

*О. В. Шереметьева*

**ПРЕОБРАЗОВАНИЕ СУБЪЕКТНОГО ОПЫТА СТУДЕНТОВ  
КАК МЕТОДИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА ПОДГОТОВКИ  
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

*Статья посвящена проблеме поиска путей повышения качества профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы в области геометрии. Автор обосновывает, что в качестве цели методической подготовки студентов целесообразно рассматривать преобразование их субъектного опыта.*

*О. Sheremet'eva*

**TRANSFORMATION OF STUDENTS' PERSONAL EXPERIENCE  
AS A METHODIC PROBLEM OF FUTURE  
PRIMARY SCHOOL TEACHERS' TRAINING**

*The article is devoted to the problem of searching for ways of improving prospective elementary school teachers' vocational training quality in the field of geometry. The author proves that it is appropriate to consider transformation of students' personal experience as a purpose for their methodical training.*

Человеку свойственно не абстрактное проникновение в суть вещей, а соотнесение реальности со своим миром, т. е. с тем, что уже есть в индивидуальном опыте. Поэтому решающим условием понимания субъектом новой информации является его прошлый когнитивный и эмоционально-ценностный опыт.

Важность опыта как результата чувственно-эмпирического и теоретического отражения мира, как результата различных взаимодействий субъекта с внешним миром, ведущих к выработке представлений, взглядов, идей, ценностей, подчеркивается многими психологами.

В психологии и педагогике термин «опыт» употребляется с прилагательными, которые подчеркивают уникальность опыта субъекта: личностный (А. В. Зеленцова, В. В. Сериков и др.), жизненный (Н. Г. Свирина, Ю. В. Сенько, В. Э. Тамарин и др.), ментальный (М. А. Холодная) и др. Множественность таких прилагательных определяется стремлением авторов подчеркнуть различные аспекты и источники приобретения этого опыта.

Индивидуальный опыт, носителем которого является каждый человек, И. С. Якиманская называет субъектным опытом. Его

принято характеризовать как личный, собственный, прошлый, житейский. Субъектный опыт как результат взаимодействия с окружающим миром находит свое отражение в представлениях, понятиях, правилах выполнения действий. Термин «субъектный опыт» подчеркивает принадлежность этого опыта конкретному человеку как носителю собственной биографии без оценки его истинности, научности, непротиворечивости с позиции общественно-исторического сознания, в отличие от философского смысла термина «субъективный опыт», отражающего отношение объективности и субъективности в познании<sup>1</sup>.

По существу, в психологии субъективное — целостная онтологическая характеристика бытия человека. Субъектность — содержательно-действенная характеристика активности, подчеркивающая интенциональность субъекта, — может рассматриваться как одна из граней субъективности<sup>2</sup>.

В теории деятельности категория субъекта соотносима с категорией деятельности. Согласно структурной модели деятельности А. Н. Леонтьева деятельность соотносится с мотивом, действие — с целью, операция — с условием<sup>3</sup>. В соответ-

ствии с этой моделью субъект — это носитель мотива деятельности, а также носитель способа осуществления этой деятельности. Субъект — это человек, выступающий как автор деятельности, обладающий замыслом и средствами реализации деятельности, заинтересованный в ее результатах и несущий за них ответственность.

Понятие субъектности позволяет представить человека в психологическом исследовании не как бесстрастного деятеля-исполнителя, а как пристрастного сценариста своих действий (на высших уровнях развития даже режиссера), которому присущи определенные предпочтения, мировоззренческие позиции и целеустремленность преобразователя.

По мнению И. С. Якиманской, субъектность проявляется в избирательности к познанию мира (содержанию, виду и форме его представления), устойчивости этой избирательности, способах проработки информации, эмоционально-личностном отношении к объектам познания (материальным и идеальным)<sup>4</sup>.

Под субъектным опытом будем понимать изначально присущую индивиду организацию умственной и практической деятельности, имеющую определенные источники, содержание, структуру и функции<sup>5</sup>.

Субъектный опыт есть результат развития ребенка в онтогенезе, позволяющий строить самостоятельную и нормативную деятельность, взаимодействовать с условиями окружающей действительности и общаться с людьми. Поэтому источником субъектного опыта наряду со стихийным взаимодействием ребенка с реальным миром и другими людьми, дающим ребенку обширный запас сведений и впечатлений об окружающей действительности, является также и процесс обучения.

Применительно к процессу обучения, носителями общественно-исторического опыта можно считать содержание учебного материала и учителя. В содержании учебного материала общественный опыт представлен в виде учебной информации. Учи-

теля можно рассматривать в качестве носителя общественно-исторического опыта лишь в некотором приближении, так как усвоенный им общественно-исторический опыт основывается на субъектном опыте самого учителя.

Формирующий (традиционный) подход к образованию предполагает передачу общественно-исторического опыта (научного, совершенного), не ставя при этом задачи обращения к субъектному опыту. Отрицание образовательной значимости стихийно сложившегося субъектного опыта ребенка приводит к тому, что задача его совершенствования сводится к задаче формирования субъектного опыта на научной основе. По образному выражению И. С. Якиманской, при таком подходе делается попытка «пересадить» научную картину мира в голову ребенка. При усвоении общественного опыта учеником, этот опыт «может падать на благодатную почву или неблагоприятную почву; одни стороны его, получая подкрепление в собственном опыте ученика, легко усваиваются, в то время как другие, наоборот, наталкиваясь на внутреннее сопротивление ученика, отсеиваются или искажаются»<sup>6</sup>.

Для личностно ориентированной модели обучения существенными являются, с одной стороны, производимые субъектом действия, поступки, с другой стороны, изменения, происходящие в самом субъекте. Рассматривая образование с этих позиций, неправомерно относиться к субъектному опыту как к несущественному и неполноценному в силу его несоответствия требованиям образования. Учебный процесс целесообразно рассматривать не только как процесс передачи подрастающим поколениям накопленного обществом опыта, но скорее как процесс взаимодействия, «согласования» субъектного опыта учащегося с общественным, его «окультуривания» (И. С. Якиманская) и «обогащения» (М. А. Холодная).

Основной идеей такого подхода является идея преобразования субъектного опыта в процессе его переоценки самим ребенком

на основе общественного. Такое преобразование происходит на основе разрешения противоречий между индивидуальным и общественно-историческим опытом. В процессе обучения эти противоречия между общественным опытом и его субъектной моделью обнаруживаются в результате анализа проблемных ситуаций. Задача учителя, таким образом, состоит не столько в том, чтобы под видом общественно-исторического передать собственный субъектный опыт, сколько в том, чтобы подготовить ученика к переоценке его субъектного опыта.

Субъектный опыт является сложным образованием и содержит в себе различные компоненты.

На основе анализа выделенных компонентов можно выделить два подхода к трактовке понятия субъектный опыт:

1) с большей направленностью на социальный аспект;

2) с большей направленностью на индивидуальный аспект.

Представитель первого из названных подходов – А. К. Осницкий – выделяет пять взаимосвязанных и взаимодействующих компонентов:

- ценностный опыт – связанный с формированием интересов, нравственных критериев, норм и предпочтений, идеалов, убеждений;

- опыт рефлексии – связанный с соотнесением человеком знаний о своих возможностях и возможных преобразованиях в окружающем мире и самом себе с требованиями о выполняемой деятельности, а также с анализом своих действий с точки зрения их обоснованности и успешности;

- опыт привычной активизации – связанный с ориентацией в собственных возможностях (определенные условия работы, определенные усилия и определенный уровень достижения успеха), определением границ самостоятельности человека при решении разного рода задач;

- операциональный опыт – связанный с конкретными умениями, четко сформированными способами действий (в отличие

от опыта привычной активизации, который больше соотносится с нашей привычной подготовленностью к самым разным ситуациям, не требующим раздумий и специальных усилий, этот опыт связан с осознаваемыми преобразованиями в ситуации, со «здесь» и «сейчас» продумываемыми и предпринимаемыми действиями);

- опыт сотрудничества – связанный с объединением усилий, совместным решением задач, предполагающий предварительный расчет на сотрудничество<sup>7</sup>.

Представитель второго подхода – И. С. Якиманская – выделяет в содержании субъектного опыта следующие взаимосвязанные компоненты:

- предметы (предметы познания и деятельности), представления, понятия;

- операции, приемы, правила выполнения действий (умственных и практических);

- эмоциональные коды (личностные смыслы, ценности, установки, стереотипы)<sup>8</sup>.

Как видим, представители обоих подходов, выделяя разные составляющие субъектного опыта, считают, что все составляющие опыта должны быть обязательно представлены во взаимосвязи. Такое положение объясняет основную причину сложности выявления составляющих субъектного опыта учащихся. В обоих подходах выделяется операциональная (в первом случае она подразделяется на два компонента: опыт привычной активизации и операциональный опыт, сюда же может быть отнесен и опыт рефлексии как определенного действия) и эмоциональная (в первом случае ей определенным образом соответствует ценностный опыт) составляющие. Выделение во втором подходе предметной компоненты субъектного опыта предполагает возможность устанавливать связи этого опыта с содержанием обучения, что особенно важно для организации обучения.

Рассмотрение субъектного опыта с точки зрения его социальной функции в наибольшей степени соответствует особенно-

стям организации процесса обучения детей: ребенок обучается в коллективе, по разному взаимодействуя с его представителями – педагогами и учениками. Он постоянно сравнивает свои действия с действиями учителей и учеников, выбирает объекты для подражания или находит свои способы действий, принимает помощь со стороны или оказывает ее сам, учится объяснять свои действия и поступки. Важность социального компонента субъектного опыта определяет необходимость подготовки учителей к такой организации процесса обучения, которая предполагает выбор оптимальной формы сотрудничества.

Исходя из анализа двух подходов, будем считать, что учителю для организации процесса обучения детей какому-либо учебному предмету и, в частности геометрии, необходимо выделять в субъектном опыте следующие составляющие:

- предметную (связанную с предметами познания и деятельности),
- операциональную,
- эмоциональную,
- социальную (коммуникативную).

Картина реальной действительности у ученика как субъекта познания содержит значимые для него образы и модели, а не понятия. Научное понятие существует объективно, не является личностным образованием, но оно входит в индивидуальное сознание в преобразованном, измененном виде, наполненным личностным смыслом. Как отмечает И. С. Якиманская, усваивая заданное содержание, ученик не только получает научную информацию, а преобразует ее на основе собственного опыта, т. е. строит субъектную модель познания, в которую включаются не только логически существенные, но и личностно значимые признаки познаваемых объектов<sup>9</sup>. Таким образом, при усвоении знаний каждый ученик смотрит на мир *своими* глазами, опираясь на субъектный опыт.

Как уже было сказано, источники этого опыта могут быть связаны с переживанием ребенком как реальных, так и учебных

ситуаций. Примерами первого может служить перенос «жизненной» терминологии на геометрические объекты: «перегнем фигуру пополам», «отрежем часть фигуры», «вытянем фигуру вверх», «линия переломилась, и получился угол», «найдем центр прямоугольника», «круг можно покатить, а квадрат нельзя», «у куба есть передняя, задняя, правая и левая стенки», «квадрат похож на сплюснутый куб» и т. п. В беседах с детьми могут быть выявлены их эмоциональные предпочтения в области геометрических объектов, связанные, в частности, с успешностью или неуспешностью действий, выражающиеся, например, в высказываниях: «я не люблю круг – когда его рисуешь, он никогда не получается».

Примером влияния учебных ситуаций на накопление субъектного опыта работы с геометрическими фигурами может служить тот факт, что, как показывает школьная практика, некоторые ученики начальных классов считают ромб «перевернутым квадратом». Такое искажение существенных свойств, приводящее к формированию неправильных представлений о том, что изменение расположения фигуры приводит к изменению ее вида, можно объяснить особенностями предъявления моделей названных фигур в процессе обучения. Детям часто предлагаются изображения или закрепленные на доске модели квадратов с вертикально и горизонтально расположенными сторонами и модели ромбов с вертикально и горизонтально расположенными диагоналями, незначительно различающимися по длине. Задания в большинстве случаев предполагают рассмотрение, обсуждение, изображение, раскрашивание моделей ромбов и квадратов, и не предполагают изготовления, манипулирования шаблонами и шарнирными моделями, т. е. в большей степени ориентированы на создание предметной, а не операциональной составляющих субъектного опыта ребенка. Такой опыт впоследствии затрудняет узнавание названных фигур при другом расположении, в частности, мешает увидеть знакомые фигуры на усложненном чертеже.

Отметим, что в приведенных примерах выявление субъектного опыта может послужить основой для установления связей представлений детей, которые всегда субъективны, с объективным общественно-историческим опытом, переоценивания детьми своего опыта.

Влияние субъектного опыта на усвоение учебного содержания характерно не только для детей, но и для взрослых. В частности, опыт работы со студентами факультетов начального образования показывает, что имеет место влияние субъектного опыта на сформированность геометрических понятий. Так, многие студенты испытывают трудности, связанные с выполнением заданий на определение видов многогранников на чертежах в тех ситуациях, когда способ расположения являет-

ся для студента новым, отсутствует в опыте. Правильно формулируя определение призмы, студенты испытывают затруднения при узнавании невыпуклых призм, с которыми не приходилось сталкиваться раньше. В частности, выполняя задание на вычисление объемов многогранников, предложенных на рис. 1, практически все студенты на рис. 1,а узнают призму и находят ее объем как произведение площади основания на высоту, а для нахождения объемов многогранников, представленных на рис. 1,б и 1,в, разбивают предложенные призмы на части – «привычные» многогранники, опыт работы с которыми имеется у каждого из них, и не видят возможности нахождения объема как произведения площади основания призмы и ее высоты.

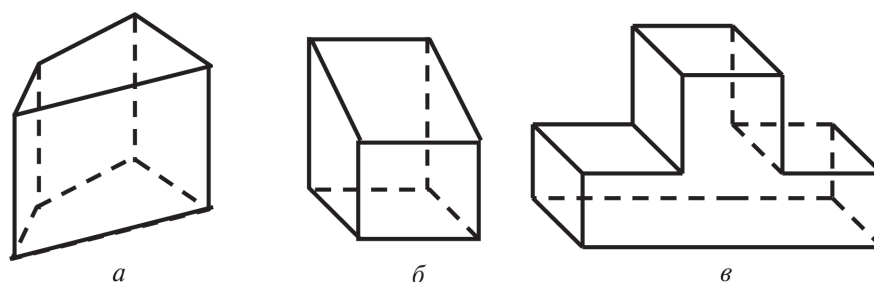


Рис. 1

Еще одним примером затруднений студентов вследствие отсутствия опыта определенных действий, т. е. недостаточной сформированности операциональной составляющей субъектного опыта, может служить следующая задача: Рассмотрите рисунок из книги Н. Аменицкого, который озаглавлен «64 все равно что 65» (рис. 2). Найдите ошибку<sup>10</sup>.

На протяжении обучения школьники и студенты практически не встречаются с ситуациями, связанными с проверкой прямолинейности, поэтому большинство решающих эту задачу не замечают непрямолинейности «диагонали» левого прямоугольника, не подвергают сомнению свои зрительные впечатления. И, как следствие, не

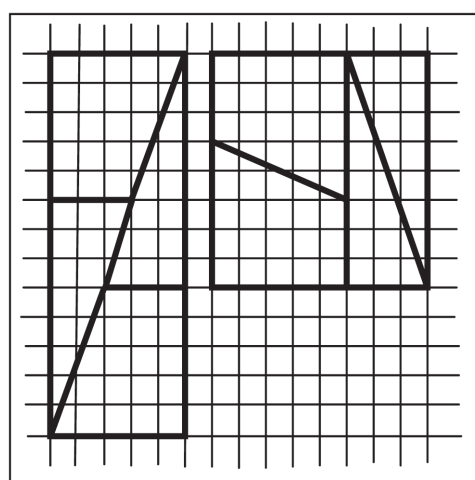


Рис. 2

обнаруживают причин предложенного противоречия. В то время как практический способ решения данной задачи — приложение линейки к «диагонали» левого прямоугольника — доступен младшему школьнику, а теоретический, например, основанный на вычислении тангенсов «соответственных» углов, может быть рассмотрен на уроках геометрии в основной школе.

Использование подобных задач в процессе обучения создает условия для обнаружения противоречия между субъектным опытом — не критическим отношением к зрительным впечатлениям — и объективной ситуацией, в результате осмысления этого противоречия происходит корректировка субъектного опыта, его согласование с общественно-историческим, а также обогащение.

Рассмотренные примеры (а таких примеров можно привести много) иллюстрируют положение, сформулированное И. С. Якиманской, о том, что содержание субъектного опыта ученика может совпадать, а может расходиться с общественно-историческим, но оно не должно теряться обучающим педагогом. Последний должен не просто транслировать культурную норму (требовать ее воспроизведения), но и выявлять индивидуальные семантики, коллективно обсуждать их, выбирать наиболее оптимальные с точки зрения науки, а затем, опираясь на них, формировать научное знание (понятие)<sup>11</sup>. Это требование обосновывается многими исследователями<sup>12</sup>, которые отмечают, что субъектный опыт обнаруживается и наиболее ярко выражается в противоречии, возникающем в результате столкновения с проблемной ситуацией, когда человек предстает перед необходимостью действовать самостоятельно. Вне субъектной трансформации, направленной на активное преобразование учеником заданного содержания знаний, нет и усвоения этих знаний. Таким образом, учитель должен уметь строить процесс обучения так, чтобы выстраивать знания на основе имеющегося у ученика субъектно-

го опыта, он должен не просто «внедрять» в сознание ученика содержание понятия, а согласовывать это содержание с его субъектным опытом. Умение учитывать субъектный опыт ученика в процессе обучения является одним из важных показателей профессиональной готовности будущих учителей к образовательной деятельности.

Об уровне готовности будущих учителей начальных классов к образовательной геометрической деятельности, учитывающей субъектный опыт ученика, можно судить по результатам выполнения заданий, предполагающих нахождение педагогически целесообразных действий, связанных с ответом на возможный вопрос младшего школьника.

Например, студентам предлагалось описать свои действия в ситуации, когда ученик начальной школы задал им вопрос: «Что такое ромб?». Ответы студентов можно условно разделить на пять групп, количество студентов, попавших в первую и последнюю из этих групп, как правило, оказывалось незначительным, в то время как наиболее многочисленной во всех случаях оказывалась вторая группа.

1. Ответы, связанные с формулированием определения ромба как геометрической фигуры, обладающей определенными свойствами (указывались различные свойства). При этом студенты давали знакомые им определения в соответствии с логикой изученного курса геометрии, т.е. не предполагали учета субъектного опыта детей (его предметной и операциональной составляющих), так как в качестве родового предлагалось использовать незнакомые детям понятия и способ ознакомления с понятием на основе определения через род и видовое отличие. В частности, студенты в качестве ответа на вопрос ребенка давали определение: ромб — это параллелограмм, у которого все (или две соседние) стороны равны.

2. Ответы, связанные с формулированием определения ромба как геометрической фигуры, обладающей определенными

свойствами (указывались различные свойства). При этом делалась попытка учета предметной составляющей субъектного опыта ребенка – в качестве родового предлагалось известное детям понятие. В частности, предлагалось сказать ребенку, что ромб – это четырехугольник, у которого все стороны равны.

3. Ответы, связанные с предъявлением примера – модели ромба, нарисованной на доске, вырезанной из бумаги или составленной из спичек – или предложением найти модель ромба в окружающей обстановке. Можно считать, что такой путь учитывал содержательную составляющую субъектного опыта ребенка и в некоторой степени был ориентирован на операциональную компоненту опыта, так как был связан с предметами, действия с которыми имеются в опыте ребенка, однако использование самих действий не предполагалось. Кроме того, в ответах студентов не были описаны действия учителя, которые могли бы привести к расширению и обогащению субъектного опыта ребенка, в частности установлению связей между новой фигурой и ранее известными.

4. Ответы, связанные с получением ромба из модели известной геометрической фигуры. В частности, одни студенты предполагали показать или рассказать ученикам, что ромб можно получить из квадрата, если его «сдавить», «сплюснуть» или «скосить набок» или «растянуть за противоположные углы в разные стороны». Следует отметить, что при описании таких действий некоторые студенты допускали ошибки, пытаясь *определить* ромб как «перекошенный» квадрат. Другие студенты предлагали составить ромб из двух равных равнобедренных треугольников (не учитывая того, что с этим понятием дети могут быть не знакомы). Такие действия учителя наряду с содержательной составляющей субъектного опыта школьника учитывали и его операциональную составляющую. Как и в предыдущей группе ответов, в ответах студентов этой группы не были описаны

действия учителя, которые могли бы привести к расширению и обогащению субъектного опыта ребенка. Однако следует отметить, что и в этой группе многие студенты ограничились выбором только одного способа получения модели новой фигуры, тогда как в опыте ребенка есть и перегибание бумаги, и работа с полосами, и другие действия, которые могут быть положены в основу ознакомления с ромбом. Очевидно, владение несколькими способами ознакомления с новой фигурой даст возможность выбирать те из них, которые в большей степени связаны с субъектным опытом ребенка. В этом случае работа строилась не на основе выявления опыта ребенка, а на основе представлений студентов об этом опыте, т. е. предположений, полученных на основе собственного субъектного опыта.

5. Ответы, связанные с выяснением причин интереса ребенка к названной фигуре, выявлением представлений ребенка о фигурах и действиях, на основе которого можно было бы подбирать соответствующие педагогические действия, знакомить с новым геометрическим объектом.

Такого рода задания на нахождение педагогически целесообразных действий использовались в нашей практике обучения студентов достаточно широко. Обращает на себя внимание тот факт, что если такое задание выполнялось впервые, то в ответах студентов не встречалось предложений о выяснении причин интереса ребенка к геометрическому объекту, о котором шла речь в вопросе, о выявлении имеющихся у ребенка представлений, на основе которых можно было бы подбирать соответствующие педагогические действия, т. е. о выявлении субъектного опыта ребенка.

Очевидно, что ответы студентов последних групп в большей степени свидетельствуют о намерениях студентов учитывать субъектный опыт ребенка.

Наличие только предметной составляющей субъектного опыта является показателем начального уровня учета будущими

учителями субъектного опыта ребенка. Предметная составляющая опыта появляется раньше операциональной в силу предметности всех операций, осуществляемых ребенком в раннем возрасте.

В соответствии с рассмотренным примером могут быть выделены *уровни учета студентами субъектного опыта ребенка* в обучении как один из показателей профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к образовательной геометрической деятельности.

**Уровень 1.** В обучении субъектный опыт ребенка не учитывается.

**Уровень 2.** Обучение строится на основе представлений студентов о предметной составляющей субъектного опыта ребенка.

**Уровень 3.** Обучение строится на основе представлений студентов о предметной и частично операциональной составляющих субъектного опыта ребенка.

**Уровень 4.** Обучение строится на основе представлений студентов о предметной и операциональной составляющих субъектного опыта ребенка.

**Уровень 5.** Обучение строится на основе учета о предметной и операциональной составляющих субъектного опыта ребенка.

Выделение указанных уровней основано на учете двух выделенных выше компонентов субъектного опыта — предметной и операциональной, в большей степени связанных с геометрическим содержанием, в то время как эмоциональная и коммуникативная компоненты определяются особенностями реальных участников процесса обучения. Умение учитывать эмоциональные и коммуникативные компоненты субъектного опыта будет свидетельствовать о более высоких уровнях учета такого опыта, достижение которых в реальном процессе обучения будущих учителей затруднительно.

Учитель начальной школы должен владеть приемами выявления субъектного опыта детей в области геометрических представлений и уметь выстраивать процесс обучения на основе этого опыта, «окультуривая» и «обогащая» его. Таким образом, методической задачей подготовки будущих учителей начальных классов следует считать создание условий для такого преобразования субъектного опыта студентов, которое характеризуется повышением уровня учета субъектного опыта ребенка.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Якиманская И. С. Требование к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопросы психологии. — 1994. — № 2. — С. 64–76.

<sup>2</sup> Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. — М., 1994; Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. — 1996. — № 1. — С. 5–19; Холодная М. А. Структурная организация индивидуального интеллекта: Дисс. на соис. уч. ст. д-ра психол. наук. — М., 1990.

<sup>3</sup> Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — 2-е изд. — М., 1977.

<sup>4</sup> Якиманская И. С. Указ. соч.

<sup>5</sup> Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. — М., 2000.

<sup>6</sup> Менчинская Н. А. Мышление в процессе обучения // Исследования мышления в советской психологии. — М., 1966. — С. 349–387.

<sup>7</sup> Осницкий А. К. Психология самостоятельности. Методы исследования и диагностики. — М.; Нальчик, 1986.

<sup>8</sup> Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе.

<sup>9</sup> Там же.

<sup>10</sup> Аменицкий Н. Н. Научно-забавная библиотека для семьи и школы. Вып. IV. — М., 1912.

<sup>11</sup> Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе.



<sup>12</sup> *Подходова Н. С.* Теоретические основы построения курса геометрии 1–6 классов: Дисс. на соис. уч. ст. д-ра пед. наук. – СПб., 1999; *Рыжухина И. Ю.* Использование субъектного опыта учащихся при проектировании индивидуальных образовательных программ: Дисс. на соис. уч. ст. канд. пед. наук. – М., 2000; *Холодная М. А.* Структурная организация индивидуального интеллекта: Дисс. на соис. уч. ст. д-ра психол. наук. – М., 1990.