

ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ КАК ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ЛИЧНОСТИ В ОБУЧЕНИИ

PERSONALIZATION AS AN APPROACH TO PERSONALITY DEVELOPMENT IN EDUCATION

В статье рассмотрен один из подходов к развитию личности в обучении – персонализация. Сначала затронута проблема соотношения обучения и развития с обращением к вопросу, как происходит развитие личности в обучении, затем обозначены различия в понимании персонализации в психологии и педагогике, а также философские основания персонализации.

Ключевые слова: персонализация, индивидуализация, персонализированное обучение, личность.

The article considers one of the approaches to personality development in learning – personalization. First, the problem of the relationship between learning and development is touched upon with an appeal to the question of how personality development occurs in learning, then differences in the understanding of personalization in psychology and pedagogy and the personalization philosophical foundations are outlined.

Key words: personalization, individualization, personalized learning, personality.

Стехов Алексей Викторович, методист Благотворительного фонда «Вклад в будущее», аспирант аспирантской школы по психологии, Высшая школа экономики (г. Москва, РФ). E-mail: alexey.stekhov@gmail.com.

При изучении психологического благополучия и развития личностного потенциала в образовании наряду с вопросами факторов и источников этих процессов важным является вопрос методов и подходов к их формированию. Что и как в обучении влияет на повышение психологического благополучия, какие подходы действительно способствуют развитию личности, на каких философских и методологических основаниях они стоят?

В статье рассмотрен один из подходов к становлению, развитию личности в обучении – персонализация. Понятие персонализации становится всё популярнее, его можно встретить в совершенно разных сферах деятельности: от медицины и образования до маркетинга и рекламы. Создается ощущение, что в современном

мире персонализировать можно очень многое: от информации и личных данных до товаров и клиентского сервиса. Задача статьи – рассмотреть персонализацию в психолого-педагогическом ракурсе и обозначить, чем она может являться и каким образом может способствовать развитию личности в обучении. Для этого мы сначала обратимся к проблеме соотношения обучения и развития и вопросу, как личность развивается в обучении. Затем обозначим различия в понимании персонализации в психологии и педагогике, затронем философские основания персонализации.

Соотношение обучения и развития

Традиционно обучение рассматривается как единство действий обучающего и обучаемых. Действия должны быть последовательны, взаимосвязаны, направлены на развитие познавательных способностей и сознательное усвоение знаний, тогда в обучении будут зарождаться и развиваться психические функции и личностные особенности людей. Такое понимание обучения объясняется тем, что исторически в теории обучения, еще со времен «Великой дидактики» Я. А. Коменского, утверждается необходимость передачи знания именно от учителя к ученику. Как соотносятся обучение и развитие, если развитие ребенка протекает естественным, «природосообразным» (Я. А. Коменский) образом в процессе накопления практического опыта, а знания усваиваются только при желании и активной позиции обучаемого?

Вначале стоит обратить внимание на историко-философское понимание развития. Развитие – это необратимый процесс качественного изменения, однонаправленный переход из одного состояния в другое, обладающий рядом характеристик и противоречий. Понятие развития связано с понятием времени. В древней философии время было циклическим и понятие развития было неактуальным. Только в новое время понятие линейного времени стало доминирующим, что сказалось на представлениях о развитии. Традиционно выделяют две формы развития: эволюция – поступательное, медленное изменение объекта и революция – стремительное, скачкообразное. Эволюционная теория Ч. Дарвина сделала идею развития доминирующей в естествознании, а к концу XIX века она прочно осела и в гуманитарном знании. В XX веке фокус с эволюционной формы идеи развития смещается на революционную форму. При этом, если в XIX веке в центре внимания ученых был сам процесс развития, то в XX веке приоритетным стало изучение источника, причины развития.

Исторически в вопросе соотношения обучения и развития фокус внимания также смещался от слияния понятий к дифференциации и поиску причины. Обучение и развитие могут соотноситься в трех диспозициях: 1) обучение тождественно психическому развитию; 2) развитие первично и влияет на обучение; 3) обучение первично и влияет на развитие.

Все три диспозиции представлены в истории психологической и педагогической мысли.

Первая точка зрения – бихевиористская: обучение и есть развитие. Такой взгляд разделяли Э. Торндайк, У. Джеймс, Дж. Уотсон (при разном понимании природы обучения). Так, у Торндайка читаем: «Мы не воспитываем кого-либо, если не вызываем в нем изменения. <...> Мы стараемся воспитывать себя и других, потому что мы желаем, чтобы они и мы сами стали иными, чем теперь» [11, с. 35]. Развитие и обучение – процессы, в данном случае совпадающие по времени. Воспитанием ребенка руководит взрослый, поэтому в принципе любые его действия будут развивающими. Ребенок понимается как объект обучения, а не субъект.

Вторая точка зрения – развитие предшествует обучению. Ее отстаивал известный психолог Ж. Пиаже: «Обучение подчинено законам развития, а не наоборот» [цит. по: 8, с. 154]. Уровень развития человека определяет уровень обучения: возможность обучаться появляется тогда, когда созрели определенные психические функции. Развитие имеет свои внутренние законы, рассматривается как самостоятельный процесс и по времени не совпадает с обучением. Обучение, как и социальная среда, – внешнее условие для развития, но не его источник.

Третья точка зрения – обучение влияет на развитие, более того, опережает его. Такой подход впервые сформулировал Л. С. Выготский в работе «Умственное развитие детей в процессе обучения» (1933): «...только то обучение является хорошим, которое забегает вперед развитию» [2, с. 343]. Обучение понимается как сотрудничество ребенка и взрослого. Только при участии взрослого происходит умственное развитие ребенка, то есть у него формируются психические новообразования. Выготский приводит пример двух семилетних детей и задается вопросом: одинаково ли их умственное развитие? При малейшей помощи взрослого один из детей решает задачи как девятилетний, а другой – по своему возрасту. С позиции самостоятельной деятельности умственное развитие двух детей одинаковое, но с позиции возможностей для развития – резко различается. Так в психологию и педагогику были введены понятия «уровень актуального развития» и «зона ближайшего развития», а процессы обучения и развития стали рассматриваться как взаимообусловленные и взаимосвязанные: «Один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии» [цит. по: 3]. Обучение, ориентированное на зону ближайшего развития, запускает развитие интеллектуальное и психическое.

Все три точки зрения на соотношение обучения и развития можно наблюдать в современной учительской практике. Взгляды бихевиористов часто прослеживаются в работе педагогов так называемых традиционных школ. Педагоги объясняют свои действия желанием научить ребенка, даже если он открыто говорит им, что ему не нравится учиться. В этой удобной позиции можно оправдать любое действие учителя, ведь оно

так или иначе будет развивающим по отношению к обучающемуся. Согласимся с точкой зрения Ж. Пиаже: чтобы ученик, например, мог решить геометрическую задачу, она должна соответствовать уровню развития его интеллектуальных структур. Педагог лишь может создать подходящие условия, ситуации для развития, дать «пищу для ума». Создание условий, соответствующих уровню развития, определяет принцип доступности обучения.

Подход Л. С. Выготского стал основополагающим не только для отечественной культурно-исторической школы психологии и теории развивающего обучения в педагогике (концепции В. В. Давыдова, Л. В. Занкова, И. Я. Лернера и др.), но и значительно повлиял на современную систему образования: его принципы представлены в описаниях предметных, метапредметных и личностных результатов обучения в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС). Многие учителя стараются каждый день создавать зону ближайшего развития для своих учеников, хотя на практике реализовать это не просто. Безусловно, в поле интереса педагога, работающего по принципам развивающего обучения, лежит развитие как познавательных способностей, так и личностных качеств ребенка.

Отметим еще два важных аспекта в концепции Л. С. Выготского. Один из них раскрывает развитие психики и личности как социальный процесс: развитие ребенка происходит во взаимодействии с другими. «Понятие „личность“ есть... социальное, отраженное понятие, строящееся на основе того, что ребенок применяет по отношению к самому себе те приемы приспособления, которые он применяет по отношению к другим. Вот почему можно сказать, что личность есть социальное в нас» [1, с. 543].

Другой аспект связан с постижением того, что такое личность, а не с конкретным определением понятия. «Личность... не врожденна, но возникает в результате культурного развития, поэтому „личность“ есть понятие историческое. Она охватывает единство поведения, которое отличается признаком овладения» [1, с. 534]. Л. С. Выготский говорит, что, во-первых, развитие личности ребенка тождественно его культурному развитию и, во-вторых, личность способна овладевать собственным поведением. Именно эта способность, с психологической точки зрения, превращает индивида в личность, то есть в «автономный субъект социальной деятельности» [4]. Как отмечает ученый-психолог Д. А. Леонтьев, «...личность – это то, что человек может противопоставить внутренним импульсам и внешним давлениям, самоопределяясь по отношению к миру и обществу» [5]. Приобретение автономности и субъектности в деятельности принципиально для обучения: ребенок с помощью взрослого, в сотрудничестве с ним овладевает знаниями и умениями, чтобы затем самостоятельно добывать знания, приобретать навыки, то есть саморазвиваться.

Важно отметить, что с 1940-х – 1950-х годов постепенно формируется представление об особом статусе понятия «личность», различении разви-

тия личности и развития психики [5]. Эти два процесса взаимосвязаны, но не тождественны. Показатели психического развития (мышление, память, восприятие, воображение и др.) качественно меняются благодаря обучению, что в свою очередь влияет на формирование свойств личности.

Мы выделили три аспекта концепции Л. С. Выготского как ключевые для дальнейшего раскрытия понятия «персонализация», а именно: 1) есть два уровня интеллектуального и психического развития (уровень актуального развития и зона ближайшего развития); 2) развитие зависит от социальных контекстов; 3) личность отличается самодетерминацией, субъектностью и автономностью.

Персонализация

На персонализацию можно посмотреть с нескольких позиций: психологической, педагогической, философской.

Согласно концепции психологов А. В. Петровского и В. А. Петровского у человека есть потребность «быть личностью», потребность в персонализации (от лат. *persona* – личность), которая выражается в социально детерминированном стремлении быть «идеально представленным» в жизни других людей. «Запечатлевая, продолжая себя в других членах общества, человек упрочивает свое существование» [9, с. 87]. Чтобы потребность «быть личностью» удовлетворялась, он должен обладать способностью «быть личностью», способностью персонализации, то есть такими индивидуально-психологическими особенностями, которые позволяют включить свое «Я» в сознание других, прежде всего «значимых других». Для этого человек должен совершать поступки, значимые для других. Сам акт персонализации возможен только в деятельности. Развитие и становление личности возможно только через вхождение индивида в социум, в котором можно выделить универсальные фазы: адаптация – индивидуализация – интеграция [10, с. 8–18]. Ребенок – новичок в школе или новом классе – проходит все три стадии: от адаптации («быть таким, как все») через индивидуализацию и проявление своей уникальности («быть не таким, как все») к интеграции, принятию группой. При этом интеграция не сводится к пассивному приспособлению ребенка к требованиям группы. Группа принимает те личностные проявления, которые ей необходимы для своих задач и своей жизнедеятельности, а новый участник при этом влияет на ее развитие.

Психологическая концепция персонализации во многом развивает рассмотренные идеи Л. С. Выготского: интеграцию ребенка в конкретную, значимую для него группу можно считать процессом становления личности, развития его социальной зрелости, вхождения во взрослый мир. В этом отношении персонализация есть сущность личности, то есть саморазвития на основе социального опыта. Здесь уместно обратиться к выделенным Д. А. Леонтьевым трем измерениям развития личности: биологическому («развитие 1» – человек как биологическая единица), со-

циальному («развитие 2» – человек как социальный индивид), личностному измерению развития («развитие 3» – развитие личностного в личности). Третье измерение («развитие 3») делится на два этапа: личностное развитие до совершеннолетия (3А) – «...развитие механизмов личностной саморегуляции, становление вменяемого субъекта», способного управлять собой в соответствии с требованиями своей культуры и в ее интересах [6]; личностное развитие после совершеннолетия (3Б), предполагающее «индивидуальную ситуацию развития» и личные задачи развития [6]. Первый этап личностного развития (3А) более-менее универсальный и обязательный процесс, так как является вспомогательным к социализации и завершается формированием полноправного субъекта и самостоятельной личности в психологическом и юридическом смыслах слова. Второй этап (3Б) «...становится личным делом в собственных интересах, необязательным, факультативным, исключительно по личному выбору. Цель этого развития – стать субъектом собственной жизни и прожить собственную жизнь, а не просто какую-нибудь» [6]. Как отмечает Д. А. Леонтьев, основное содержание третьего измерения («развитие 3») на обоих этапах (3А и 3Б) – это и есть развитие личностного потенциала [6].

Учитывая три измерения развития личности, можно сказать, что потребность в персонализации (потребность быть личностью) реализуется в третьем измерении в индивидуальной ситуации развития, а формирование и развитие способности персонализации – способности быть личностью, решающей задачи выбора и самодетерминации собственной жизни, – постулируется в качестве личностного результата образования.

Мы описали персонализацию с психологической точки зрения. Теперь посмотрим на персонализацию как на педагогическую концепцию. Не будет преувеличением сказать, что все педагогические концепции обучения имеют в основании определенные психологические представления о развитии личности.

Персонализация в обучении – это идея организации образовательного процесса, в котором обучающийся находится «в сердце образовательной системы» [15] и выступает субъектом учебной деятельности. В персонализированном обучении каждый ученик может достичь лучших результатов благодаря тому, что образовательный процесс адаптируется к его индивидуальным потребностям. Это возможно, если роль ученика изменится: вместо «потребителя» он станет субъектом, «сопродюсером» своего обучения [12].

Напомним, развитие индивидуально («один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии»), а обучение должно быть на адекватном уровне, следовательно, можно сказать, что обучение по природе своей тоже индивидуально и уникально. Идеи гуманистической педагогики появились еще в новое время, но реализовываться на практике (за редкими исключениями) стали только в новейшее время. Как технологически

можно организовать обучение, учитывающее потребности каждого учащегося? Персонализация в обучении предоставляет ему широкий выбор места, времени, темпа и способов обучения; позволяет ставить собственные цели, самостоятельно планировать и оценивать свои результаты [16]. С философской точки зрения выбор – это самоопределение личности в отношении принципов, решений и действий [7]. Как мы отмечали ранее, цель личности – овладеть собственным поведением, саморегуляцией, быть автономным субъектом деятельности. Цель персонализации видится в создании условий для саморазвития и самореализации личности. И в этом отношении, как нам кажется, в персонализации сложно отделить психологическое от педагогического.

Д. Милибэнд, бывший министр образования Великобритании, в статье «Выбор и голос в персонализированном обучении» выделяет пять компонентов персонализированного обучения в организации образовательной политики [17]:

- 1) формирующее оценивание, сбор данных и обратной связи, чтобы определить образовательные потребности каждого учащегося;
- 2) развитие компетентности и уверенности учащихся с помощью педагогических стратегий, учитывающих индивидуальные потребности;
- 3) выбор учебного плана самим учащимся;
- 4) ориентация школы как организации (а не только учителей) на потребности учащихся;
- 5) поддержка школы местным сообществом, местными учреждениями и социальными службами для достижения прогресса в конкретном классе.

Мы привели точку зрения не ученого или практика, а чиновника в сфере образования, чтобы показать, что персонализация как идея выходит за рамки педагогической концепции, становится общественно-политической идеей, провозглашающей право выбора и голоса каждого гражданина, то есть речь идет о том, чтобы «...поставить граждан в центр общественных услуг и дать им возможность иметь право голоса в проектировании и совершенствовании организаций, которые их обслуживают» [14, с. 37]. В каком-то смысле персонализация – простая концепция: услышать голос потребителя, адаптировать услуги к его потребностям. Например, уже давно говорят о персонализированной медицине, цель которой – объяснить вариации, характерные для конкретного пациента [13]. Сложность заключается в массовости, чтобы каждый имел возможность и условия получать лучшее и достигать лучшего. В образовании потребителями, благополучателями также являются родители, так как они хотят такое образование, которое подойдет именно их детям. Получается, что персонализированное обучение направлено на вовлечение в образовательный опыт каждого родителя и каждого ребенка. Здесь самое время посмотреть на персонализацию с философской точки зрения.

Во-первых, надо провести границу между персонализацией и индивидуализацией в обучении. Если в персонализированном обучении именно ученикам предоставляется широкий выбор условий, то в индивидуализированном обучении педагог сам определяет условия с учетом особенностей детей. Важно, кто всё-таки совершает выбор. Во-вторых, появляется вопрос, насколько выбор учащегося сознателен. Еще Аристотель сформулировал: сознательный выбор осуществляется относительно того, что известно человеку, и характеризуется тем, что его предмет «заранее строго определен» предшествующим поиском [цит. по: 7]. В процессе обучения ребенок самостоятельно может находиться только на уровне актуального развития, в поле того, что ему известно, но с помощью взрослого может выйти в поле возможностей, в котором необходимо самоопределиваться, то есть сделать выбор. Чтобы ориентироваться в пространстве возможного, необходима автономность, свобода выбора. Возможность превращается в действительность, когда выбор самоопределен. Видимо, поэтому в обучении так важен не предмет выбора, а возможность выбирать лучшее именно для себя, для своего «Я». В психологии есть разделение на личность и индивидуальность: индивидуальность приобретают как некую заданность «Я», а личностью становятся, преодолевая индивидуальность. Напрашивается параллель с образованием: в индивидуализации выбор совершает педагог, в персонализации – учащийся, потому что при всех различиях в способностях, знаниях, навыках только он один знает, что значит лучший результат для него. Поэтому персонализация в обучении рассматривается нами как подход к становлению, развитию именно личностного в личности. Каким образом персонализация может быть реализована в обучении школьников – вопрос дальнейших исследований.

Литература

1. Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Выготский Л. С. Психология развития человека. – М.: Смысл; Эксмо, 2006а. – С. 208 – 547.
2. Выготский Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения // Выготский Л. С. Психология развития ребенка. – М.: Смысл; Эксмо, 2006б. – С. 327 – 506.
3. Зарецкий В. К. Теорема Л. С. Выготского «Один шаг в обучении – сто шагов в развитии»: в поисках доказательства // Культурно-историческая психология. – 2015. – Т. 11, № 3. – С. 44 – 63.
4. Леонтьев Д. А. Личность: человек в мире и мир в человеке // Вопросы психологии. – 1989. – № 3. – С. 11 – 1. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1989/893/893011.htm> (дата обращения: 11.10.2021).
5. Леонтьев Д. А. Личностное измерение человеческого развития // Вопросы психологии. – 2013. – № 3. – С. 67–80.
6. Леонтьев Д. А. Три мишени: личностный потенциал – зачем, что и как? // Образовательная политика. – 2019. – № 3 (79). – С. 10 – 16. URL: <https://edpolicy.ru/personal-potential> (дата обращения: 11.10.2021).
7. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / Институт философии РАН; Национальный общественно-научный фонд; Председатель научно-редакционного совета В. С. Степин. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Мысль, 2010. URL: <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/page/about> (дата обращения: 11.10.2021).

8. Обухова Л. Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против. – М.: Издательство Московского университета, 1981. – 191 с. URL: http://elib.gnpbu.ru/text/obuhova_kontseptsiya-piazhe_1981/ (дата обращения: 11.11.2021).
9. Петровский А. В. Потребность «быть личностью» // Вестник практической психологии образования. – 2012. – № 4. – С. 87 – 91. URL: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2012/n4/Petrovsky.shtml (дата обращения: 11.10.2021).
10. Психология развивающейся личности / А. В. Петровский, В. В. Абраменкова, Т. М. Горбатенко и др.; Под ред. А. В. Петровского; НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1987. – 238 с.
11. Торндайк Э. Принципы обучения, основанные на психологии // Основные направления психологии в классических трудах: Бихевиоризм. – М.: АСТ-ЛТД, 1998. – С. 9 – 250.
12. Bates S. Personalised learning: Implications for curricula, staff and students. Paper presented at the Universitas 21 (U21) Educational Innovation Conference, Sydney, Australia. The 25th of October // YouTube. Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=wFetEo5qCqc> (date of access: 11.10.2021).
13. Hood L., Flores M. A Personal View on Systems Medicine and the Emergence of Proactive P4 Medicine: Predictive, Preventive, Personalized and Participatory // New Biotechnology. 2012. Vol. 29 (6). P. 613 – 624. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nbt.2012.03.004>
14. Hopkins D. Transformation and Innovation: System Leaders in the Global Age. London: Specialist School and Academies Trust, 2008.
15. Leadbeater C. Learning about Personalisation: How Can We Put the Learner at the Heart of the Education System? Department for Education and Skills, Nottingham, 2004.
16. Leadbeater C. The Future of Public Services: Personalised Learning // In: Personalising Education. OECD/CERI, 2006. P. 101–114. Retrieved from: Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) website: https://www.oecd-ilibrary.org/education/personalising-education/the-future-of-public-services_9789264036604-8-en (date of access: 11.10.2021).
17. Miliband D. Choice and Voice in Personalised Learning // In: Personalising Education. OECD/CERI, 2006. P. 21–30. Retrieved from: Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) website: https://www.oecd-ilibrary.org/education/personalising-education/choice-and-voice-in-personalised-learning_9789264036604-2-en (date of access: 11.10.2021).

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ШКОЛЬНЫМИ ПЕДАГОГАМИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ РОССИИ И ГЕРМАНИИ

MANIFESTATION FEATURES OF EMOTIONAL INTELLIGENCE BY SCHOOL TEACHERS IN THE CONDITIONS OF EDUCATION DIGITALIZATION: EXPERIENCE OF RUSSIA AND GERMANY

В статье формулируется проблема, связанная с необходимостью демонстрации эмоций педагогами в дистанционном взаимодействии с обучающимися и рядом ограничений, которые возникают в связи с цифровизацией сферы образования в России и Германии. Конкретизируются дефициты и зоны риска, возникающие в ситуациях онлайн- и офлайн-взаимодействия педагога и обучающихся, связанные с субъективными факторами – компетентностью педагога, наличием опыта цифровой коммуникации и степенью активности в ней и т. п., а также объективными условиями, затрудняющими выстраивание педагогического общения, – нормативно-правовыми ограничениями, техническими возможностями и пр. Описываются наиболее распространенные практики и средства выражения эмоций педагогами анализируемых стран, предпринимается попытка интерпретации обнаруженных закономерностей и характеристики их вероятных последствий в контексте эффективности образовательного процесса.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, педагог, педагогическое взаимодействие, образование, цифровизация образования, Россия, Германия.

The article formulates the problem associated with the need to demonstrate emotions by teachers in remote interaction with students and a number of restrictions arising in connection with the education digitalization in Russia and Germany. The deficiencies and risk zones that arise in situations of online and offline interaction between a teacher and students are concretized, associated with subjective factors – the teacher's competence, the presence of digital communication experience and the degree of activity in it, as well as objective conditions that make it difficult to build pedagogical communication – regulatory restrictions, technical capabilities. The most common practices and means of expressing emotions by Russian and German teachers are described in the article, an attempt is made to interpret the discovered patterns and characterize their likely consequences in the context of the educational process effectiveness.

Key words: emotional intelligence, teacher, pedagogical interaction, education, digitalization of education, Russia, Germany.