выборам подростка и планированию им своей неповторимой судьбы, и даже не к конкретной работе профконсультанта с самоопределяющимся подростком, а к созданию оптимальных условий для такой работы, к которым могут быть отнесены:

- специальная подготовка и постоянная переподготовка, повышение квалификации профконсультантов (государственные стандарты профессионального образования лиц, участвующих в профориентационной работе);

- разработка оптимальных режимов труда для различных видов профконсультационной практики;

- выделение оптимальных вариантов взаимодействия профконсультанта с различными службами, участвующими в профориентационной поддержке самоопределяющегося подростка (линии взаимодействия школьного профконсультанта с профессиональными учебными заведениями, с центрами занятости населения, с предприятиями и организациями, с общественными организациями, с органами местного управления, с медицинскими и правоохранительными учреждениями и т.п.). Естественно, все это может быть воспринято в нынешней социально-экономической ситуации как «фантазирование», но, во-первых, даже в такой ситуации некоторые руководители все-таки пытаются организовать подобное взаимодействие (скорее вопреки нынешней ситуации), во-вторых, рано или поздно все равно придется восстанавливать взаимодействие различных социальных институтов, хоть как-то причастных к образованию и воспитанию подрастающего поколения (тем более что это делается во всем цивилизованном мире). Но сложность реализации данного условия заключается в том, что определение оптимальных вариантов взаимодействия носит межведомственный характер, а также во многом зависит от конкретных особенностей данного города или региона;

- разработка (или уточнение существующих) этических норм профориентационной работы со школьниками, которой должно быть уделено особое внимание. Нам представляется даже, что

именно этические нормы и принципы могли бы стать системообразующими как в подготовке профконсультантов, так и в организации их практической работы со школьниками. За основу таких этических норм могла бы быть взята известная гуманистическая идея о праве самоопределяющегося человека на построение уникальной, самобытной судьбы, но праве, не ущемляющем таких же прав других людей.

Реализация перечисленных выше условий носит организационно-практический характер и во многом будет зависеть от общей социально-экономической и духовной ситуации в стране. В теоретико-методологическом плане важно выделить (осознать) и рассмотреть следующие противоречия проектирования и постоянного совершенствования государственного стандарта в области профессионального самоопределения школьников.

1. Противоречие между необходимостью помощи самоопределяющемуся подростку в построении уникальной профессиональной судьбы, с одной стороны, и неизбежностью организации такой помощи на постоянной, систематической и целенаправленной основе — с другой. Именно системный, комплексный подход к профориентации молодежи позволит сконцентрировать усилия многих специалистов, а также определить каждому конкретному специалисту для себя хотя бы изначальный («стартовый») смысл в оказании профконсультационной помощи конкретному подростку, который в дальнейшем может уточняться и развиваться в зависимости от особенностей ситуации консультируемого школьника.

Примечательно, что еще А.Г. Асмолов определял практического психолога (а значит, и профконсультанта-практика) как «специалиста по неодинаковости». В соответствии с таким пониманием главное требование к работе профконсультанта — это обеспечение условий для уникального развития каждого учащегося (клиента, оптанта).

2. Противоречие между уникальностью и неповторимостью профессионального самоопределения, с одной стороны, и неизбежностью контроля за работой профконсультантов и профориентационных служб — с другой. Естественно, такой контроль невозможен без выделения конкретных и научно обоснованных критериев эффективности профконсультационной помощи. К сожалению, на сегодняшний день таких четких критериев нет, хотя в реальной работе многие профконсультанты и их руководители пользуются определенным набором показателей эффективности, которые, правда, больше носят количественный характер и далеко не всегда отражают качественные, внутренние изменения в сознании самоопределяющегося подростка.

Также с сожалением приходится отметить, что методы измерения и оценки качественных эффектов, используемые в диссертационных работах и специальных исследованиях, достаточно громоздки и направлены на изучение частных составляющих профессионального выбора, тогда как в реальности профессиональное самоопределение — это прежде всего целостный процесс, затрагивающий сущностно-смысловые личностные образования и потому трудно поддающийся четкой математической «регистрации» и административному контролю.

3. Противоречие между реальной ориентацией большинства самоопределяющихся подростков и их родителей на общепризнанный («стереотипизированный») жизненный и профессиональный «успех», с одной стороны, и достаточно оптимистичными призывами многих ведущих педагогов и психологов страны ориентироваться на построение уникальной жизненной перспективы в «лучшем» обществе — с другой.

Еще В.В. Давыдов, выступая в феврале 1993 г. на Президиуме Российской Академии образования с докладом по поводу проекта Концепции профессионального самоопределения молодежи, отмечал, что «школа по сути своей обращена в будущее, поэтому с учащимися уже сейчас следует обсуждать те проблемы, которые пока еще не обсуждают политики, журналисты, экономисты... Если в школе не будет обсуждаться «лучшее» будущее, то у страны, действительно, не будет никаких перспектив развития, ведь будущее любой страны — это ее дети и молодежь...»

Но профессиональное самоопределение — это не только размышления о будущем, это еще и реальное «устройство» в настоящем времени, в данном обществе со всеми его пороками и недостатками. Поэтому в определенном смысле правы и авторы, которые считают, что «успешная карьера» — это, прежде всего, «престижное положение в обществе и высокий уровень дохода» (8, с. 5).

В итоге получается, что в качестве важнейших критериев успешности профессионального самоопределения выступают:

- степень неодинаковости профессиональных перспектив (для данного класса или группы подростков, с которыми работает конкретный профконсультант);
- реалистичность спланированных профессиональных и жизненных перспектив, которая позволила бы каждому учащемуся после окончания школы не «потеряться» в данном обществе и обеспечить себе хотя бы минимум условий для достойной жизни и последующего развития.

4. Наконец, можно обозначить противоречие между необходимостью формирования индивидуального стиля деятельности

профконсультанта, с одной стороны, и неизбежностью для профконсультанта-практика соотносить свои действия с работой других специалистов, участвующих в помощи самоопределяющемуся подростку — с другой. Такое взаимодействие, как уже отмечалось выше, возможно лишь при условии общего понимания главных целей профессионального самоопределения, представления о специфике деятельности каждого участника психолого-педагогической работы с подростком, а также при наличии общего плана совместной работы, составленного на основе единых и понятных для всех психологов и педагогов-смежников требований, т.е. требований государственного стандарта.

Опыт показывает, что даже тогда, когда такие требования отсутствуют, сами коллеги-смежники вынуждены вырабатывать общие правила взаимодействия. При выработке таких общих правил (и «стандартных» условий) важно соблюдать следующий принцип: на уровне конкретной работы эти общие правила могут носить более четкий и обязательный характер (иначе у взаимодействующих сторон постоянно будет недоставать понимания и чувства ответственности), но на более высоком уровне организации профориентационной работы (со стороны вышестоящих инстанций) такие требования и соответствующие «стандарты» должны носить скорее общеориентирующий, концептуальный и рекомендательный характер.

Насколько нам известно, в настоящее время в большинстве случаев этот принцип в целом соблюдается при планировании многих психолого-педагогических служб. Но не произойдет ли в ближайшее время (на фоне стремления многих людей к «порядку») некоторого перекоса в сторону большей обязательности и конкретности требований стандарта в столь деликатном деле, как планирование своей профессиональной судьбы, которая, как уже отмечалось, по сути своей не должна «вписываться» ни в какие жесткие рамки и стереотипы?

Литература

1. *Пряжников Н.С.* Соотношение понятий «личностное самоопределение» и «профессиональное самоопределение» // Понятийный аппарат педагогики и образования / Отв. ред. Е.В. Ткаченко. Вып. 1. Екатеринбург, 1995.
2. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. М., 1990.
3. *Чудновский В.Э.* Смысл жизни и судьба. М., 1997.
4. *Менегетти А.* Система и личность. М., 1996.
5. *Московичи С.* Век толп. М., 1996.
6. *Фромм Э.* Иметь или быть? М., 1990.
7. *Миллс Р.* Властвующая элита. М., 1959.
8. *Поляков В.А.* Технология карьеры. М., 1995.