



<http://LLL21.petrso.ru>

<http://petrsu.ru>

**Издатель**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Петрозаводский государственный университет»  
Российская Федерация, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33

Научный электронный ежеквартальный журнал  
**НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: XXI ВЕК**

Выпуск 1. Июнь 2013.

**Главный редактор**

И.А. Колесникова

**Редакционный совет**

О. Грауманн  
Е.В. Игнатович  
В.В. Сериков  
С.В. Сигова  
И.З. Сковородкина  
Е.Э. Смирнова  
И.И. Сулима

**Редакционная коллегия**

Т.А. Бабакова  
Е.В. Борзова  
А. Виегерова  
С.А. Дочкин  
А. Клим-Климашевска  
Е.А. Маралова  
А.В. Москвина  
А.И. Назаров  
Е. Рангелова  
А.П. Сманцер

**Служба поддержки**

А.Г. Марахтанов  
Е.Ю. Ермолаева  
Т.А. Каракан  
Е.В. Петрова  
Л.А. Нечаева

ISSN

**Адрес редакции**

185910 Республика Карелия, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33, каб. 254а  
Электронная почта: [LLL21@petrsu.ru](mailto:LLL21@petrsu.ru)

**СЕРИКОВ Владислав Владиславович**  
член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой управления педагогическими системами ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»

*vvs@vspu.ru*

## **ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩАЯ ФУНКЦИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация:** В статье, в основу которой положен оригинальный авторский подход, рассматривается концепция личностно-развивающего образования, его целевые, содержательные и процессуальные аспекты, обеспечивающие развитие личности в образовательном процессе. Раскрываются условия формирования опыта личностного саморазвития как системы смыслов и ориентировочной основы дальнейшего непрерывного образования. Проводится смысловое разграничение личностно-развивающего с развивающим, воспитывающим и иными видами обучения. В авторском понимании обучение, ориентированное на развитие личности, не ограниченное узкопрофессиональными и карьерными интересами, более всего отвечает идее непрерывности образования как сущностной характеристике жизни современного человека. Именно личностный опыт, основанный на специфическом психологическом механизме, формирует ориентировочную основу самообразования на протяжении всей жизни.

В статье последовательно даны методологические основания личностно-развивающего образования, связанные с ним основные понятия, специфика его реализации на разных образовательных уровнях и жизненных этапах. Сделана попытка ответить на вопросы: где, когда, у кого, на каких возрастных этапах, на каком материале, какими способами, какому педагогу развивать личностные компетентности у дошкольников, учащихся основной школы, студентов и всех, кто включен в систему непрерывного образования. Поставлена задача подготовки педагога как носителя нового вида педагогической деятельности – поддержки становления различных видов личностного опыта.

**Ключевые слова:** содержание и технологии личностно-развивающего образования, ситуация развития личности, личностный опыт, психологические механизмы и педагогические условия развития личности, непрерывное образование.

**Serikov V. V.**

## **PERSONALITY DEVELOPMENT FUNCTION OF LIFELONG EDUCATION**

**Abstract:** The article based on the author's original approach examines the concept of personality development education, particularly its objective-based, informative and processual aspects, which provide the development of a personality in the educational process. Conditions for forming an experience of personality self-development as a system of reasons and indicative basis for lifelong education are identified. Semantic differentiation between personality development learning and developmental, educative and other kinds of learning is drawn. In the author's view, personality development learning, which is not restricted by functional and career interests, is most consistent with the idea of lifelong education as an essential attribute of modern life. It is the personality experience based on specific psychological mechanism that lays indicative basis for lifelong self-education.

Methodological background for personality development education, including its main concepts and specificity of its implementation at different educational levels and in different life periods, is successively presented in the article. An attempt has been made to answer numerous questions concerning personality competences of pre-school children, schoolchildren, college and university students and all people involved in the system of lifelong education, namely, where and when they are to be developed, what age groups and what material are to be considered, what educators are to be responsible for that and what practices should be applied for this purpose.

The goal has been set to train teachers for a new kind of educational work, consisting in the support of the formation of various kinds of personality experience.

**Key words:** contents and techniques of personality development education, personality development situation, personality experience, psychological mechanisms and pedagogical conditions for personality development, lifelong education.

Личностно-развивающее образование, имеющее своей целью и механизмом развитие человека как самобытной личности и не ограниченное узкопрофессиональными и карьерными ориентациями, более всего отвечает идее *непрерывного образования* как сущностной характеристики бытия современного человека. Изначально оно замышлялось как образование, имеющее своей целью не передачу предметного опыта и даже не развитие социально значимых качеств индивида, а как вооружение человека инструментами самоорганизации, самореализации и саморазвития собственной личности как непрерывного прижизненного процесса. И пусть идея непрерывного образования родилась, в первую очередь, как ответ на запросы ускоряющегося развития техногенного социума, все равно направленность на саморазвитие личности все более утверждается как представление о его гуманистической и подлинно антропологической функции.

Под понятие личностно-развивающего образования попадают различные педагогические процессы и системы, целью которых выступает формирование субъектного, житнетворческого и самообразующего начала в человеке. Эта функция образования всегда интересовала педагогику и в той или иной мере встречалась во всех ведущих педагогических системах прошлого, однако лишь недавно были поставлены вопросы о специфическом содержании, механизмах и технологиях такого рода образования. До недавнего времени личность рассматривалась как «сопутствующий продукт» образования. В объяснительных записках к предметным программам и поныне отмечают, что предлагаемая дисциплина при *правильном* ее преподавании «оказывает влияние» также и на развитие личности.

В традиционно понимаемом образовании личность выступает не как цель, а, скорее, как средство достижения образовательных результатов, которое всякий раз нужно «направить», «активизировать» на усвоение учебного материала, на выполнение норм. Если временами личность и рассматривалась как самоцель, ясного научно-педагогического представления о том, в чем состоит и как совершается *ее образование*, не было. Теория личностно-развивающего образования призвана восполнить этот пробел.

Развитие личности – непрерывный прижизненный процесс, и смысл образования, направленного на это развитие, состоит в том, чтобы совершить своего рода трансляцию развивающего механизма, *перемещение* его в структуру бы-

тия, образ жизни, формы существования самой личности, образно говоря, передать ей опыт самоорганизации, работы с собой. Назначение личностно-развивающего образования в том, чтобы сформировать *потребность в самообразовании*, сформировать смысл непрерывного саморазвития и первоначальный *опыт быть личностью и развивать себя в качестве таковой*. В отсутствие этого образование на всех ступенях, в любом возрасте утрачивает целостность, движущие силы, гуманитарный смысл, субъектно-реализующую функцию, превращаясь в импульсивные реакции на запросы профессиональной, технологической и других сред.

Интерес к образованию, ориентированному на формирование у воспитанника механизмов личностного саморазвития, обусловлен многими факторами. Во-первых, востребованностью человека как индивидуальности, способной занимать и реализовывать собственную позицию, что присуще социуму демократического типа. Во-вторых, для этого есть собственно научные предпосылки – происходящий ныне прорыв в области научного знания о феномене личности. Это понятие перестало быть обыденным, употребляемым всуе и обрело научное содержание, в котором отражена система свойств человека, связанных с его субъектностью, самоопределением в окружающем мире, способностью занимать определенную позицию в отношении происходящих вокруг явлений и предлагаемых ценностей.

Открытие фундаментальных закономерностей становления личности не могло не привести к попыткам их реализации в теории и практике образования. Исследование педагогических условий становления личности как некой *сущностной субстанции человека* предполагает выявление педагогических средств и механизмов, обеспечивающих развитие опыта субъектности у воспитанника, личностно-развивающих возможностей педагогического процесса как его «целостного» свойства [1, с. 15–16]. В этом плане личностно-развивающее образование – одна из форм реализации культурологической, гуманитарной, антропологической моделей образования, в разработке которых сегодня участвуют многие научные школы (Н. А. Алексеев, Е. В. Бондаревская, Н. М. Борытко, А. Ф. Закирова, М. В. Кларин, И. А. Колесникова, В. И. Лещинский, В. И. Слободчиков, И. А. Якиманская и др.). В создании целостной научной картины процесса личностно-развивающего образования велика роль зарубежных исследователей. Это работы К. Г. Юнга об индивидуализации как содержании личностного развития, о невозможности познания каких-либо проявлений человека вне связи с его личностью. Идеи А. Адлера о способности личности к изменению посредством «преодоления самой себя»; Дж. Келли – о природе «Я» как неустойчивой и постоянно меняющейся сущности индивида, К. Роджерса – о движущих силах самоактуализации и препятствиях в ее осуществлении. А. Маслоу – о самоотождествлении как механизме развития личности, Э. Фромма – о развитии личности как изменении ее жизненного пространства, К. Левина и др. [4].

Говоря о месте теории личностно-развивающего образования в структуре современного научно-педагогического знания, следует подчеркнуть, что речь идет именно о *теории образования*, т. е. совокупности концептуальных положений

ний, относящихся ко всему образованию, а не только к какой-то его сфере или направлению [2, с. 77–78]. И первое утверждение этой теории состоит именно в том, что любое образование, к чему бы оно ни «готовило» человека, должно, во-первых, обеспечить развитие его личности, иначе оно негуманно, во-вторых, только будучи атрибутивным свойством и потребностью личности, образование может стать подлинно непрерывным и *неотрывным* от человека.

Второе положение теории – это ответ на вопрос, о развитии чего идет речь? С учетом того, что в психологии и социологии за последние полвека разработаны десятки (!) концепций личности и ее развития, речь не идет о том, чтобы заложить в определение цели личностно-развивающего образования наиболее «правильное», «последнее» истолкование личности. Важно подойти к определению этой цели «педагогично», отразив в ней функции, роль, назначение личности в жизнедеятельности человека, возможности образования в ее становлении, осознать непрерывность и незавершенность данного процесса. В чем же состоит это назначение? В первую очередь в *самообосновании человека*. Личность – это позиция, направленность человека на определенный смысл жизни, осознание своего назначения в мире. Личность – это человек как субъект, детерминант своей жизненной активности [3, с. 159–160]. Ответственность личности за окружающее ее бытие не имеет профессиональных или административных границ. Человек *отвечает за все*, если он действительно достиг личностного уровня развития!

Следующее положение нашей теории состоит в том, что процесс формирования личности должен соответствовать закономерностям ее развития, а не отражать атавизмы традиционного мышления, когда человек рассматривался как средство достижения образовательных, профессионально-трудовых, государственно-тоталитарных целей. В этом смысле теория личностно-развивающего образования не ориентирована на формирование «типа личности», соответствующего требованиям той или иной идеологии. Она исследует наиболее общие условия развития личностного начала в человеке, его *способности быть личностью*, полагая, что наличие этой способности уже само по себе – благо для общества. Развитие личности – это «типичное» *саморазвитие*. Если речь идет о культивировании в человеке способности быть личностью, обладать позицией, системой собственных ценностей, смыслов, понятно, что эти свойства нельзя сформировать, не предоставляя ему возможность выбора, рефлексии, внутренней свободы, самостоятельности решений. В противном случае сформируется некий исполнитель заложенных извне поведенческих программ.

Стоит заметить, что личностно-развивающее образование *отличается от развивающего обучения*, которому педагоги и психологи прошлого века уделяли значительное внимание (Дж. Бруннер, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, П. Я. Гальперин, Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин и др.). Традиционно понимаемое развивающее обучение ведет речь о том, *как* ученик мыслит, действует, решает, в то время как личностно-развивающее образование интересуется вопросом, *зачем* он это совершает, какой это имеет для него смысл? Отсюда вытекают и все нетривиальные проблемы личностно-развивающего образования, поскольку

смысловая сфера трудно эксплицируема, трудно управляема, плохо поддается диагностике.

Цель личностно-развивающего образования может быть представлена через раскрытие основных проявлений или функций личности в жизнедеятельности человека, или, говоря современным языком, как набор личностных компетенций. В качестве таковых с учетом современных исследований в психологии нами были взяты избирательность, рефлексия (самооценка), смыслообразование, принятие ответственности, ориентация на Другого как самоценность и источник собственного развития, саморегуляция, креативность, внутренняя свобода (в ситуации выбора, принятия решения). Эти функции составляют суть субъектности, позиционности личности, но не указывают на конкретную сферу ее направленности. Развитие способности к исполнению названных функций и есть, собственно, содержание личностного развития, или, выражаясь по-другому, содержание личностно-развивающего образования, которое может быть конкретизировано для его различных ступеней и видов.

Определив таким образом контуры содержания личностно-развивающего образования, мы оказываемся перед массой конкретных проблем: где, когда, у кого, на каких возрастных этапах, на каком материале, какими способами, инструментами и, наконец, кому (какому педагогу) развивать эти личностные компетентности у дошкольников, учащихся основной школы, студентов и всех прочих, кто включен в систему непрерывного образования? Нельзя сказать, что мы совсем ничего не знаем по этому поводу, но вопросов, как всегда, больше, чем ответов. Проведенные в этой области исследования и опыт позволяют предположить, что одной из генетически ранних личностных функций, формируемых еще в дошкольном возрасте, является *избирательность*. К этому периоду можно отнести и зарождение такой функции, как *ориентация на ценность Другого*. В целях личностно-развивающего образования в начальной школе представлена такая личностная функция, как *волевая саморегуляция*, что соответствует развитию осознанности и произвольности как основных новообразований данного возраста. Целями личностно-развивающего образования в подростковом возрасте (основная школа) является педагогическая поддержка развития целого спектра личностных функций – *рефлексии* (самооценки, образа Я), *ответственности* как квинтэссенции нравственного сознания. В старшем школьном возрасте доминирует функция *смыслообразования* как психологический механизм самоопределения, построения образа будущего. Период профессионального становления молодых людей предполагает в качестве целей личностно-развивающего образования поддержку развития *креативности*, самостоятельности («внутренней свободы») в принятии решений. Личностно-развивающий аспект непрерывного образования в зрелом возрасте направлен на дальнейшее развитие *субъектности* как житнетворческого потенциала личности.

Говоря о процессуальном аспекте личностно-развивающего образования, необходимо подчеркнуть невозможность прямого влияния на личностную сферу. В данном случае педагог должен применять инструментарий, существенно отличающийся от того, что имеет место в традиционно понимаемом образовательном процессе. Он работает с глубинными механизмами социализации,

идентификации личности с культурой, способами ее самоопределения. Самое большее, что можно сделать, работая с личностью, это создать ситуацию, которая ставит человека перед социокультурным выбором, оказать ему поддержку в принятии решения и его реализации. Кстати, педагог должен быть готов к тому, что созданная им коллизия будет воспринята по-разному, а то и не воспринята вообще. Это не правила грамматики, которые все должны понимать одинаково. Личность актуализируется тогда, когда есть свобода в интерпретации *значений*, т. е. появляется *смысл*, смыслообразование. Достоинством личности становится только пережитое и открытое ею самостоятельно. Все остальное так и рискует остаться *объективным значением*, не имеющим *субъективного смысла*. Глубинная суть личностно-развивающего образования в том, что оно формирует опыт работы с собой, со своими переживаниями, компетентность саморазвития, что и станет впоследствии психологическим механизмом непрерывного образования, в котором самоорганизация, саморазвитие, самосовершенствование становятся доминирующей жизненной потребностью.

Развитие личности, как, собственно, и любого другого свойства человека, детерминировано жизнедеятельностью, встречами, событиями, требующими проявления позиции, рефлексии, смыслообразования и других функций личности. Однако применительно к личности деятельностная детерминация имеет одну важную черту: *деятельность должна способствовать личностной самореализации, а не восприниматься как работа*, не имеющая значимого смысла.

Детерминантом развития личности является также референтная группа или значимый Другой, признание которых особенно важно для человека. Фактором развития личности также выступает значимое для нее *событие*, в котором она выявляет новые возможности, проводит ревизию своих ценностей и образа жизни. Основой события почти всегда является *встреча с другой личностью или продуктом ее творчества*, способными изменить ценности и стереотипы поведения. Личность формируется *в поступках* как деятельно-произвольных формах реализации нравственной позиции. «Строительным материалом» для развития личности, по известному выражению С. Л. Рубинштейна, являются *переживания*, чаще всего связанные с фрустрацией *социогенной потребности* – дефицитом признания со стороны Другого и поиском выхода из возникшей коллизии. *Отношения с другими людьми* являются основным содержанием переживаний.

Основное назначение теории личностно-развивающего образования, как и любой другой педагогической теории, состоит в том, чтобы обеспечить *ориентировочную основу деятельности педагога* в решении класса педагогических задач, связанных с развитием личностной сферы своих подопечных. В данном случае имеется в виду многообразие форм педагогической деятельности – разработка содержания и технологий образования, проектирование педагогического процесса, его методическое обеспечение, анализ и контроль результатов. Основной педагогической задачей, на решение которой направляются все эти виды педагогической деятельности, является создание *ситуации развития личности* как совокупности условий становления личностной сферы. Это своего рода пространство отношений, событий, поступков, в котором актуализируются

процессы смыслообразования, «сдвига мотивов на цели деятельности» (А. Н. Леонтьев), изменения образа мыслей и поведения.

Ситуации развития личности – это своего рода «клеточка», наименьшая составная часть процесса личностно-развивающего образования, в котором представлено содержание личностного развития и методы, способы поддержки педагогом *присвоения* данного содержания (личностного опыта) воспитанником. Если под содержанием понимать набор видов культурного опыта, то важнейшим среди них как раз и выступает опыт *быть личностью*, или *личностный опыт*, представляющий собой, по сути, опыт выполнения личностью функций, определенных ее природой и назначением. Сюда относится опыт выводов из собственных переживаний, принципов поведения в ситуациях, подобных пережитым; опыт смыслообразования на основе восприятия события в контексте жизненных устремлений; опыт нравственной самооценки проявления своей ответственности. Освоив такой опыт, человек будет в дальнейшем знать, *как развивать себя*, обретет ориентировочную основу *непрерывного самообразования*.

Интуитивно педагоги-практики уже давно поняли значимость этого вида опыта для личностного становления. Практически во всех значимых педагогических системах прошлого предусматривается формирование опыта самоорганизации, самопреодоления, «упражнения нравственных сил» (А. С. Макаренко). В этом плане теория личностно-развивающего образования, в какой-то мере концептуализирует то, что веками разрабатывалось в мировой педагогической культуре.

Традиционно понимаемое содержание образования имеет две формы существования – *объективно-предметную*, когда оно еще только «задано», предназначено для усвоения и имеет форму программ, стандартов, учебных текстов, и *субъективно-психологическую*, когда оно уже усвоено и является принадлежностью субъекта. Понятно, что эти две формы существования содержания образования различаются *по существу*. В традиционном варианте сначала педагог, а потом и ученик по-своему понимают, принимают, интерпретируют содержание образования. Это общедидактическая закономерность. Однако в личностно-развивающем образовании многое обстоит иначе. Здесь мы имеем дело с особой формой существования содержания образования – *ситуационно-контекстной!* Это содержание рождается в ситуациях и событиях, в отношениях и коллизиях, в целеполагании и достижении личностью своих целей. Проектировать личностно-развивающее образование – это значит совместно с учащимся, воспитанником планировать его жизнь, будущее, образ «Я». И если в обучении сегодня предлагается разрабатывать индивидуальные маршруты, в личностно-развивающем образовании иных маршрутов быть не может. Мы имеем здесь дело с внутренним, глубоко индивидуальным, непрерывным процессом самодвижения личности. Содержание личностно-развивающего образования не является чем-то внешним для человека, оно не ассоциируется с уроком, на который надо прийти и выполнять требования составителей стандарта. Этим содержанием становится собственная жизнь человека, и надо лишь помочь ему увидеть ее по-новому, открыть в ней новые смыслы! Жизнь как поток

рефлексируемых событий и переживаний непрерывна. «Научить» *самообразованию себя как личности*, вооружить механизм целенаправленного самоизменения на всю оставшуюся жизнь – это и составляет *образовательную функцию* личностно-развивающего образования!

Важнейшей задачей в данном контексте становится *подготовка педагога* как носителя нового вида педагогической деятельности – поддержки становления различных видов личностного опыта. Чем будет отличаться деятельность, ведущая к становлению «опыта быть личностью», от деятельности, обеспечивающей усвоение предметного, операционального опыта? Тем же, чем и вообще одна деятельность отличается от другой: *предметом*, с которым имеет дело субъект данной деятельности, и *целью*, которую он при этом достигает. Предметом деятельности в данном случае становятся сам субъект, осваивающий *опыт быть личностью*, сфера его смыслов, ценностей, взглядов. Эта деятельность осуществима только в том случае, если саморазвитие становится для индивида реальным осознаваемым мотивом и сопровождается рефлексией. Активизировать эту рефлексию, в отличие от повседневного накопления привычек и неосознаваемых установок, – функция личностно-развивающего образования. Этим оно отличается от традиционного образования, где предметом рефлексии являются знание, способ действия, их сопоставление с заданными образцами.

Теория личностно-развивающего образования опирается как на классические модели развития личностной сферы воспитанника – концепции интериоризации поведенческого образца и «сдвига мотива на цели деятельности» (А. Н. Леонтьев, Л. И. Рувинский), генерализации (С. Л. Рубинштейн), так и на современные учения о смыслообразовании (Б. С. Братусь, Д. А. Леонтьев), событийности (В. И. Слободчиков), «внеситуативной активности» (В. А. Петровский), механизмах понимания (А. Ф. Закирова) и диалога (С. В. Белова).

Разработка представлений о природе опыта «быть личностью» и механизмах его становления позволила поставить вопрос о педагогических средствах формирования такого опыта. В самом деле, как можно воздействовать на личность, если по своему назначению она призвана противостоять всяким попыткам деформировать ее внутренний мир – ее направленность, ценностные ориентации, строй мышления? Именно поэтому часто за «работу с личностью» выдают то, что не имеет к нему прямого отношения – формирование предметных знаний, моральное просвещение, включение в массовые мероприятия и др.

Мы далеки от мысли о том, что все, чем обладает личность, является продуктом ее собственного труда, т. е. занимаемая ею позиция необязательно является результатом ее собственных исканий: она может возникнуть спонтанно под влиянием образа жизни и среды, быть некритически заимствована и т. п. Степень сознательного участия в процессах смыслообразования – вот показатель личностного развития. Речь идет о степени заинтересованности, осознанности, произвольности, диалогичности в процессе принятия позиции. В этом суть известной идеи С. Л. Рубинштейна о том, что человек тем более личность, чем меньше в нем «беспартийного», равнодушного ко всему общественно значимому. Речь, естественно, идет не о принадлежности к политической партии, а об идентификации себя с определенными социальными образами. Все это поз-

воляет предположить, что суть педагогического влияния на развитие личности состоит в этом расширении пространства осознанного, произвольного, подконтрольного процесса смыслообразования. Понятно, что речь идет не об абсолютном подчинении личности «педагогическому ведомству» (Г. Гессе), а о последовательном, деликатном, диалогическом расширении поля ее сознательного участия в усвоении иных образцов мышления, чувствования, поведения. Всякий «нажим» в этом случае приведет к разрушению собственно личностно-развивающей ситуации и редукции ее к тривиальному дидактизму.

Отметим еще одну особенность личностно-развивающей ситуации. В традиционном учебном процессе педагогически организуемая деятельность едина для всех, и вывод из нее, то есть усвоенное знание, тоже должен быть общим, отвечающим требованиям образовательного стандарта. В нашем же случае речь идет о ситуации, которая является фрагментом не учебного занятия, а жизненного пути личности, даже если и случается на занятии. И вывод, вытекающий из ситуации, лежит в контексте этого жизненного пути. И если на самом деле удастся создать такую ситуацию-событие, то проблема «заинтересовать обучающегося» просто-напросто снимается. Человеку любого возраста не может быть неинтересна его собственная жизнь!

Таким образом, процессуальный аспект личностно-развивающего образования строится на специфическом психологическом механизме. Для традиционного обучения – это *предметно-деятельностный механизм*. Суть его в том, что вид опыта, подлежащий усвоению, трансформируется в *учебную задачу*, на решение которой направлена *учебная деятельность*. Образовательный стандарт, обеспечивающий единообразие достижений учащихся, задает уровень и характер учебных задач и способов их решения. При переходе к личностно-развивающему образованию картина меняется. Поскольку речь идет о сфере смыслов и отношений, мы не можем предложить учащимся заранее спроектированную и, в идеале, алгоритмизированную деятельность, при выполнении которой у них сформируется «требуемый смысл» или одинаковое понимание проблемы, как это бывает при изучении математических теорем. В качестве психологического основания личностно-развивающего образования для нас выступает *ситуационно-событийный механизм*. В личности «откладываются» переживания по поводу событий. Их природа противоречива: это может быть и утверждение жизненных сил личности и депривация, открытие в себе новых возможностей и утрата веры в прежние смыслы, радость и страдание. Важно одно: событие – это всегда источник нового личностного опыта, встреча с Другой личностью, с иной культурой, которая затрагивает, деформирует прежние стереотипы мышления и поведения, развивает их.

В качестве основных приемов создания личностно-развивающей педагогической ситуации нами выделены: *диалог*, под которым нами понимается такой образ педагогического взаимодействия, при котором учащийся (воспитанник) чувствует себя в психологической безопасности и потому готов к откровенному общению с преподавателем.

Второе столь же значимое средство – это *вхождение в контекст* проблем учащегося (учебных, жизненных, коммуникативных), *понимание* и *принятие*

его как личности. Могут возразить, что просто понимание нельзя считать целенаправленным педагогическим воздействием. Однако практика личностно-развивающего образования показывает, что демонстрируемое педагогом понимание и принятие другой личности подчас действуют сильнее так называемых «воздействий»!

Третье педагогическое средство – вероятно, самое сложное в данной системе. Это *побуждение к поступку*, к усилию над собой, к преодолению стереотипов, привычных взглядов и форм поведения. Поступить означает всегда чем-то поступиться, отказаться от привычного способа поведения. Личностно-развивающий поступок – это всегда расширение горизонтов мировосприятия и рефлексии. У поступка есть внешняя форма – (презентационная, зрелищная, показная) и внутренняя, связанная с усилием самопреодоления, с потерей и, одновременно, обретением чего-то лично значимого. Если за внешней, показной формой поступка не стоит внутреннего содержания, его личностно-развивающий эффект пропадает. Сложность педагогического руководства развитием личности как раз и состоит в необходимости отличать подлинное саморазвитие личности от имитации.

Четвертое педагогическое средство, с помощью которого создается ситуация, ведущая к личностному росту, – это *поддержка*. Поддержка является следствием диалогичности, взаимоустремленности участников личностно-развивающей ситуации. Суть педагогической поддержки – в актуализации внутренних ресурсов личности, сил ее саморазвития, в профессиональном сопровождении этого процесса, в вооружении человека ориентирами и инструментами, а главное, смыслами работы с собой.

Для педагога личностно-развивающая ситуация также становится ситуацией саморазвития. От него также требуется и готовность к диалогу с самим собой, и принятие себя как личности (со всеми профессиональными и личностными недостатками), и способность к поступку, к мобилизации своих личностных ресурсов. Педагог не может «научить саморазвитию», не демонстрируя это собственной жизнью, поведением!

К сожалению, всякое инновационное направление в образовании всегда встречает массу имитаций и попыток выдать желаемое за реальное. Так, за личностно-развивающее образование пытаются выдать традиционную модель *воспитывающего обучения*. Суть последнего в том, что педагог при изучении темы ищет в ней моменты, связанные с социально полезными качествами человека, с методической проблемой школы или кафедры, с очередной тематической проверкой и т. п. Эта очень затратная в плане времени и сил работа дает, к сожалению, весьма малый педагогический эффект. К профессиональным издержкам надо отнести и чрезмерное увлечение внешними способами активизации, интерактивными и псевдоигровыми приемами. Без побуждения к размышлению над фундаментальными вопросами своего бытия внешняя активность (интерактивность) приводит к подмене внутренней духовной работы внешними поверхностно-развлекательными формами.

Явной ошибкой является также надуманное *противопоставление* личностно-развивающего подхода систематическому усвоению предметных знаний и

умений. Отсутствие глубоких знаний, добываемых собственным трудом, не может привести к мировоззренческим раздумьям и соответственно к ценностно-смысловым выводам. И тем более к становлению личностных компетентностей. И, наконец, наиболее глубокая, на наш взгляд, ошибка – постоянное ожидание новых стандартов, схем, методических инструкций, которые должны решить все проблемы. На самом же деле личностный подход, как никакая другая стратегия, востребует личность, культурный *потенциал педагога*, его умение выйти за узкопредметные рамки и воспринять образование как целостный процесс, неотрывный от всех метаморфоз современного мира.

Итак, вооружение человека опытом саморазвития личности на всех этапах и во всех сферах образовательного процесса создает смысловую и деятельную основу его образования в течение жизни.

#### Список литературы

1. Сериков В. В. Личностно-развивающее образование: два десятилетия исканий // Известия Волгоградского государственного пед. ун-та. Сер. Педагогические науки, Филологические науки, Социально-экономические науки и искусство. 2011. № 8 (62). С. 14–20.
2. Сериков В. В. Развитие личности в образовательном процессе. М.: Логос, 2012. 448 с.
3. Слободчиков В. И. Очерки психологии образования. 2-е изд., перераб. и доп. Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005. 272 с.
4. Фрейнджер Р., Фейдимен Д. Личность: теории, эксперименты, упражнения. 5-е международ. изд. СПб.: «Прайм-Еврознак»; Издат. дом «Нева»; М.: Олма-пресс, 2001. 864 с.