

УДК 378

ОПЫТ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ¹

В. В. Сериков

Институт стратегии развития образования РАО (г. Москва)

Поступила в редакцию 30 апреля 2018 г.

Аннотация: в статье дано авторское представление о природе, функциях и критериях научно-педагогической школы; требования к ключевой идее, которая может стать отправной точкой научной школы; представлена концепция и основанные на ней технологии создания личностно-развивающих ситуаций; указаны различия трактовок образования, ориентированного на развитие личности, в рамках различных научных школ, занимающихся данной проблематикой. Показано различие моделей личностно-развивающего образования в тоталитарном и демократическом обществе, приведена методология и логика исследований в рамках рассматриваемой научно-педагогической школы.

Ключевые слова: личностно-развивающее образование, научно-педагогическая школа, научная идея, ситуация, события, личностный опыт.

Abstract: the article gives the author's idea of the nature, functions and criteria of the scientific and pedagogical school; requirements to the key idea that can become the starting point of the scientific school; presents the concept and the technologies based on it to create personal-developing situations; it shows the differences in the interpretation of education focused on the development of the individual, in the various scientific schools dealing with this problem. The difference of models of personal and developing education in totalitarian and democratic society is shown, the methodology and logic of researches within the framework of the considered scientific and pedagogical school are given.

Key words: personal and developing education, scientific and pedagogical school, scientific idea, situation, events, personal experience.

Феномен научной и научно-педагогической школы достаточно широко обсуждался в работах по методологии и организации науки (А. Н. Антонов, Д. Б. Аронов, О. Ю. Гренева, Д. Ю. Гузевич, И. Г. Дежина, Г. Б. Жданов, Г. Л. Ильин, В. К. Криворученко, С. А. Кугель, Н. А. Куперштох, Г. Лайтко, Н. А. Логинова, Е. С. Ляхович, Е. З. Мирская, С. Р. Микулинский, О. А. Овчинников, В. Г. Садков, Б. А. Старостин, Э. А. Тропп, М. Г. Ярошевский и др.). Под научной школой понимают: направление в науке со своим предметом исследования, концепцией, понятийным аппаратом, проблематикой, методами исследования; научное сообщество, сплоченное вокруг лидера; форму коллективной реализации совместной новаторской научной программы.

Признаками научной школы считают такие показатели, как: наличие сообщества; особая область научной деятельности; самобытная концеп-

ция и понятийный аппарат; продуцирование нового научного продукта, что позволяет выделить школу из ряда других сообществ, работающих в этой области; традиции и их наследование (минимум два поколения); научная и образовательная функция (воспроизводство кадров – носителей идей и методологии данной школы); наличие собственного семинара; анализ научных практик в данной области; методология и категориальный аппарат; широкая апробация; коллективное исследование, подведение итогов; репутация и признание научной школы.

Научную школу, как утверждают эксперты, нельзя создать административным путем, но можно создать условия для ее возникновения и развития. Лучшее из таковых условий – научно-насыщенная среда университета или научно-исследовательского института, в которых уже функционируют научные школы. Рождение новой научной школы часто происходит как «отпочковывание» какого-либо направления от уже сложившейся научной школы. К примеру, развиваемая нами теория и научная школа личностно-разви-

¹ Статья подготовлена в рамках грантового проекта РФФИ №17-06-00669/17-ОГН

© Сериков В. В., 2018

вающего образования появилась на базе культурологической теории образования В. В. Краевско-го, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина как разработка «четвертого элемента» содержания образования – опыта эмоционально-ценностного отношения к миру.

Самый главный вопрос, который возникает при изучении природы научной школы – это вопрос о том, *какой должна быть научная идея*, чтобы на ее основе могла сформироваться научная школа? Изучение опыта развития научных школ в науках об образовании – в педагогике, педагогической психологии, частных методиках и др. – позволяет высказать следующие предположения о сути такой идеи.

1. Она должна быть посвящена какой-либо «*неисчерпаемой*» проблеме педагогической науки и практики. Например, проблеме содержания образования, которое непрерывно обновляется: в него входят все более новые, не известные ранее виды культурного опыта; проблеме становления человека как личности, субъекта познания и преобразования меняющегося мира; механизмам, методам и технологиям обучения и развития; проблемам концептосферы воспитания; новым общекультурным и профессиональным компетенциям, порождаемым стремительно развивающейся цифровой цивилизацией, и т.п.

2. Идея должна быть *фундаментальной*, т.е. дающей импульс для создания теории и решения множества прикладных проблем. Так, идея содержания и механизмов личностно-развивающего образования дает ориентиры для разработки личностно-развивающих образовательных программ, решения проблем воспитания в обучении, создания условий для развития личности в различных сферах деятельности, поиска эффективных моделей воспитания различных личностных качеств и др.

3. Идея также должна быть *практико-ориентированной, востребованной педагогами*, дающей ответ на многие актуальные вопросы педагогической практики. В этом смысле концепция личностно-развивающего образования вооружает учителей такими практическими инструментами, как критерии, по которым они могут определить, действительно ли они работают с личностной сферой воспитанника и насколько успешно; способы включения личностно-развивающих ситуаций в учебный процесс; приемы отбора или конструирования педагогических средств, обеспечивающих развитие тех или иных видов личностного опыта или личностных качеств.

Покажем, как предложенные идеи реализовывались при создании направления в педагоги-

ческой науке, обозначаемого понятием *личностно-развивающего образования*.

Теория и практика личностно-развивающего образования появилась в конце 80-х начале 90-х годов прошлого века как антипод советской системе работы с личностью в образовательном процессе. Разработчики новых концепций личностно-развивающего образования – Н. А. Алексеев, С. В. Белова, Е. В. Бондаревская, В. И. Данильчук, В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, А. А. Зеленцова, С. В. Кульневич, В. В. Сериков, В. И. Слободчиков, И. А. Якиманская и др. Одновременно они стали создавать несколько концепций, трактовок данного вида образования. Так, Е. В. Бондаревская – вместо примата идеологии, что было характерно для советской педагогики, предложила новый ориентир педагогической теории и практики – ориентацию на формирование человека культуры [1]. В основе концепции И. С. Якиманской лежала опора на субъектный опыт ребенка: ею была предложена своеобразная технология постановки школьника в позицию субъекта учебной деятельности («индивидуальная избирательность ученика к содержанию, виду и форме учебного материала, его мотивации, стремление использовать полученные знания самостоятельно, по собственной инициативе» [2]).

Н. А. Алексеев, отходя от принятой в советской педагогике идеи рассмотрения личности в качестве средства, которое надо «активизировать», «направить» на достижение государственно и идеологически значимых целей, предлагает рассматривать личность как самоцель, сосредоточив обучение преимущественно на личности обучаемого, его самобытности, уникальности, неповторимости, субъективности, а не на достижении лишь предметных результатов [3].

А. В. Хуторской рассматривает в качестве основы личностно-развивающего образования демократизацию и индивидуализацию образования: учить всех по-разному, предоставлять учащимся право выбора смысла, цели, содержания, темпа, методов, средств, форм, критериев оценки обучения [4].

Обращаясь к формированию личности, личностной сферы воспитанника, необходимо было определиться в понимании этого феномена, поскольку только в отечественной науке встречаются десятки трактовок понятия «личность», не говоря уже о зарубежных авторах [5]. С педагогической точки зрения наиболее продуктивно, на наш взгляд, понимание личности, предложенное в свое время С. Л. Рубинштейном, рассматривавшим личность как ведущее социокультурное свойство человека – как способность, по его вы-

ражению, «занимать определенную позицию», быть субъектом всех проявлений своей жизни. А раз личность – это *способность*, значит, эту способность в воспитаннике можно развивать, упражнять, утверждать, т.е. формировать *опыт быть личностью*.

Замысел нашего подхода состоял в том, чтобы сформировать не определенную «требуемую» личность, а развить в воспитаннике – ученике, студенте – «способность быть личностью». Что же касается ценностных ориентаций, то личность должна найти и выбрать их самостоятельно. В связи с этим была определена *область (предмет) исследований*: условия формирования личностной сферы учащихся общеобразовательной школы и студентов. Что понимается под личностной сферой? К указанной сфере нами были отнесены такие *проявления (функции) личности*, как: избирательность, рефлексия, смыслотворчество, ответственность, ориентация на Другого, саморегуляция, креативность, свобода, субъектность; качества человека, выражающие его личностную позицию (гражданские, нравственные, эстетические); образовательные результаты, обеспечивающие личностную самореализацию, – владение социально и личностно значимыми видами деятельности: учебной, исследовательской, информационно-коммуникативной, ценностно-ориентационной; технико-технологической, самообразовательной и др.

В сферу личностно-развивающего образования попала, таким образом, достаточно обширная область образовательных задач, поэтому данное направление изначально развивалось как своеобразная теория образования со специфическими целями, содержанием, методами. Если мы хотим сформировать у воспитанника опыт быть личностью – быть субъектом своего собственного образования и развития, самому принимать решения о жизненных планах и целях своей будущей жизни, о выборе друзей и завтрашней профессии, об оценке своих достижений и др., словом, делать то, в чем проявляется личность, то ключевые вопросы исследований, проводимых в Институте личностно-развивающего образования при Волгоградском государственном социально-педагогическом университете, – это вопросы о том, *через какие события и переживания должен пройти воспитанник*, чтобы у него появился опыт проявления личностной позиции? Какие для этого нужно создать ситуации в образовательном процессе? Как их создать?

Исходная позиция таких исследований нам была ясна: механизмы функционирования и развития личностной сферы нельзя представить в

виде знаний, инструкций, правил. Каким быть, какой личностью – воспитанник должен решить сам. Прочно и фундаментально в воспитаннике закрепляется только то, к чему пришел он сам, что выстрадано им самим, что пройдено, по словам известного педагога-новатора Е. Н. Ильина, как «тяжкий путь душевных тревог».

Итак, основным направлением исследования в рамках данной научной школы становится поиск *способов создания личностно-развивающих ситуаций* в образовательном процессе – ситуаций с различными развивающими функциями: развивающих способность занимать и выражать свою позицию, отношение; дающих опыт решения задачи с этическим подтекстом, выбора поступка, линии поведения, партнера в групповой работе. Такого рода педагогические ситуации формировали опыт избирательности, самооценки, смыслоопределения, принятия ответственных решений, волевой саморегуляции как необходимого условия достижения поставленных целей, субъектности как внутренней детерминации поведения и др. Словом, создавались импульсы к проявлению и развитию различных личностных качеств.

Интенция к развитию личности как внутренней детерминации внешнего поведения в педагогике существовала всегда. Педагоги всегда стремились в тому, чтобы ученик «сам пришел к выводу», «принял», «убедился на собственном опыте» и т.п., однако в различные исторические периоды это понималось по-разному. Поэтому вполне можно вести речь о различных вариантах осуществления «личностного подхода».

Что характерно для личностного подхода (личностно-развивающего образования) *в тоталитарном обществе*? Личность здесь является не целью, а средством достижения каких-либо значимых для общества целей: к личностным механизмам жизнедеятельности обращались, когда нужно было «активизировать учение», чтобы в жизнь вышел ученик, полезный для общества; провести профориентацию так, чтобы он выбрал значимую для экономики профессию; подчинить творческую активность утверждению партийно-политических установок, что было важнее развития самого человека. Социальное начало («государственно-коллективная тотальность», по выражению В. Г. Сигова) доминировало над личностным и индивидуальным; коллектив, его цели и ценности ставились выше личностных и индивидуальных. В тоталитарной системе образования нравственное начало личности отождествлялось с идеологическим: «идейность», «направленность», «убежденность в неоспоримом превосходстве», «преданность делу (соответствующей

партии)» и др. – в списке нравственных качеств стояли на первом месте. Отсюда личностно-развивающее образование означало формирование личности с «заданными свойствами», а вовсе не культивирование субъектно-личностного начала в человеке («опыта быть личностью» – способности самостоятельно выбирать и занимать определенную позицию).

Заметим, однако, что эта «идеологическая педагогика» в большей мере существовала на политзанятиях. Педагоги-практики в своей массе ориентировались на общечеловеческие качества ребенка, а не на идеологию, т.е. стихийно реализовывали личностно-развивающее образование. Задача теории личностно-развивающего образования – понять, отразить закономерности этого процесса, помочь педагогам сознательно осуществлять этот вид образовательной деятельности.

Ключевая идея предложенной нами концепции личностно-развивающего образования состоит в рассмотрении развития способностей воспитанника к реализации собственно личностных функций (избирательных, рефлексивных, смыслообразующих, функции нравственной регуляции своего поведения и др.) как *специальной цели образования*. В качестве *средства достижения этой цели* предлагается создание *педагогической ситуации* (образовательной среды; коллизии, «запрашивавшей личность»), востребующей проявления и развития личности (личностной позиции).

Предлагаемая концепция является *педагогической*, т.е. описывается через ключевые педагогические понятия: *цель, содержание образования, условия усвоения данного содержания, способы актуализации данных условий (личностно-развивающие технологии), критерии* оценки результата. Данный понятийный аппарат создает *ориентировочную основу для деятельности педагогов*, которые будут организовывать личностно-развивающий образовательный процесс. Отсутствие какого-либо одного из указанных понятий может сделать этот процесс невозможным.

Цель личностно-развивающего образования – сформировать способности к выполнению личностных функций: избирательности, рефлексии, смыслообразования, ответственности, волевой саморегуляции, ориентации на личность Другого как абсолютную ценность, проявления креативности во всех сферах, внутренней свободы, субъектности.

Содержание личностно-развивающего образования – набор видов личностного опыта: опыта выбора, самооценки, обоснования смысла социально значимых видов деятельности (учения, вы-

бора профессии и др.), принятия ответственности, волевого усилия при необходимости управления собой и достижения поставленных целей саморегуляции, понимания и принятия Другого, творческой самореализации, проявления внутренней свободы и неконформизма, инициации собственного поведения и самодетерминации (субъектности).

Психолого-педагогические условия появления новообразований в личностной сфере (личностного роста) – это *корректная реализация в педагогической деятельности закономерностей развития личности* на различных возрастных этапах и в различных сферах ее самореализации. Под развитием личности в рамках данной научной школы понимается овладение ею функциями (способностями), вытекающими из ее социокультурной природы, назначения.

Личностно-развивающие технологии – это инструментарий для актуализации ситуаций развития личности. Под таковыми технологиями мы понимаем воспитательно-дидактические инструменты создания ситуаций, востребующих проявления и развития личностной позиции (соответствующего вида личностного опыта). В качестве таких инструментов выступают разнообразные феномены – диалоги на жизненно важные темы, имитационные и ролевые игры, поведенческие коллизии, требующие выбора и принятия решения, проявление эмпатии к ученику и психологическая поддержка его, побуждение к волевому усилию и поступку и др.

В качестве психологического основания формирования личностного опыта выступает система психолого-педагогических условий, которые мы обозначили как *ситуационно-событийный механизм*. В личности «откладываются» переживания по поводу событий. Событие – это субъективное переживание, вызванное неким «перерывом постепенности», личностно значимым явлением, встречей с Другой личностью, общение с которой деформирует стереотипы мышления и поведения, рождает новый взгляд на самого себя.

В исследованиях, выполненных в рамках научной школы, разработаны *несколько видов личностно-развивающих ситуаций*. В качестве исходной обычно выступала ситуация, актуализирующая у воспитанника «*открытие самого себя*» как своего рода «импульс самости». В разные возрастные периоды и для разных людей она выглядит по-разному. Но в любом случае, чтобы «оживить» личностное начало в воспитаннике, необходим момент, когда воспитанник по-новому увидит себя, откроет новые возможности самореализации, поверит в свои силы. Вторая ситуа-

ция – «*принятие нового смысла*» деятельности (учебной, профессиональной, коммуникативной и др.), ценности, роли. Как правило, это такой момент воспитания, когда воспитанник попадает в новый круг общения, видит преимущество нового образа жизни, ориентируется на образцы поведения значимых людей, открывает для себя новые перспективы самореализации. Третью ситуацию мы назвали «*ситуацией самопреодоления*». В ней воспитанник побуждается к сознательному усилию над собой, поступку, к ломке привычного образа жизни, изменению стереотипов, создает и реализует программу саморазвития. И то, что недавно вызывало отторжение, требовало волевого усилия, постепенно превращается в привычку и даже в удовольствие. Четвертая – ситуация «*переживания и преодоления собственных ошибок*». Это – неременный психологический момент воспитания, когда воспитанник побуждается к рефлексии своего опыта, когда актуализируется главный нравственный регулятор поведения – совесть, видение собственной вины в своих злоключениях и неудачах, вносятся коррективы в свою деятельность и общение с окружающими. Пятая – ситуация «*планирования будущего*». Этим термином мы обозначаем не только профессионально-карьерные планы, но и выработку ценностных ориентиров, правил поведения в типичных жизненных коллизиях. Словом, речь идет о целостном образе себя в будущем.

Наконец, *критерии оценки личностного развития*, которые в различных диссертационных исследованиях представлены с учетом специфики различных видов личностного опыта. Так, в кандидатской диссертации М. С. Бейтугановой «Педагогическая поддержка нравственного выбора старшеклассника» (13.00.01, Волгоград, 2010) в качестве критериев сформированности *опыта нравственного выбора* выделены: принятие общечеловеческих ценностей как личностных и признание их в качестве мотивов и побудительной силы своих поступков; степень соответствия принятого решения требованиям нравственной нормы; осознание личной ответственности за принятое решение; понимание последствий совершаемого поступка для окружающих и для себя лично; доминирование мотивов добротворческой направленности и бескорыстия в выбираемом и совершаемом поступке.

В работе А. Н. Усачевой «Формирование ответственности как качества личности младшего школьника средствами игровой деятельности» (13.00.01, Волгоград, 2010) предложены критерии и показатели сформированности *опыта проявле-*

ния ответственности у младших школьников: полнота знаний об ответственности; наличие и уровень знаний о себе, своих возможностях в проявлении ответственного поведения; критичность оценки своего поведения; степень осознанного контроля области своей ответственности, способность к проявлению внутреннего волевого усилия для достижения намеченной цели; локус контроля (внешний или внутренний) области своей ответственности; наличие эмоционального отношения к окружающей действительности (эмоциональное переживание ответственных и безответственных поступков); личная активность в проявлении ответственности (степень самостоятельности в проявлении ответственного поведения; степень автоматизма (привычность) осуществления ответственных поступков); рефлексия собственного поведения (умение адекватно оценивать и отвечать за свои поступки).

Основным продуктом исследований научной школы стало *выявление своеобразных педагогических закономерностей и правил проектирования и практического осуществления личностно-развивающих педагогических ситуаций*. Закономерности формирования личностного опыта существенно отличаются от закономерностей становления опыта постижения и применения *предметного знания*. Предметное знание обретается в процессе решения познавательной задачи и описывается на языке интерсубъективных значений всеми одинаково понимаемые закономерности, откладывающиеся в сознании обучаемого в виде понятий, правил, формул и др. Что же касается *личностного опыта*, то он всегда имеет индивидуальную форму – форму *лично значимого вывода*, индивидуального *смысла*, который, хотя и можно выразить на понятном всем языке, но в любом случае нельзя передать другому то восприятие события, по поводу которого возникло ответственное переживание.

Самый большой вопрос здесь не в том, как образуются личностные качества у ребенка. Мы примерно знаем, откуда они берутся. Как знаем, почему идет дождь. Но если мы захотим создать дождь в нужное время и в нужном месте, то всё значительно осложняется. Таким образом, проблема в том, что мы не вполне знаем, *что именно дать в руки учителю*, что предложить ему, чтобы он формировал личностный опыт ученика.

Вероятно, нужно создать *ситуацию*, востребующую *проявление* такого опыта воспитанником. Формируя знания, мы тоже создаем ситуацию. Например, из точки А нужно прибыть в точку Б за 3 часа. С какой скоростью надо двигаться? Правда, на уроке математики никаких реальных

«точек» нет. И движения тоже. Да, они и не требуются, если есть простая схема на доске. Но у *личностного опыта другая логика*. Здесь нужна не схема, а реальное переживание. Ситуацию, вызывающую такое переживание, актуализирующую внутренние силы, ломающую стереотипы, вызывающую сомнение в сложившихся ценностных ориентациях и привычках, оставляющую долгий след в памяти, как было сказано выше, *мы называем событием*.

Что может привести к такой ситуации? С процессуальной точки зрения, как показал опыт, дело не в самом педагогическом приеме, а в тех субъективных ассоциациях, которые он вызывает у ученика. Это может быть – слово учителя, увлекающее воспитанника дело, открытие в своем однокласснике новых качеств во время совместной работы, встреча с искусством, новый опыт, выбор ценностной ориентации, усилие над собой и радость победы, задача и ее решение, поступок, мысль, идея, проект, поощрение и наказание, принятие или отвержение чего-либо, общение, диалог, творческое озарение, что-то, вызвавшее интерес, новая среда...

В диссертациях, выполненных в научной школе, исследовались возможности всех этих феноменов.

Однако нельзя не отметить, что при этом важно не *что*, а *кто* все это делает, *какими собственными личностными сторонами раскрывается педагог* перед учащимися. Чтобы создать на уроке ситуацию-событие, учитель должен знать внутренний мир, проблемы и искания детей, представить материал урока не как «текст из учебника», а как *драматические победы тех, кто совершал это открытие*, придать этому форму захватывающей проблемы, без решения которой ученику нельзя реализовать свое самолюбие, свои амбициозные планы.

Как видно из контекста, создать такую ситуацию по разработкам и инструкциям вряд ли возможно. Нужен учитель, психологически подготовленный к такого рода педагогической деятельности, способный к личностно-ориентированной форме представления содержания образования. Здесь и ответ на вопрос, каким способом актуализируется личностное состояние воспитанника в учебном процессе – *с помощью другой личности*, личности педагога. Для освоения данного вида содержания образования нужна творческая индивидуальность учителя, а не инструктивные письма по личностно-ориентированному образованию. Инструкции, конечно, не мешают, но сами по себе они ничего не создадут. Вспоминаются слова педагога-новатора Е. Н. Ильина: «Даже большое

пушкинское Я померкнет, если нет хотя бы маленького, но собственного Я учителя!..»

Обобщая результаты исследований, можно сформулировать некоторые правила, так условно назовем это, *создания личностно-развивающих ситуаций*:

1) желание что-то изменить в своем отношении к учебе, к труду у воспитанника возникает, когда он чувствует поддержку своих усилий в начальной школе от учителя, в подростковом возрасте – от коллектива, в юношеском – от значимого человека;

2) важно избегать попыток навязать воспитанникам какое-то «дело», это должна быть не «работа», выполняющая которую заставляют обстоятельства, а именно деятельность, где есть возможность проявить себя с лучшей стороны;

3) важно, чтобы эта деятельность не была слишком легкой, а требовала напряжения, усилия воли и на первых порах непременно была успешной;

4) деятельность на уроке или вне его непременно должна быть совместной (проект), интерактивной, дающей возможность выбрать партнера, роль, получить критику и поддержку, проявить свою индивидуальность и способности;

5) всякое общение с педагогом и партнерами должно быть обязательно диалогичным, с правом на свою позицию;

6) поведение и мотивы ребенка лучше переосмысливаются, если в ситуации он общается со значимыми партнерами, товарищами, которые для него авторитетны, и он готов следовать их примеру;

7) при создании личностно-развивающей ситуации мы поддерживаем свободу ребенка, делаем ему замечания незаметно, непублично, чтобы ему казалось, что он обо всем догадался сам (он потом оценит ваш вклад!);

8) личностно-развивающая ситуация должна ставить воспитанника перед проблемой (отношений, смыслов, статуса, жизненных перспектив и т.п.), разрешить которую он не может, не изменив что-то в своих представлениях и поведении;

9) для работы с личностной сферой ребенка учитель должен знать не только его успеваемость, достижения по предмету и внешне проявляемое поведение, но и его внутреннюю мотивацию, смысл, который он придает учебе, доминирующие жизненные пристрастия и увлечения, словом, необходимо более целостное и разностороннее знание о воспитаннике, чем в том случае, когда мы заботимся лишь о его успеваемости;

10) личностно-развивающее образование предполагает максимум инициативы, самосто-

тельности и самоопределения воспитанника – не навязывание ему готовых выводов, а неявное сопровождение его нравственных исканий, его смыслообразования;

11) показатель успешности личностного развития – это то, с кем и о чем общается воспитанник в «живой» и «виртуальной» реальности;

12) личностное развитие воспитанника зависит от того, каким содержанием наполнено его свободное время («пространство развития личности»), что составляет предмет его увлечений;

13) необходима гармония семейных и школьных факторов развития ребенка, педагог должен помнить, что инфраструктура чувств и глубинные этические ориентиры, привычки и стереотипы поведения вытекают, как правило, из семьи;

14) для развития личностной сферы важны виды опыта и реальные практики, связанные с социальными проектами, проявлением гражданской идентичности и др., т. е. активные связи воспитанника с общественными структурами и практиками.

Специфика научной школы личностно-развивающего образования наиболее полно проявлялась в процессах решения исследовательских задач и подготовки научно-педагогических кадров. В большинстве диссертаций, выполняемых в рамках данной концепции, реализовывалась единая логика исследования.

1. *Постановка исследовательской задачи.* Как правило, речь шла о выявлении совокупности условий, при которых актуализуется (проявляется, востребуется) и развивается проектируемое свойство личности (вид личностного опыта). От исследователя требовалось не только определить условия развития данного качества (или вида личностного опыта), но и теоретически и эмпирически обосновать, что в данной совокупности ситуаций развивается именно то качество, развитие которого требуется, а не что-то другое. Для этого строилась модель ситуации развития, из которой выводились критерии, по которым можно идентифицировать соответствие реально протекающего процесса замыслу (целям) педагога-исследователя.

2. *Выявление закономерностей, условий, логики (этапов) развития качества личности или вида личностного опыта.* На этом этапе необходимо определить логику (этапы) развития формируемого качества, способы его диагностики, факторы и механизмы перехода его из одного состояния в другое, с низкого уровня развития на более высокие. Интересует исследователя также вариативность развития данного опыта для представителей различных типологических групп.

3. *Гипотетическое определение педагогических средств* (учебного и воспитательного мате-

риала, способов, приемов), с помощью которых можно создать ситуации развития данного качества (опыта) на различных этапах его формирования.

4. *Проверка личностно-развивающих возможностей спроектированных образовательных ситуаций в пилотном эксперименте.* Здесь происходит апробация инструментария создания различных личностно-развивающих ситуаций и описание тех изменений, которые были внесены в методики создания ситуаций на основе результатов пилотного эксперимента, определение вариаций методик применительно к представителям различных типологических групп.

5. *Построение модели процесса – последовательности целей и средств их достижения (этапов процесса), их дифференциация* с учетом состава и уровня подготовки различных типологических групп учащихся. *Модель* в данном случае – это *абстрактная характеристика* процесса – раскрытие его логики, последовательности целей и средств их достижения. Цели и средства развиваются и усложняются, потому что развиваются сами воспитанники, их личностная сфера, пространство их личностного опыта. Почему мы называем модель абстрактной характеристикой процесса? Потому что она дает идеальный образ процесса, ориентированный на некоего идеального типичного ученика и идеального учителя, четко выполняющего все методические предписания. Реальный же процесс может выглядеть существенно иначе: в нем будут участвовать реальные дети с различными уровнями сформированности интересующего нас качества, с различным потенциалом развития, и будет протекать не один единственный (идеальный) процесс, а множество реальных процессов. Они будут происходить с разными темпами, с разной степенью интенсивности. Это все учитывалось при построении модели.

6. *Формирующий эксперимент: проверка эффективности модели* – полномасштабное воспроизведение логики педагогического процесса в реальных условиях, проверка динамики изменения педагогических целей и средств их достижения при переходе с одного этапа на другой. Учет и описание *неодинаковости* развития различных групп учащихся.

7. *Описание, математическая обработка и анализ результатов эксперимента.*

Ниже мы показываем, *на каком материале, в каких видах деятельности создавались ситуации развития личности* в исследованиях представителей научной школы личностно-развивающего образования (жирным шрифтом выделены фамилии авторов докторских диссертаций): *при*

изучении гуманитарных предметов – М. С. Бейтуганова, **С. В. Белова**, Л. А. Милованова, **Л. П. Разбегаева**, Л. А. Сарнакова, **Е. М. Сафронова**, Н. Б. Скорбилина и др.; в процессе изучения естественно-научных дисциплин (**В. М. Симонов**, **В. И. Данильчук**, В. М. Добряков, Т. В. Клеветова, Е. А. Лысенко, С. Н. Ковбасов и др.; в сфере экологической проблематики Д. Ф. Баштаник, А. Ю. Борисенко, С. В. Машкова, Н. М. Рыбина (Золотарева), Л. В. Романенко); в начальной школе – **В. В. Зайцев**, М. В. Щербакова, А. Н. Усачева; на материале профессионального образования – **А. И. Артюхина**, С. В. Гренадерова, Н. Г. Зотова, Г. Н. Ильина, Е. В. Клычева, С. Н. Ковбасов, **Е. А. Крюкова**, **Е. А. Локтюшина**, **А. М. Митяева**, А. П. Новакова, **Р. М. Петрунева**, И. А. Славина, С. В. Третьяк, **Н. В. Ходякова**, Т. И. Четет, Е. К. Черничкина, **Н. В. Чигиринская** и др.); при изучении дисциплин художественного цикла – О. А. Краснокутская, **И. А. Лескова**, М. А. Олейник, В. В. Путиловская, А. В. Филимонова; в спортивной деятельности – А. А. Пожедаев, А. В. Неретин, М. Р. Насыров; во внеклассной воспитательной деятельности – А. Я. Варламова, О. В. Грибанова, Л. В. Ли, Л. Н. Мотунова, Е. В. Толмачева; в системе этнокультурных практик – В. Б. Манжиева, **А. Б. Панькин**, А. Л. Полякова; на материале военно-патриотической деятельности – **А. Н. Вырщикова**, Ф. Ф. Слипченко; управления образованием – **В. А. Болотов**, **Г. М. Борликов**, В. В. Анисимова, В. Н. Беспалов; постдипломного и корпоративного образования – **Е. В. Данильчук**, В. М. Краснощеков, А. Н. Кузибецкий, Л. И. Саляхова, Ю. М. Тулинцев, О. А. Фокина, О. В. Шабанова, Е. А. Шевелев. Также были подготовлены диссертации по методологии исследо-

вания проблем личностно-развивающего образования (А. В. Зеленцова, И. В. Притыченко).

Актуальные проблемы, перед которыми стоит сегодня теория и практика личностно-развивающего образования, – это изучение новой ситуации развития личности, обусловленной факторами цифровой цивилизации, и возможностей педагогической поддержки становления личности воспитанника в информационном пространстве; подготовка педагогов к профессиональной деятельности в условиях, когда личностные результаты образования предусмотрены образовательным стандартом и развитие личностной сферы воспитанника – уже не «дополнительная», а приоритетная функция образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бондаревская Е. В.* Смыслы и стратегии личностно-ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 18–29.
2. *Якиманская И. С.* Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М., 1996. – 96 с.
3. *Алексеев Н. А.* Личностно-ориентированное обучение : вопросы теории и практики : монография / Н. А. Алексеев. – Тюмень : Изд-во Тюменского государственного университета, 1996. – 216 с.
4. *Хуторской А. В.* Принципы личностно-ориентированного образования / А. В. Хуторской. – Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/5606380/page:10/>
5. *Persönlichkeitsentwicklung als schulisches Erziehungsziel jenseits kognitiver Kompetenzen. Kommentare zum Beitrag von Manfred Hofer (2014).* ZEP, Published online November 18, 2016/46. S. 55–66.

Институт стратегии развития образования РАО (г. Москва)

Сериков В. В., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования

E-mail: vladislav.cerikoff@yandex.ru

Тел.: 8-915-354-94-20

Institute of Strategy of Development of Education of Russian Academy of Education (Moscow)

Serikov V. V., Dr. Habil. in Pedagogy, Professor, Corresponding Member of Russian Academy of Education

E-mail: vladislav.cerikoff@yandex.ru

Tel.: 8-915-354-94-20