

**К вопросу о методологических
основах образовательного процесса
в контексте непрерывного
образования**

Н.Н. Пертягина

В статье изложены новые методологические основы образовательного процесса, основывающиеся на концепции гармонизации отношений личности и мира. Рассмотрены составляющие данной концепции, раскрыто их содержание. Выделены механизмы гармонизации отношений личности и окружающего мира (переживание, рефлексия, ценностный анализ), а также условия, необходимые для их реализации в практике школьного образования.

Ключевые слова: модель личности, становление личности, концепция гармонизации личности и мира, переживание, рефлексия, ценностный анализ, свобода, ситуация, проблемность.

Близится к завершению период времени, отпущенный Концепцией модернизации российского образования на решение злободневных задач, – 2010-й год. Вместе с тем задачи, которые поставлены в данном документе, представляются недостаточно решенными. «Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые лю-

ди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные следствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны» [2, с. 2].

Представляется, что формирование личности, отвечающей запросам сегодняшнего времени, должен обеспечивать образовательный процесс, построенный на принципиально иных методологических основаниях. Мы рассматриваем их, опираясь на работу С.Л. Рубинштейна «Человек и мир» [4], которая, на наш взгляд, не утратила своей важности и ценности. Выделим четыре основных положения.

1. В основе образовательного процесса в контексте непрерывного образования лежит **концепция гармонизации отношений личности и мира**, в которую входят составляющие деятельности, механизмы гармонизации, условия.

2. В концепцию гармонизации отношений личности и мира входят следующие составляющие деятельности личности: гуманистическая, творческая, эстетическая, этическая, философская, психологическая.

3. Механизмами гармонизации личности и мира являются переживание, рефлексия, ценностный анализ.

4. Условиями реализации механизма гармонизации выступают свобода, ситуация, проблемность.

Рассмотрим содержание данных положений подробнее. Все они содержат концептуальный подход к становлению личности в современных условиях. Под становлением личности мы понимаем непрерывный процесс ее целенаправленного прогрессивного изменения на основе осознваемой потребности под влиянием социальных воздействий и собственной активности. Предполагается, что эффективно реализовать данный процесс возможно лишь при условии гармонизации отношений личности и мира (человек, природа, общество), под которой мы понимаем целостный процесс свободной творческой активности по овладению ресурсами (социально-экономическими, технико-технологическими, природными, куль-

турными и информационными) на основе целесообразности, единства слова и дела, положительного всеединства и взаимодействия. Отсюда следует необходимость рассмотреть составляющие деятельности, механизмы и условия ее реализации детальнее (см. схему 1).

Схема 1



Поясним, что слово «составляющие» в данном контексте не в полной мере отражает суть явления, поскольку все выделенные нами аспекты необходимо воспринимать в их взаимосвязях и взаимообусловленности, иначе нарушается целостность системы. Попробуйте убрать хотя бы одну из составляющих. Можно ли при таком условии гармонизировать отношения с самим собой и миром? Однако за неимением другого, более подходящего определения остановимся на этом.

В основе концепции гармонизации отношений личности и мира лежит, на наш взгляд, прежде всего **гуманистическая составляющая**. Она предполагает осознание субъектами воспитательного процесса в качестве главного принципа тезис «человек – главная ценность» и его реализацию. Здесь можно было бы остановиться и не продолжать. Если данный тезис войдет в практику образования, то всё остальное реализуется само собой. Но в tomto и беда, что педагог (а также учащийся, родитель, руководитель...) ощущает себя как ценность, мягко говоря, не всегда. Ну, а если я сам себе «цену не знаю», как же я в другом-то ценность увижу?

Хоть и говорят, что по себе людей не судят, но ведь известно: именно от себя, от собственного опыта мы «стартуем», анализируя людей и события.

Итак, продолжим наш разговор.

Выделение гуманистической составляющей обосновано положением С.Л. Рубинштейна, а также высказываниями Н.Ф. Федорова, В.С. Соловьева, С.Н. Булгакова, Н.А. Бердяева и др. [8] о том, что, с одной стороны, человек – часть бытия («мира»), а с другой стороны он сам творит бытие («мир»), поскольку активен «в силу возможности изменения бытия» [4, с. 348].

Человеческая активность (по определению) направлена на творчество. Человек – творец, творец самого себя, своих отношений с миром, мира наконец, поэтому в теории С.Л. Рубинштейна мы выделили такую составляющую концепции гармонизации отношений личности и мира, как сотворческая.

Сотворческая составляющая предполагает совместную продуктивную деятельность субъектов образования. Основанием для выделения данной составляющей являются следующее положение. Человек – субъект жизни, он сам творит ее, вступая в различные отношения (с самим собой, другими людьми, предметами, способами деятельности и пр.).

Однако человек призван творить не безобразие, а красоту мира, поскольку «эстетическое отношение есть утверждение существования объекта» [Там же, с. 401]. На этом основании мы и выделяем эстетическую составляющую. Она предполагает наличие и развитие умения видеть и творить красоту. Внутреннее содержание человека «включает все его богатство отношений к миру в его бесконечности – познавательное эстетическое отношение к жизни и смерти, к страданиям, к опасности и радости» [Там же, с. 363]. Красота в понимании С.Л. Рубинштейна – не только способ познавать, «брать», но и способ «отдавать».

С.Л. Рубинштейн придавал красоте особое значение и потому, что «способность видеть... прекрасное в природе... – вот некая предпосылка затем появляющегося этического отношения...» [Там же]. Отсюда следует вывод о том, что эстетическое связано с этическим, поэтому мы выделили еще одну составляющую концепции гармонизации отношений личности

и мира – этическую (духовно-нравственную).

Этическая составляющая предполагает «включенности нравственности в жизнь» [Там же, с. 363], или исполнение духовно-нравственных законов в повседневной жизни. Предметом этики, по С.Л. Рубинштейну, выступают люди в их отношении друг к другу. Основное содержание этики заключается «в адекватном определении человека по всем параметрам. Это и есть определение "идеала" человека. Идеальный человек – это человек, в котором реализованы все его потенции» [Там же, с. 380]. Таким образом, этика связывается с философией, поэтому мы выделили философскую составляющую концепции гармонизации отношений личности и мира.

Философская составляющая предполагает осознание участниками воспитательного процесса своего бытия (познания и деятельности) в социокультурном пространстве.

Осознание человеком своего пути, вопросы самореализации, система ценностей – вопросы философии. Однако механизмы осознания (потребностно-смысловая сфера, деятельность и пр.) – предмет психологии, поэтому мы выделили еще одну (последнюю!) – психологическую составляющую концепции гармонизации отношений личности и мира.

Психологическая составляющая предполагает развитие у школьников мотивации к творчеству и познанию самого себя и мира; психологическое обеспечение процесса самовыражения и самоутверждения школьника, его эмоционального благополучия; развитие коммуникативных умений и навыков.

Апробация концепции в практике образовательного процесса в школе, колледже, вузе подтвердила, что вышеперечисленные составляющие могут пронизывать освоение обучающимися различных видов деятельности, которая в этом случае отличается высокой эффективностью, не разрушая ни личность, ни общество вокруг нее, ни природу, т.е. основывается на принципах гармонизации.

Механизмом такой гармонизации является реализация трех фак-

торов: переживания, рефлексии, ценностного анализа.

Схема 2

Механизмы гармонизации отношений личности и мира и условия их реализации



Рассмотрим содержание этих понятий подробнее.

Переживание с точки зрения социальной педагогики – это испытываемое субъектом эмоционально окрашенное состояние и явление действительности, непосредственно представленное в его сознании и выступающее для него как событие его жизни» [6, с. 203]. Данное определение подчеркивает непосредственный (ситуативный) характер переживания и значимость для субъекта.

В психологии, кроме приведенного определения, в переживании отмечается «наличие стремлений, желаний и хотений, представляющих в индивидуальном сознании процесс выбора субъектом мотивов и целей его деятельности, тем самым способствующих осознанию отношения личности к происходящим в ее жизни событиям» [3, с. 270]. Данное определение указывает на такую функцию переживания, как ориентирование (выбор), связь переживания с мотивами, целеполаганием и рефлексией. Выбор осуществляется личностью на основе осознания ценности для него происходящего, поэтому переживание связано как с рефлексией (процессом самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний, так и с ценностным анализом (процесс расчленения целого на части с позиций значимости для субъекта явления, факта, события).

Рефлексия. В концепции о человеке и мире С.Л. Рубинштейн проводит мысль о важности рефлексии как способе включения человека в настоящую жизнь. Рефлексия как бы приостанавливает непрерывный процесс жизни и мысленно выводит человека за ее пределы. С наличием рефлексии С.Л. Рубинштейн связывает философское осмысление жизни (И.А. Ильин считал, что философом является любой человек, осмысливающий свое бытие).

Ценностный анализ. Если рефлексия позволяет выйти из процесса, подняться над ситуацией, то ценностный анализ помогает разобраться в ней, выявить значимые для личности моменты, акцентировать ситуацию для себя положительно (мы работаем в контексте позитивного критического мышления). Именно смысловое содержание, по мнению психологов, определяет специфику деятельности в целом и ведущей деятельности в частности. Именно оно отличает деятельность от действия. «Истинная образованность, – отмечает русский философ И.А. Ильин, – есть сила созерцания и зрелое суждения. Она отвергает всякое «авторитарное мышление» и живет самостоятельным творческим общением с самим предметом. И потому образование есть прежде всего воспитание к самостоятельному созерцанию и мышлению, – к исследованию» [1, с. 330].

Переживание позволяет присвоить результат исследования. Взаимосвязь рефлексии, ценностного анализа и переживания представляется очень важной, поскольку вся триада в совокупности содействует развитию самосознания, которое является результатом социокультурного образования и «ориентирует человека в ценностях, делает свободным в духовном самоопределении, способным быть самим собой. Освоенные базовые ценности "присоединяют" человека к прошлым поколениям и выводят к будущему, т.е. обеспечивают объективность сознания человека» [4, с. 340].

Вот почему в качестве механизма гармонизации отношений человека с самим собой и миром выделяется не просто анализ, но ценностный анализ, целью и результатом ко-

торого является нахождение смысла явления, факта, деятельности и пр.

Отсюда можно сделать вывод, что в образовании необходим перевод любой социальной ситуации в педагогическую, что происходит при ценностном взаимодействии педагога и воспитанника и представляет собой обмен личностными смыслами. Таким образом, механизмы гармонизации отношений человека с самим собой и миром можно было бы представить триадой, в основании которой лежат рефлексия и ценностный анализ, вершиной является переживание. Однако схема была бы неполной, если бы мы не указали условия, необходимые для «работы» указанных механизмов. А помогают этому свобода, ситуация и проблема. Остановимся на этих понятиях.

Свобода как «возможность поступать так, как хочется» [7, с. 406], с одной стороны, выступает условием для возникновения ответственности (только свободный человек может отвечать за свои поступки). С другой стороны, известно, что свобода является условием творчества. В практике массовой школы свобода (самовыражения, мысли) зачастую отсутствует. Наблюдается интерпретация интерпретаций: я тебе рассказал(а), ты повтори – «пять» получишь. Кто от этого выигрывает?

Проблема свободы, как отмечает С.Л. Рубинштейн, выступает в трех аспектах: а) как самоопределение – роль внутреннего в детерминации на разных уровнях; б) как свобода человека в общественной жизни (свобода личности и общественное принуждение); в) как свобода в Спинозовском смысле (контроль сознания над стихией собственных влечений).

«Свобода – это и отрицание и утверждение данного, утверждение внутренней закономерности его развития» [4, с. 373]. Согласно Й. Хайдеггеру, человек выступает как существо, которое имеет проект, замысел, задачу, цель, соотносящуюся с условиями и выходящую за пределы ситуации. В нем нет готовой сущности, он сам ее делает, из себя; отсюда сущность человека – свобода.

Ситуация как совокупность обстоятельств. Как отмечает С.Л. Рубин-

штейн, «человек включен в бытие своими действиями, преобразующими наличное бытие. <...> Эти действия порождены как ситуацией самой по себе, так и соотношением с потребностями человека» [Там же, с. 357]. Значит, у ситуации есть определенная функция: она проявляет в человеке «что-то, что выводит его за пределы ситуации, в которую он включен. Ситуация – это лишь один из компонентов, детерминирующих его действия. Всякая ситуация по самому существу своему проблемна» [Там же]. Она является тестовой для личности, проверяет ее на наличие (отсутствие) определенных качеств. Она стимулирует становление личности.

Отсюда – постоянный выход человека за пределы ситуации, а «сама ситуация есть становление» [Там же, с. 358]. В свою очередь, действие человека выступает «как ломка, отрицание данного, наличного, как изменение, преобразование сущего». И становление личности начинает наполняться новым смыслом. Сначала это «есть нахождение в ситуации, затем выход за пределы этой ситуации в сознание и действию. Таким образом, сознание само включается в бытие» [Там же].

Проблемность. Известно, что возникновение проблемной ситуации, как правило, происходит вследствие осознанных и принятых к решению внешних противоречий объективной действительности. Эти противоречия, в зависимости от внутренних факторов личности, трансформируются во внутренние противоречия – источник ее функционирования и развития. Проблемная ситуация для нас – нить Ариадны, по которой мы идем, развиваясь и совершенствуясь.

Ядром проблемной ситуации всегда выступает значимое для субъекта противоречие, от уровня осознания которого зависит актуализация его жизненного опыта, дальнейшее развитие его мыслительной деятельности. Вместе с тем психологами многократно отмечалось возможное отрицательное действие противоречий на процесс актуализации жизненного опыта школьника. Оно проявляется в том случае, когда внешние и внутренние условия воспитательной

и учебной деятельности не позволяют школьнику устранить осознанное и принятое им для решения противоречие, лежащее в основе проблемы. Противоречие осознается, но не устраняется! И чем чаще проблемные ситуации не разрешаются учеником (в основном из-за их чрезвычайной трудности), тем большим становится расхождение между имеющимися и требуемыми знаниями, умениями, навыками, социальными и нравственными установками.

Возникает несбалансированность образовательного процесса, когда определенные компоненты проблемной ситуации (прежде всего противоречие, трудность, неизвестное, обобщенность) отрицательно влияют на процесс актуализации жизненного опыта школьника. Этого не происходит, на наш взгляд, при двух условиях: 1) если школьник сам формулирует проблемную ситуацию и 2) если проблемная ситуация разрешается коллективно. Вот почему так важно, чтобы мы сообща выявляли противоречия социальной действительности (в микросоциуме) и разрешали их.

Особенность проблемной ситуации, сформулированной самим школьником, в том, что она соответствует по уровню трудности возможностям ребенка, реализует его интеллектуальные возможности, формирует опыт постановки и разрешения подобных ситуаций, положительно влияет на эмоционально-волевую сферу старшеклассника. Иначе говоря, я задаю вопрос, на который могу найти ответ. Если я не могу найти ответ, его могут найти мои товарищи. Коллективный разум – великое дело! Тем самым снимаются возможные негативные последствия применения проблемных ситуаций в организации процесса актуализации жизненного опыта школьников. У школьника возникает потребность в общении и взаимодействии с другими, которая реализуется в процессе совместной деятельности.

Таким образом, проблемная ситуация играет важную роль в формировании потребности в общении. Кроме того, она является фактором обеспечения интенсивности коммуникативной деятельности, поскольку направлена на реализацию диалога и взаимо-

действия по разрешению данной проблемной ситуации с учителем, учеником и ученическим коллективом. Это, в свою очередь, формирует положительное отношение к опыту сотрудничества. Все делается сообща: одна голова – хорошо, а много – лучше!

Итак, с помощью выявления проблемных ситуаций и их разрешения обучающийся:

1) идет по пути саморазвития – учится управлять собой;

2) спасается от неврозов – учится управлять ситуацией;

3) входит в социум (микрогруппу, коллектив) – учится управлять другими.

Подытожим: чтобы быть успешной в процессе своего становления, личности необходимо действовать целостно (соответственно вышеназванным составляющим) и гармонизировать свои отношения с самим собой, другими, миром, не только переживая ситуацию, но и рефлексировав, оттачивая систему своих ценностей.

Литература

1. Ильин, И.А. О силе суждения // Путь к очевидности / И.А. Ильин. – М. : Республика, 1993.

2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года / Министерство образования РФ : Распоряжение Правительства РФ от 29 декабря 2001 г. № 1756-р.

3. Психология : словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

4. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание : Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с. – (Серия «Мастера психологии»).

5. Русский космизм : Антология философской мысли / Сост. С.Г. Семенова, А.Г. Гачева. – М. : Педагогика-Пресс, 1993. – 368 с.

6. Словарь по социальной педагогике : учеб. пос. для студ. вузов / Авт.-сост. Л.В. Мардахаев. – М. : Изд. центр «Академия», 2002. – 368 с.

7. Современный философский словарь / Под общей ред. проф. В.Е. Кемерова / 2-е изд. – Лондон ; Франкфурт-на-Майне ; Париж ; Люксембург ; Москва ; Минск : «ПАНПРИНТ», 1998.

Надежда Николаевна Перетьягина – канд. пед. наук, доцент кафедры общегуманитарных и социально-экономических дисциплин Челябинского государственного педагогического университета (филиал в г. Миассе), г. Миасс, Челябинская обл.