

О. Г. Селиванова

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ УЧЕНИКА В ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ

В статье раскрыты методологические основания становления субъектности ученика в личностно ориентированном обучении, описаны сущность субъектности ученика, механизм и возрастная динамика ее становления, а также педагогические условия, обеспечивающие оптимальное протекание этого процесса в обучении.

О. Selivanova

CONCEPTUAL FRAMEWORK OF A PUPIL'S SUBJECTNESS IN PERSONALITY-ORIENTED TEACHING

The article deals with the methodological bases for a pupil's subjectness in personality-oriented teaching, describes the essence of a pupil's subjectness, the mechanism and age dynamics of its formation as well as pedagogical conditions providing an effective teaching process.

Общество нового века породило и новую антропологическую реальность: человек все больше выступает субъектом собственной жизни и общественных отношений, ответственным за принимаемые решения. В этих условиях одной из актуальных педагогичес-

ких проблем является необходимость такой перестройки процесса обучения, в котором ученик становится субъектом учения.

Теоретический анализ исследований феномена субъектности в философии показал, что значимой для образовательной

практики является идея о становлении человека как субъекта прежде всего в деятельности, которая всегда предметна. Опираясь на позицию М. С. Кагана¹ о том, что субъект и объект — полюса единого целого, а потому неизбежно выступают в единстве и активном взаимодействии, мы поставили перед собой задачу определить, какая именно часть объективной реальности является актуальной для ученика. Для нас эта идея важна потому, что позволяет высказать предположение, что для ученика как развивающегося субъекта не может быть единого объекта в течение всего периода обучения в школе. Мы предполагаем, что наличие и изменение объекта определяется возрастными и индивидуальными особенностями школьника, а потому период начального обучения наиболее сензитивен для становления субъектности ученика в деятельности (объект — способы деятельности), период отрочества — для субъектности в общении (объект — другой субъект), старшая ступень обучения — субъектность в сознании (объект — сам субъект). Такой подход соотносится с системным анализом деятельности, проведенным М. С. Каганом, который считает, что все многообразие отношений субъекта и объекта можно свести к следующим типам деятельности — преобразовательная, познавательная и ценностно-ориентационная деятельность, а также коммуникативная.

В рамках философской *гносеологии* нас привлекла мысль В. А. Лекторского² о том, что познавательное отношение субъекта и объекта включает не только когнитивный, но и ценностно-смысловой аспект. Если когнитивная составляющая обучения традиционно изучается педагогикой, то его личностный компонент, который включает в себя и ценностно-смысловой, стал активно разрабатываться только в последнее время. В нашем исследовании важно определить его роль и значение в становлении субъектности ученика. Особое значение имеет то обстоятельство, что объектом познания может выступать и сам субъект.

Актуальным для современной *аксиологии* является вопрос о природе ценностей. «Ценности, будучи субъективными, оказываются объективными по своей детерминированности, с одной стороны, объектом, а с другой стороны — личностями и социальными факторами. Они приобретают независимость от субъекта, индивида, для которого представляются как априорные, независимые от его воли и сознания»³. Итак, ценности субъективны, поскольку порождаются субъектом, индивидуальным или коллективным. Ценности объективны, поскольку их существование не сводится к психическому переживанию их субъектом. Аксиологический подход позволяет нам выявить не только то, какие ценности осваиваются учащимися в процессе обучения, но и как формируются их ценностные отношения, какого характера ценностное поведение за этим следует.

Философская *антропология* ставит задачу педагогической интерпретации идеи о самоценности человека, о возможностях и пределах его свободы и ответственности за свой выбор. В связи с этим возникает проблема такого построения обучения, которое обеспечивало бы становление ученика как свободного и самоопределяющегося субъекта собственной жизнедеятельности в контексте гуманистической культуры.

Таким образом, теоретический анализ феномена субъектности в философии создал необходимую философско-методологическую основу исследования проблемы становления субъектности ученика в обучении.

Общенаучный уровень методологии представлен в нашей работе *системным подходом*. Как отмечает В.А. Сластенин, «сущность системного подхода заключается в том, что относительно самостоятельные компоненты рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи, в развитии и движении»⁴. Использование системного подхода позволяет нам рассмотреть процесс становления субъектности ученика в личностно ориентированном обучении как целостную систему, выявить его структур-

ные компоненты и установить характер функциональных связей между ними.

На конкретно-методологическом уровне в исследовании мы используем культурологический, личностный и деятельностный подходы.

Культурологический подход. Долгое время в науке и обществе господствовал взгляд на культуру как набор фиксированных социальных эталонов — ценностей, норм, традиций. Однако, как утверждает В. Т. Кудрявцев, в наши дни все чаще наблюдается понимание культуры как совокупного (родового) творческого опыта, который необходимо рассматривать не только в его ставшей форме, но и как креативный потенциал рода. Ученый подчеркивает, что «через содержание социокультурного опыта от поколения к поколению транслируются как уже реализованные, так и не проявленные и даже избыточные возможности»⁵. Такое понимание культуры подразумевает самоопределение ученика в историческом пространстве и времени культуры, поскольку «образующие социокультурного опыта уже на ранних этапах онтогенеза могут претерпевать существенные преобразования в контексте собственной деятельности ребенка».

В контексте культурологического подхода обучение необходимо рассматривать не только как процесс присвоения учеником социокультурного опыта, но и как деятельность по освоению смыслов, формирование их ценностных отношений, а также опыта жизнедеятельности на основе гуманистических идеалов и ценностей (свободы и ответственности).

Личностный подход. Как известно, личностный подход предполагает ориентацию процесса обучения на личность «как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности». Это означает, что в центре обучения и воспитания находится сам обучающийся, его мотивы, образовательные потребности, познавательные возможности. Как справедливо отмечает Н. Афанасьева, «понимание специфичности личностного подхода легко не дается»⁶ и пред-

лагает выделить его сущностные характеристики посредством анализа задач, которые решает педагог в обучении. Прежде всего, он стремится организовать деятельность учащихся с учетом их *возраста*. Но наряду с возрастными возможностями школьников педагог ориентируется и на их *индивидуальные* особенности — «от особенностей темперамента и типов мышления до преобладающего способа переработки информации». Однако *личностный* подход предполагает создание условий для смыслополагания, самоопределения и саморазвития ученика в обучении. Тип обучения, в котором организация взаимодействия субъектов обучения в максимальной степени ориентирована на личностные особенности и специфику лично-предметного моделирования мир является лично ориентированным⁷.

Использование личностного подхода дает нам возможность выявить не только возрастные возможности ученика как субъекта, но и изучить особенности становления его субъектности на разных ступенях обучения, разработать и апробировать методики, обеспечивающие оптимальное протекание этого процесса.

Деятельностный подход. Мы разделяем мнение А. Г. Асмолова о том, что «деятельность представляет собой динамическую саморазвертывающуюся иерархическую систему взаимодействий субъекта с миром, в процессе которых происходит порождение психического образа, воплощение его в объекте, осуществление и преобразование опосредованных психическим образом отношений субъекта в предметной деятельности»⁸. Н. В. Котряхов⁹ в своих работах обосновывает необходимость использования деятельностного подхода, прежде всего в практической, трудовой деятельности, в современной школе с разных позиций: социально-экономической, физиологической психологической, формирования личностных качеств, дидактической, формирования представлений детей о свойствах вещей и предметов, развития задатков и способностей. В. С. Ильин подчеркивает, что «с по-

мощью деятельностного подхода можно раскрыть цели, средства и результат деятельности учителя, воспитателя, учащихся, их взаимодействие, взаимообусловленность»¹⁰. В то же время автор считает, что развитие активности личности является результатом влияния всех компонентов и связей в процессе обучения и воспитания, а не только деятельностью учителя, ученика и коллектива как компонентов целостности, в чем проявляется его ограниченность.

Значение деятельностного подхода заключается в том, что он является основой для анализа обучения как совокупности деятельностей, как смены ведущих типов деятельности ученика, а также позволяет выявить особенности построения обучения в зависимости от уровня субъектности ученика.

Содержание методологических подходов к решению проблемы становления ученика отражено на рис. 1.



Рис. 1. Методологические основания становления субъектности ученика в личностно ориентированном обучении

Мы исходим из того, что субъектность ученика составляет комплекс его характеристик – активности, ценностных ориентаций и самостоятельности, которые проявляются в разных видах активности – познании, деятельности, общении, а процесс становления субъектности заключается в удовлетворении природных потребностей ребенка в познании и преобразовании себя и окружающего мира.

Однако не всякая активность характеризует ученика как субъекта. Активность ученика может быть *ситуативной*, т. е. выступать как реакция на внешние требования (например, стимулированная познавательная активность), *внеситуативной*, когда ученик активен в решении собственных проблем, не связанных с обучением, *надситуативной*, т. е. исходящей из внутренних потребностей ученика. Только надситуа-

тивная активность является атрибутом ученика как субъекта и проявляется в его инициативе. *Надситуативная активность* всегда предметна и преобразовательна, т. е. имеет четкую направленность на изменение объекта. Для того чтобы объект или субъект изменились в процессе взаимодействия с субъектом, он должен уметь выполнять эти преобразования, т. е. обладать умелостью. Таким образом, «активность субъекта в педагогическом процессе обосновывается как личностное образование, характеризующиеся возможностью ставить, решать в деятельности определенные задачи»¹¹.

Если к объектам деятельности у субъекта складывается позитивное, то есть ценностное отношение, оно в свою очередь побуждает его активность. В работе В. В. Серикова отмечается, что самые совершенные ценности человечества должны заново родиться в опыте личности, иначе они не могут быть ею адекватно присвоены, то есть обрести личностный смысл. Однако ценности являются не только порождением отношения к ним субъекта, но и являются принятыми в данном обществе в определенный период времени нормами жизни. Таким образом, система устойчивых отношений субъекта к окружающему миру и самому себе на основе установок на те или иные ценности материальной или духовной культуры выступает как ценностная ориентация. «*Ценностные ориентации* — сложный социально-психологический феномен, характеризующий направленность и содержание активности личности, являющийся составной частью системы отношений личности, определяющий общий подход человека к миру, к себе, придающий смысл и направление личностным позициям, поведению, поступкам. Система ценностных ориентаций имеет многоуровневую структуру. Вершина ее — ценности, связанные с идеалами и жизненными целями личности»¹².

Самостоятельность как качество личности формируется в самостоятельной деятельности. По мнению П. И. Пидкасистого, «главный признак самостоятельной деятель-

ности, выражающий ее сущность, заключается вовсе не в том, что ученик работает без посторонней помощи учителя. Главный признак самостоятельной деятельности как дидактической категории проявляется в том, что цель деятельности ученика несет в себе одновременно и функцию управления этой деятельностью»¹³. *Самостоятельность субъекта* — интегральная характеристика, которая проявляется в умении соотносить объективную сложность условий с собственными возможностями. Таким образом, это качество связано с поиском путей решения задачи, с самооценкой своих возможностей.

Мы исходим из того, что субъектная активность имеет место тогда, когда налично ценностное отношение субъекта к себе, другому субъекту или объекту. В этом случае источником активности являются не столько внешние требования и стимулы, сколько рассогласование между опытом ученика и той учебной задачей, которую ему необходимо самостоятельно решить. Таким образом, мы можем наблюдать тесную взаимосвязь всех субъектных характеристик.

Итак, сущность субъектности ученика составляет комплекс его атрибутивных характеристик, развивающихся в процессе субъектогенеза. Атрибутивное свойство противоположно модусному, которое проявляется в одних условиях, а в других — нет. В философии под атрибутом понимается неотъемлемое свойство вещи, присущее ей во всех ее состояниях¹⁴.

Субъектность как совокупность личностных качеств ученика не возникает спонтанно. С нашей точки зрения, наиболее точно этот процесс характеризует понятие «становление», поскольку «фиксирует некую парадоксальность бытия: вещь (организм, событие, идея) уже определилась, но ее еще нет; ее еще нет, но она уже оказывает воздействие на определенную среду, меняет совокупность условий и течение событий. Парадоксальность становления переводит это понятие в ранг характеристик человеческого бытия, его единства и разнообразия, его проблемности и противоречивости».

Субъектность рождается тогда, когда у человека пробуждается потребность отделить себя от предмета своих действий. Разделение субъекта и объекта означает достижение определенного уровня осмысления первым окружающей действительности и себя в ней.

Основанием модели системы психических явлений, разработанной Н. М. Пейсаховым¹⁵, являются субъективные переживания человека как система его чувств, отношений с другими людьми, оценкой своего поведения, процесса и результатов деятельности и определяются в педагогике как субъектный опыт ученика. По мнению А.К. Осницкого, субъектный опыт ученика включает в себя ценностный опыт, опыт привычной активизации, опыт рефлексии, операциональный опыт, опыт сотрудничества. Автор считает, что «совокупность именно этих компонентов... может считаться необходимой и достаточной для формирования субъектности», поскольку «они составляют тот комплекс, в котором каждый из компонентов с необходимостью опосредует существование другого»¹⁶.

Если уровень физиологического обеспечения психических явлений поддерживается регуляцией (на основе эволюционно сложившихся норм и границ допустимых отклонений от них) и произвольной саморегуляцией (не имеющей целей и связанной с жизнеобеспечением), то деятельностный уровень бытия субъекта определяется произвольной саморегуляцией. Под саморегуляцией понимается поддержание параметров какой-либо функционирующей системы в заданных границах постоянства и изменения. Саморегуляция задает изменение в рамках имеющихся правил, норм, стереотипов. Если существенно не меняются внешние требования, то система находится в состоянии равновесия, а длительное равновесие ведет к ее стагнации. Осознанное саморазвитие, самообучение и самовоспитание как выход за пределы заданности возможно при условии самоуправления этими процессами самим субъектом.

Как показывают исследования, ученик в процессе учения работает не только с социальным опытом (а именно он долгое время считался предметом его деятельности), но и со своим собственным. В своих работах И. И. Ильясов¹⁷ неоднократно высказывал мысль о том, что предметом деятельности является опыт субъекта, преобразуемый в учении по линии дополнения его новыми знаниями и умениями, а также переструктурирования его за счет включения преобразуемых новых знаний и умений в системы прежнего опыта. Несоответствие реального уровня самовыражения индивида возможному и желаемому порождает его искать новые способы самовыражения в деятельности, поведении, общении. Ученый полагал, что в ситуации учения происходят два процесса: собственно учение и действие, усваиваемое в учении. Оба процесса связаны, но не тождественны. Первый процесс состоит в преобразовании объекта предметной области. Второй процесс «состоит в преобразовании самого учащегося из субъекта, не владевшего данным умением, в субъекта, владевшего им».

В процессе поиска детерминации активности личности Ю. А. Милославским¹⁸ установлена и обоснована взаимосвязь между звеньями теоретической модели саморегуляции деятельности, разработанной О. А. Конопкиным¹⁹, и структурными компонентами личности. Применительно к ученику и его учению, их взаимодействие осуществляется следующим образом.

В основе принятия или непринятия учеником как субъектом цели обучения находятся его ценности. При наличии ценностного отношения ученика к цели обучения она принимается им как личностно значимая. Цель выступает детерминантом последующих действий субъекта и порождает мотив деятельности.

Связь между принятой целью и осуществляемой программой деятельности не является однозначной и прямолинейной. Субъективная модель значимых условий во многом определяется образом «Я», т. е.

представлениями человека о самом себе, о том, каким он стремится быть.

Чем более сложной является произвольная деятельность, тем больше число различных программ может соответствовать достижению цели, именно поэтому на этом этапе саморегуляции наиболее ярко проявляется творческая активность субъекта. Построение учеником программы собственных исполнительских действий основано на имеющихся у него идеалах.

Лишь теоретически можно представить, что цель деятельности реализуется в ходе ее достижения целиком и полностью, однако субъект должен сопоставить достигнутый им результат с имеющимся у него критерием, выполняющим в процессе регуляции функцию эталона. Уровень притязаний субъекта позволяет ему определить критерии (в отличии от требований) успешности собственной деятельности.

Информация о реально достигнутых результатах обрабатывается субъектом посредством самоконтроля.

Решение о необходимости коррекции системы своих действий принимается на основе самооценки, т. е. оценки человеком самого себя, своих достоинств и недостатков, возможностей, качеств, своего места среди других людей.

Таким образом, становление субъектности ученика проявляется в его развивающейся способности самостоятельно ставить и достигать цели учения на основе гуманистических ценностей в разных видах активности — познании, деятельности, общении.

Процесс становления субъектности ученика имеет возрастную динамику, а моделирование этого процесса на разных ступенях обучения имеет свои особенности. Мы обосновываем идею о том, что становление ученика как субъекта происходит в процессе осуществления им ведущей в данном возрасте деятельности. Ведущую роль в младшем школьном возрасте играет учебная деятельность, а потому доминирующей является деятельностная составляющая саморегуляции, происходит постепенное освое-

ние младшим школьниками субъектных позиций. Подростковый возраст характеризуется включенностью учащихся основной школы в общение, которое осуществляется в ходе выполнения ими общественно-полезной деятельности. Именно в этом возрасте происходит интенсивное накопление и осмысление субъектного познавательного опыта и опыта взаимоотношений, формирование ценностных ориентаций ученика (личностная саморегуляция). Старший школьный возраст отличается стремлением к самостоятельности и автономности, а ведущей в этом возрасте является учебно-профессиональная деятельность. На этой ступени обучения старшеклассник в состоянии управлять своим учением: ставить цели, выбирать способы их достижения и оценивать достигнутый результат.

В ходе нашего исследования было установлено, что эффективное становление ученика как субъекта учения происходит при создании педагогических условий на каждом этапе лично ориентированного обучения. В нашем случае основой понимания сущности лично ориентированного обучения является процесс деятельностной и личностной саморегуляции, переходящие в самоуправление, в рамках которого ученик занимает ту или иную (а то и несколько) субъектную позицию.

Выдающиеся отечественные ученые-дидакты М. А. Данилов и М. Н. Скаткин определяли сущность обучения как «процесс взаимодействия учителя и учеников. Без этого взаимодействия нет обучения... Чтобы обучение состоялось, необходима деятельность учителя (преподавание), организующая соответствующую его целям деятельность ученика (учение). Рассмотрение преподавания и учения независимо друг от друга, без их сопряжения, не может привести к исследованию обучения»²⁰. Каждый из этапов процесса обучения содержит в себе возможность формирования у учащегося субъектной позиции и потенциально включает в себя актуализацию определенного компонента структуры лично-

сти. Реализация этих возможностей осуществляется в ходе субъект-субъектного взаимодействия учителя и ученика, которое является системообразующим компонентом личностно-ориентированного обучения.

Совокупность педагогических условий, обеспечивающих становление субъектности ученика в личностно ориентированном обу-

чении и реализующихся в субъект-субъектном взаимодействии отражена в табл. 1.

Можно сделать вывод о том, что моделирование личностно ориентированного обучения, исходя из разработанных концептуальных оснований, обеспечивает эффективное становление субъектности ученика.

Таблица 1

Педагогические условия становления субъектности ученика в личностно ориентированном обучении

| Этап | Деятельность учителя | Деятельность ученика |
|--|--|---|
| Оргмомент Этап актуализации знаний, умений, навыков и субъектного опыта школьников | Создает условия для анализа учеником образовательной ситуации и своих возможностей ей соответствовать | На основе ценностного отношения к предстоящей деятельности принимает ее цель или ставит свою собственную |
| Этап самомотивации и субъектного целеполагания | Создает условия для постановки цели деятельности посредством актуализации знаний, умений и навыков учащихся, а также их субъектного опыта | |
| Этап организации усвоения учебного материала всеми учащимися в соответствии с требованиями государственного стандарта и проверки первичного его усвоения школьниками (тест достижений) | Создает условия для выстраивания индивидуальной образовательной траектории посредством создания ситуаций выбора (за пределами государственного образовательного стандарта) | На основе образа «Я» создает модель субъективно значимых условий деятельности (уровня, характера, сроков выполнения деятельности) |
| Этап расширения и углубления учебного материала в соответствии с индивидуальной образовательной траекторией ученика | | На основе идеала выстраивает свою образовательную индивидуальную траекторию |
| Этап контроля и оценки: определение реального уровня усвоения знаний, умений и навыков по теме или разделу | Создает условия для определения критериев результата деятельности на основе требований учебной программы | На основе уровня притязаний определяет критерии результата своей деятельности |
| | Создает условия для самооценки посредством информирования о реально достигнутых результатах | На основе соотнесения информации о реально достигнутых результатах в соответствии с поставленными целями осуществляет самоконтроль |
| Рефлексия | Создает условия для осознания учеником результатов своей деятельности | На основе самооценки в случае расхождения достигнутого результата с поставленными целями принимает решение о коррекции своей деятельности |

ПРИМЕЧАНИЯ

- ¹ *Каган М. С.* Человеческая деятельность (Опыт системного исследования). – М.: Политиздат, 1974.
- ² *Лекторский В. А.* Субъект, объект, познание. – М.: Наука, 1980.
- ³ *Алексеев П. В., Панин Л. В.* Философия: Учеб. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: ТК Велби; Изво Проспект, 2006. – С. 409.
- ⁴ Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – 3-е изд. – М.: Школа-Пресс, 2000. – С. 99.
- ⁵ *Кудрявцев В. Т.* Исследования детского развития на рубеже столетий (научная концепция института) // Вопросы психологии. – 2001. – № 2. – С. 3–21.
- ⁶ *Афанасьева Н.* Личностный подход в обучении // Школьный психолог. – 2001. – № 32. – С. 2–8.
- ⁷ *Алексеев Н. А.* Личностно-ориентированное обучение в школе. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006.
- ⁸ *Асмолов А. Г.* Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – С. 79.
- ⁹ *Котряхов Н. В.* Деятельностный подход к педагогическому процессу: история и современность. – 2005.
- ¹⁰ *Ильин В. С.* Формирование личности школьника (Целостный процесс). – М.: Педагогика, 1984. – С. 9.
- ¹¹ *Горшкова В. В.* Проблема субъекта в педагогике. – Л., 1991. – С. 23.
- ¹² *Кириллова Н. А.* Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старших школьников // Вопросы психологии. – 2000. – № 4. – С. 29–37.
- ¹³ *Пидкасистый П. И.* Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование. – М.: Педагогика, 1980. – С. 129, 208.
- ¹⁴ Современный философский словарь / Под общей ред. д. ф. н., проф. В. Е. Кемерова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Академический Проект, 2004. – С. 406, 677–678.
- ¹⁵ *Пейсахов Н. М.* Саморегуляция и типологические свойства нервной системы. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1984.
- ¹⁶ *Осницкий А. К.* Психология самостоятельности. Методы изучения и диагностики. – М.; Нальчик: Издательский центр «Эль-Фа», 1996. – С. 105.
- ¹⁷ *Ильясов И. И.* Структура процесса учения: Монография. – М.: Изд-во МГУ, 1986.
- ¹⁸ *Милославский Ю. А.* Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / Научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1991.
- ¹⁹ *Конопкин О. А.* Психологические механизмы регуляции деятельности. – М.: Наука, 1980.
- ²⁰ Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной дидактики: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. М. А. Данилова и М. Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1975.