

*Е. Н. Глубокова*

### ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО ЗНАНИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

*Обосновывается необходимость поиска механизмов решения проблемы актуализации личностного знания субъектов образовательного процесса в современном вузе на основе использования технологии реализации взаимосвязи формального, неформального и информального образования.*

**Ключевые слова:** личностное знание, образовательный процесс.

*E. Glubokova*

### The Personal Knowledge of Subjects of Educational Process in Higher School

*The need in searching for the mechanisms addressing the personal knowledge of the subjects of the educational process in the modern university based on the use of technologies of interrelation of formal and informal education has been discussed.*

**Keywords:** personal knowledge, educational process.

Современный мир стремительно переходит в постиндустриальную эпоху своего развития. В 1959 году Д. Белл впервые употребил термин «постиндустриальное общество» в его признанном теперь значении, как обозначение социума, в котором индустриальный сектор теряет ведущую роль и на первое место выходит наука. Идея рассмотрения формирующегося общества как постиндустриального была подхвачена представителями самых разных научных школ. Новую эпоху стали называть также «информационным обществом», «обществом знания» благодаря той роли, которую в ней играют информация и знания. В новом обществе существенно изменилась роль науки. Так, по мнению А. М. Новикова, наука переключилась на непосредственное обслуживание практики, на создание таких моделей, для которых характерна много-

значность возможных решений проблем, ориентация на выработку «ситуативного» знания. Особенно это заметно в гуманитарных, общественных, технологических отраслях [2]. Другой особенностью современной науки стало сосуществование научного знания со знанием ненаучным (для обозначения этого явления используются понятия «знания» и «информация», а также «опыт человека»), что, в свою очередь, вызвано развитием представлений об отсутствии однозначного понимания истины в философии.

Развитие философии и методологии науки в XX–XXI веках показало неоднозначность понятия «истина» и «знание». Сомнения связаны с тем, что носителем знаний (а понятие истины применимо именно к знаниям) является человек — субъект, наделенный разнообразными чувствами и лич-

ностными психологическими характеристиками. Он конструирует новое знание, опираясь на субъективный опыт и уже имеющиеся у него знания. Современная постнеклассическая наука изучает объекты принципиально нового типа – сложные самоорганизующиеся системы, в которые в качестве неотъемлемого компонента включен человек. Реальность как бы двухслойна, т. е. охватывает события, потенциально возможные, и события, вероятностным образом осуществившиеся в бифуркционных процессах. Идеал истины выступает как совпадение знания не со статичной, а со становящейся, самоорганизующейся действительностью, осуществляемое становящимся человеческим сознанием [4]. Следовательно, истина как феномен субъективной реальности сознания многозначна, соответственно, многозначно и знание, оно множественно, и нет четкой границы между знанием и незнанием, оно зависит, в том числе, и от характера познавательной деятельности, и от используемых при этом средств. Получаемые знания могут противоречить друг другу или дополнять друг друга. В. С. Степин подчеркивает, что знание зависит не только от познавательной деятельности и от инструментов его получения, но и от личностных свойств исследователя [6]. Кстати, в разных аспектах мысль о значении «личностного смысла» субъектов образовательного процесса, о важности не только процесса познания, но и людей, познающих и организующих познание, отмечается в работах К. Н. Вентцеля, С. И. Гессена, П. Ф. Каптерева, В. В. Розанова, К. Д. Ушинского.

В науке XX века стали активно развиваться подходы к классификации знания. С 50-х годов двадцатого века получает распространение и развитие идея М. Полани о «личностном знании», которое автор понимает как сплав субъективного и объективного, как «интеллектуальную самоотдачу», которая не претендует на абсолютную истинность и фундаментальность [3]. Концепция Полани, относимая к принципам

познавательной деятельности вообще, применяется им как методологический подход и для его исследования знания, поскольку его труд также есть выработка знания, в данном случае о самом знании. Личностное знание, по мнению М. Полани, интеллектуальная самоотдача, поэтому в его претензии на истинность имеется определенная доля риска. Объективное знание такого рода может содержать лишь утверждения, для которых не исключена возможность оказаться ложными. Поэтому утверждения могут обсуждаться только в дискуссии, когда идет поиск истины — необходима организация коллективной деятельности по выработке нового знания. Приобрести такое знание, по мнению М. Полани, можно только в условиях непосредственного взаимодействия с его носителями.

Значимость личностного знания, позиции исследователя подчеркивают и представители отечественной философской школы. Так, В. С. Степин пишет о том, что реальный мир целесообразно рассматривать как единство потенциального и актуального, реализуемое взаимодействиями в самом бытии и в познавательной деятельности человека. Сегодня существование «чистого» теоретического познания окружающего мира, свободного от ценностных установок, весьма проблематично [6]. По мнению В. С. Швырёва, в процессе поиска истины надо достраивать человекообразную проблемную ситуацию, опираясь на ценностные представления [8]. Ученый вводит в научный дискурс понятие рационального знания, неотъемлемо связанного с его носителем — субъектом исследовательской деятельности. Рациональность предполагает соразмерность, адекватность, соответствие человеческих позиций реальному положению дел в этом мире, реальной ситуации, связанной с этим положением дел, проблемной ситуации, «идеальным планом» действия в которой выступает соответствующая человеческая позиция. «Рациональное сознание в проблемных ситуациях,

с которыми оно сталкивается, должно стремиться максимально реализовать идеалы и нормы свободного ответственного самосознющего мышления, отчетливо представляя границы своих возможностей и рефлексивно выявляя те точки, в которых эта ограниченность проявляется» [8, с. 37]. Рациональность сознания современного исследователя проявляется в адекватном постижении предмета познания, в самокритике и в рефлексивной оценке своих возможностей. Самокритичность, рефлексивность, осознание своих пределов, своих границ, отмечает ученый, предполагает развитие, обогащение, конкретизацию позиций рационального сознания, расширение возможностей его объективирующего моделирования отношений человека и мира.

Не останавливаясь на этом вопросе подробно, отметим, что в философии рассматриваются еще несколько видов знания, где субъект занимает лидирующие позиции. Речь идет о таком понятии, как врожденное знание, понимаемое как унаследованные родоспецифические когнитивные программы и метапрограммы, схемы, образцы поведения, нормы реакции, мыслительные стратегии и т. д., доступные эмпирическим исследованиям [9], а также о понятии неявного знания — знания, которое не может быть легко формализовано и передано другим.

Таким образом, современное состояние философских представлений о сущности знания и о роли его носителя в процессе поиска истины позволяют нам обозначить проблему актуализации личностного знания субъектов в процессе получения ими образования.

Анализ успешной практики в разных сферах профессиональной и образовательной деятельности показывает, что возникающее перед человеком множество различного рода задач наиболее успешно можно разрешить только с использованием личностного знания, которое составляет основу компетентности. Возникает закономерный

вопрос: каким образом актуализировать личностное знание человека? Произойти это может в условиях соответствующим образом построенного образовательного процесса, в условиях непосредственного взаимодействия с «носителем» личностного знания. Традиционно считалось, что эта роль принадлежит учителю, преподавателю, эксперту, мастеру, т. е. человеку, который обладает «живыми знаниями», неформализованными, не существующими отдельно от их владельца. Среди множества публикаций по современным проблемам подготовки студента, деятельности преподавателя, появляются статьи и монографии, в которых с разной степенью конкретизации и в разных аспектах формулируются идеи о необходимости развития и актуализации личностного знания субъектов образовательного процесса [5].

Что мы видим сегодня в реалиях образовательного процесса вуза? Ведущей образовательной деятельностью вуза остается формальное образование, что, конечно, оправдано, но проблема заключается в разнице целей студента как субъекта образовательного процесса и вуза как учреждения, организующего этот процесс, а значит, и другого субъекта — преподавателя.

Современные студенты выдвигают требования, связанные преимущественно с личностным развитием средствами высшего образования. Большинство выпускников школы имеют довольно слабо выраженную мотивацию к получению конкретного профессионального образования наряду с потребностью в получении высшего образования как залога жизненного успеха. Их жизненные и профессиональные планы не связываются в большинстве случаев с профилем вуза. Образовательная деятельность вуза, в свою очередь, оценивается и по тому, каким образом востребованы его выпускники на рынке труда в целом, и в сфере профессиональной деятельности, к которой их подготовили. Так, педагогические вузы всегда упрекают, что их выпускники не идут на

работу в школу, однако, по другим данным, еще больший процент «неявки» в свою профессиональную сферу — у выпускников сельскохозяйственных вузов. На наш взгляд, эта проблема возникает потому что традиционный образовательный процесс вуза спроектирован и направлен на реализацию попытки передачи «чистых» знаний (фундаментальных, формализованных) студенту. Но такие знания не являются для студента актуальными, а особенности построения образовательного процесса преподавателем не гарантируют (чаще — просто не позволяют) превратить студенту это «чистое» знание в «полезное», неявное, личностное. Причины кроются в устаревших целях, содержании, в технологиях и методиках, в мотивации и оценивании достижений студентов, в понимании качества результата высшего образования, т. е. в компетентности преподавателей, которые зачастую не стремятся к изменениям в своей деятельности, к профессиональному росту, актуализации личностного знания.

Проведенное нами в ходе исследования выявление затруднений, испытываемых преподавателями вузов, показало, что около 70% преподавателей испытывают трудности в организации образовательного процесса. При этом около 43% преподавателей особо выделили трудность, связанную с необходимостью определять самостоятельно содержание учебных программ, которое будет способствовать становлению компетенций студентов. Отсутствие устоявшихся, привычных для преподавателя дидактических единиц в новых стандартах заставляет по-другому (от заданного результата освоения основной образовательной программы (ООП) — общекультурных и профессиональных компетенций) выбирать содержание дисциплины. Однако более 70% респондентов считает, что необходимо внести только незначительные коррективы в традиционное содержание дисциплины, чтобы она «заработала» на компетенции. Только 7% указывают на необходимость нового по-

нимания знания, его адекватного отбора с учетом вызовов времени, технологий коммуникации субъектов образовательного процесса.

Почти 40% преподавателей отмечают неготовность согласования научных, педагогических позиций и подходов к проектированию основной образовательной программы с представителями всех кафедр, её реализующих. Кроме этого, значительная часть преподавателей не удовлетворена своей работой (примерно три четверти опрошенных), а две трети опрошенных не видят возможности для самореализации в профессиональной деятельности. Таким образом, затруднения, испытываемые преподавателями, их неготовность к изменениям и зачастую негативное отношение к переменам приводят к тому, что эти затруднения перерастают в трудности, влекут за собой углубление проблем в построении образовательного процесса с учетом новых вызовов времени, новых запросов студентов, изменений в системе высшего образования. Они объективно заставляют преподавателя вуза строить образовательный процесс на основе традиционной парадигмы: передачи студентам формализованного, явного знания в условиях лекционно-семинарской системы (пусть и с уменьшением доли лекций в аудиторной нагрузке и с формальным соблюдением новых требований к применению педагогических стратегий и технологий в образовательном процессе). Все эти трудности связаны с неумением, а часто и с нежеланием преподавателя построить взаимодействие со студентом так, чтобы реальной стала возможность взаимообогащения и взаимоизменения личностного знания студента и преподавателя как результат обмена деятельностью, позициями, ценностями, опытом, знаниями, убеждениями. По сути, речь идет о применении в образовательном процессе гуманитарных технологий, важным условием реализации которых является взаимоприятие, взаимоуважение, присутствует и проявляется достаточно яв-

но личностное, эмоциональное, духовное начало, субъектные особенности и педагога, и студента. Личностное знание преподавателя будет в данном случае не только обеспечивать развитие личностного знания студента, но и выступать для его носителя в значительной мере показателем профессионализма.

Следовательно, должны быть найдены механизмы, которые обеспечат возможность взаимного обмена личностным знанием, его обогащения и актуализации у субъектов образовательного процесса, позволят сделать студента участником совместной деятельности по его развитию. Здесь следует обратиться к двум важнейшим факторам успешности человека в информационном обществе: к умению учиться и к желанию продолжать своё обучение самостоятельно [1]. По существу, речь идет об изменениях в образовательном процессе вуза, которые позволят ему включить студентов и преподавателей в систему непрерывного образования, обеспечить его ключевые факторы: личную мотивацию к учению и наличие разнообразных образовательных ресурсов. Так, в Меморандуме непрерывного образования Европейского Союза, принятом в Лиссабоне в 2000 году, зафиксировано, что «Европа уже вступила в «эпоху знаний» со всеми вытекающими культурными, экономическими и социальными последствиями. Быстро меняются привычные модели образования, работы и самой жизни» [1]. Поэтому в обществе, основанном на знании, где основу экономики составляют нематериальные товары и услуги, где знания и умения приобретают первостепенное значение, развиваются три вида\* образовательной деятельности:

– формальное образование, завершающееся выдачей общепризнанного диплома или аттестата;

– неформальное образование, обычно не сопровождающееся выдачей документа, происходящее в образовательных учреждениях или в общественных организациях, в

клубах и кружках, а также во время индивидуальных занятий с репетитором или тренером;

– информальное образование, индивидуальная познавательная деятельность человека, сопровождающая его повседневную жизнь и не обязательно носящая целенаправленный характер.

Сочетание этих видов образовательной деятельности в образовательном процессе вуза, вероятно, и позволит организовать эффективную работу со знанием всем его субъектам.

Следует также отметить, что многочисленные исследования образовательной мотивации старших школьников — будущих абитуриентов показывают, что одним из ведущих источников значимой информации для них становятся их сверстники, друзья, с которыми они просто общаются, пополняя тем самым и знаниевый и жизненный багаж. Иными словами, современные школьники ориентированы на пополнение собственных знаний в рамках неформального и информального образования. Следовательно, вуз должен это учитывать в организации образовательной деятельности.

Итак, на первый план выходит организация работы со знаниями в условиях образовательного процесса современного вуза, который выступает как компонент (или учреждение) системы непрерывного образования, т. е. обязан использовать сочетание преимуществ формального, неформального и информального образования. При проведении формальных занятий, предусмотренных учебным планом и образовательной программой, в научно-исследовательской работе, при подготовке курсовых, дипломных и аттестационных работ, в условиях общения с профессионалами на учебных и производственных практиках (но это должно быть реальное равноправное взаимодействие, обмен деятельностью, и, как следствие, развитие компетентности студента (по Г. П. Щедровицкому) — вот реально имеющиеся уже сегодня возможности формаль-

ного образования в вузе для развития личностного знания студентов. Большим потенциалом для решения задачи актуализации и обмена личностными знаниями преподавателя и студента обладает, например, неформальное общение в научных школах, на конференциях, семинарах, олимпиадах и других мероприятиях, привлечение студентов в образовательные программы дополнительного образования. Не менее важную роль играет создание образовательной среды вуза, в том числе широкое использование электронных ресурсов, образовательных порталов и других сетевых технологий, интернет-ресурсов, которые позволяют актуализировать возможности неформального образования, сделают взаимодействие студента с преподавателем более доступным. Итак, взаимообогащение, актуализация, взаимный обмен личностными знаниями между студентами и преподавателем, а значит, и развитие личностных знаний студентов может состояться в условиях соответствующим образом построенного образовательного процесса, в условиях взаимосвязи формального, неформального и неформального образования.

В настоящее время на уровне государства и вуза сформулированы и разработаны основные механизмы реализации такого образовательного процесса. Происходит переосмысление миссии высшего образования: смыслом деятельности вузов становится подготовка человека к жизни и к профессиональной деятельности в условиях изменяющегося мира, неопределенности профессиональных задач. Меняется структура и статус вузов: появились федеральные, национальные исследовательские университеты, получающие серьезное дополнительное финансирование. Поддержанные государством программы развития вузов носят инновационный характер, они направлены на интеграцию науки и образования. Постоянно осуществляется работа по обеспечению доступности и качества образования, разработаны и введены новые образовательные

стандарты как общественный договор между государством, обществом и субъектами образовательного процесса, которые позволяют проектировать и реализовывать вариативные, модульные, междисциплинарные, конкурентоспособные образовательные программы. Сформулированы теоретические идеи и нормативные документы реализации индивидуального образовательного маршрута студента. Пришло понимание на всех уровнях общества и государства, науки и практики образования, что ключевой фигурой успешности реализации всех изменений является преподаватель вуза, в течение последних лет осуществляется повышение квалификации и переподготовка профессорско-преподавательского состава.

Несмотря на все эти объективно существующие изменения, только в небольшом количестве вузов на сегодняшний день удается построить образовательный процесс так, чтобы его результаты соответствовали потребностям студентов, их родителей, преподавателей, работодателей и других социальных партнеров в системе образования. Все названные преобразования, инновационные по своей сути, сталкиваются с проблемами человека — преподавателя вуза. А точнее, с проблемой «вращения» педагогического опыта преподавателя, актуализации личностных смыслов, опыта, живого знания в профессиональной деятельности [7], умения обработать и передать знания в условиях формального, неформального и неформального образования. Механизмом решения этой проблемы может стать система по повышению квалификации, профессиональной переподготовке и самообучению профессорско-преподавательского состава вуза, ориентированная на развитие и актуализацию личностного знания преподавателя, когда от организованных форм повышения квалификации преподаватель постепенно перейдет к самообучению. Конечно, нельзя забывать и об экономических факторах (заработная плата преподавателя, статус педагогической и научной деятель-

ности в обществе и т. п.), которые оказывают существенное влияние не только на выбор научно-педагогической деятельности, но и на поддержку мотивации постоянного профессионального саморазвития преподавателя.

#### ПРИМЕЧАНИЕ

\* В статье использован термин «виды образовательной деятельности» в соответствии с текстом оригинального документа.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза: Режим доступа: <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html>
2. Новиков А. М. Постиндустриальное образование. 2-е изд., доп. М.: Изд-во «Эгвес», 2011. С. 152.
3. Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии. М., 1985. С. 299–304.
4. Писарева С. А. Качество современного диссертационного исследования по педагогике: методология оценки: Монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена. 2005. С. 97.
5. Смирнов С. Д. Об одном аспекте гуманитаризации высшего образования // Alma mater. Вестник высшей школы. № 4. 2011. С. 20–25.
6. Степин В. С. Теоретическое знание. М.: Прогресс-традиция, 2000. 744 с.
7. Торгунская Л. Н. Личностное знание как механизм развития педагогических инноваций: Электронный ресурс [http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/1\(2\)/Torgunskaja/](http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/1(2)/Torgunskaja/) — Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». № 1(2) 2008.
8. Швырев В. С. Рациональность как ценность культуры. Традиция и современность. М.: Прогресс-Традиция, 2003.
9. Энциклопедия эпистемологии и философии науки. М.: Канон+; РООИ «Реабилитация», 2009.

#### REFERENCES

1. Memorandum nepreryvnogo obrazovanija Evropejskogo Sojuza: Rezhim dostupa: <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html>
2. Novikov A. M. Postindustrial'noe obrazovanie. Izdanie 2-e, dopolnennoe. M.: Izd-vo «Egves», 2011. S. 152.
3. Polani M. Lichnostnoe znanie. Na puti k postkriticheskoj filosofii. M., 1985. S. 299–304.
4. Pisareva S. A. Kachestvo sovremennogo dissertatsionnogo issledovanija po pedagogike: metodologija otsenki: Monografija. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2005. S. 97.
5. Smirnov S. D. Ob odnom aspekte gumanitarizatsii vysshego obrazovanija // Alma mater. Vestnik vysshej shkoly. 2011. № 4. S. 20–25.
6. Stepin V. S. Teoreticheskoe znanie. M.: Progress-tradicija, 2000. 744 s.
7. Torgunskaja L. N. Lichnostnoe znanie kak mehanizm razvitija pedagogicheskikh innovatsij: Elektronnyj resurs [http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/1\(2\)/Torgunskaja/](http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/1(2)/Torgunskaja/) — Informacionnyj gumanitarnyj portal «Znanie. Ponimanie. Umenie». № 1(2) 2008.
8. Shvyrev V. S. Racional'nost' kak cennost' kul'tury. Tradicija i sovremennost'. M.: Progress-Tradicija, 2003.
9. Jenciklopedija jepistemologii i filosofii nauki. M.: Kanon+; ROOI «Reabilitacija», 2009.

*Л. О. Маленкова*

### ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ АРХИТЕКТУРЫ ОРГАНИЗАЦИИ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННОМ ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

*Рассматриваются вопросы, связанные с теоретическим обоснованием архитектуры организации школьного образовательного процесса. Обоснованы новое понимание организации образовательного процесса, определение и компонентный состав архитек-*