

ББК 74.2
Ш 55

Рецензенты: доктор психологических наук, профессор **Исаев Е.И.**
доктор психологических наук, профессор **Разуваева Т.Н.**

Ш 55 **Шиббаева Л.В.**
Становление учащегося как субъекта образования в условиях развивающе-
го обучения. Монография. – Орёл: Издательство ОРАГС, 2010. – 268 с.

В монографии представлено теоретическое обоснование и описание экспериментального исследования, выполненного как масштабный социально-образовательный проект, направленный на создание развивающегося и развивающего образовательного пространства, в котором оказывается возможным поддержать становление учащихся в позиции субъектов образования. В центре исследования – динамика слабоуспевающих подростков в процессе обретения ими средств и способов полноценной продуктивной реализации в пространстве образования. В монографии представлен авторский подход к понятиям «субъект образования», «стратегия образования», характеризующимся как результат содержательных взаимодействий всех участников творческого образовательного процесса. Книга адресована всем, кто интересуется теоретическими и практико-экспериментальными проблемами исследований в области образования, проблемами методологии и методов проектного подхода к организации социально-образовательного эксперимента: психологам, педагогам, администрации инновационных образовательных учреждений. Рекомендуется слушателям курсов повышения квалификации, переподготовки, магистрантам, обучающимся по направлениям «Педагогическая психология», «Психология развития», «Социальная психология в образовании».

ББК 74.2

ISBN 978-5-93179-246-0

© Шиббаева Л.В., 2010.
© Издательство ОРАГС, 2010.

ПРЕДИСЛОВИЕ

Перед современным человеком встает вопрос о том, насколько важно образование для достижения успеха в жизни, придавать ли ему значение или, выполняя формальные требования, получить удостоверение о том, что определенный этап образования завершен и «добучиваться» в условиях жизненной практики. В тоже время понятие успеха все в большей мере соотносится с возможностью заниматься творческой деятельностью, реализацией своего потенциала в процессе постановки и разрешения все более захватывающих жизненно значимых задач. Однако, достижение такого рода успеха невозможно без особой активности человека, которая предполагает непрерывную стратегию сопряжения жизненных творческих задач с задачами развития тех психических новообразований, без которых их решение оказывается невозможным. Каждый человек, ориентируясь в перспективах своей жизни, оказывается перед лицом дефицита определенного ресурса и должен становиться «учеником», искать возможности его восполнить. Активность такого рода свойственна человеку как субъекту образования, она возникает в особых условиях, не допускающих возникновение формального отношения к учению, способствующих превращению учения в источник получения опыта творческой реализации. Вопрос о том, каково должно быть сочетание условий, способствующих возможности становления человека как субъекта образования, каковы психологические механизмы возникновения и обогащения такой позиции, важен в контексте понимания психологической сущности человека, для которого постановка задач развития и разрешения их с опорой на ресурс обучения выступает нормой жизни. Этот вопрос является одним из центральных для современной психологии и педагогики развития, он важен и на уровне организации практики современного образования.

Проблема исследования образования как области становления человека в позиции субъекта жизненного творчества, связана с разрешением спектра теоретических и прикладных противоречий. Понятие «образование» многозначно. На теоретическом уровне образование интерпретируется и как сфера социальной практики, и как процесс культурного взаимодействия поколений, и как локальный фрагмент жизнедеятельности человека, и как его индивидуальная активность, специфическая по своим результатам и новообразованиям. На прикладном уровне противоречия предопределяются с одной стороны — стремлением обеспечить профильность, раннюю специализацию при обучении, с другой стороны — все большей осознанностью необходимости усилить воспитывающий потенциал образования, обеспечить культурную полноту.

Выделение такого ракурса исследования, которое позволяло бы, с одной стороны, снять противоречия на теоретическом уровне анализа образования как развивающейся и развивающей сферы общественной практики и индивидуального творчества человека, с другой стороны, поддержать возникновение такого сообщества педагогов и учеников, которое позволяло бы создавать предпосылки зарождения способностей учеников использовать ресурс образования для обретения опыта творческой самореализации сначала в учебном, а затем и в расширяющемся жизненном пространстве — выделение такого ракурса оказывается весьма сложной и актуальной проблемой современной философии, психологии и педагогики образования.

В философской антропологии она нашла выражение в знаменитых неразрешимых дилеммах при трактовке человека, реализующего позицию познающего субъекта и человека как субъекта бытия, способного к продуктивной самореализации своего потенциала в практике жизни.

В житейском сознании она отразилась как проблема обеспечения «связи школы с жизнью», в педагогике развития как проблема организации школ, «открытых к жизни», «школ — центров социокультурного развития микро- и макро- территориальных общностей».

В психологии образования — это проблема нашла свое отражение в обсуждении подходов к теоретическому осмыслению понятия «личностно-ориентированного обучения» и принципов его организации. Одним из ракурсов этой проблемы выступает и проблема понятийной и экспериментальной операционализации категории «субъект учебной деятельности».

Предпосылки для разрешения таким образом поставленной проблемы сложились в отечественной психологии образования благодаря традиции культурно-исторической школы Л.С. Выготского, концептуального обоснования и практики реализации направлений развивающего обучения и методологии генетико-моделирующего эксперимента, позволяющего планировать и осуществлять масштабный социально-проектный эксперимент в сфере образования.

В современной отечественной психологии содержание понятия «развивающее обучение» и концептуальное обоснование принципов организации его содержания, форм, методов неразрывно связано с традициями, культурно-исторического и деятельностного подходов к пониманию психологических оснований развития учебной деятельности и становления человека как субъекта учения.

Наиболее яркое и развернутое обоснование эта традиция нашла в работах таких известных направлений как «школа П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной», «школа Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова». Большое значение имеет то, что создание и апробация развивающих программ, форм, методов обучения осуществлялось в контексте этих направлений как процесс сотрудничества ученых с практиками школьного образования в форме, так называемого, образовательного эксперимента. Создавались инновационные экспериментальные площадки, на которых осуществлялся долгосрочный масштабный эксперимент, позволяющий создавать прецеденты развивающейся школьной общности, участниками которого являлись и психологи — его организаторы, и педагоги, и ученики, и их родители.

Психологи выполняли роль методологов и организаторов локальных и масштабных экспериментов, осуществляя курирование и развитием профессионализма педагогов, и развитием школьников, которые занимались по учебно-дисциплинарным программам, принципиально отличающимся от «традиционных». Многие из педагогов, вовлеченных в творческую деятельность школьных сообществ под началом столь крупных ученых и практических организаторов преобразований школьной практики, стали разработчиками новых направлений в преподавании школьных предметов, авторами новых учебных программ, выступили лидерами организации новых экспериментальных направлений. Это создало в Российском образовании беспрецедентный опыт становления психолого-педагогических сообществ как коллективных авторов социально-гуманитарного эксперимента, сообществ, способных ставить и решать инновационные задачи, отвечающие целям обучения и развития определенного контингента учеников на длительных образовательных дистанциях.

Существовали и в настоящее время существуют известные авторские школьные сообщества во многих странах. Продуктами их деятельности выступают образцы инновационных подходов к обучению и воспитанию, представленные как определенные направления, которые включают в своем описании определенное концептуальное обоснование разной меры полноты и описание принципов и методов их воплощения в практике образования. Широко известны та-

кие направления как школа С. Френе, Вальдорфская школа, Яснополянская школа, отвечающая традициям обучения, заложенным Л.Н. Толстым, современные авторские школы, такие как школа Ш. Амонашвили, А. Н. Тубельского, многие другие. Впитывая теоретические достижения психологии развивающего образования, авторские школьные общности в своей живой творческой деятельности оказываются способны превращать их коллективные программы деятельности, адресованных конкретным ученикам с учетом уникальности их социально-психологического потенциала и возможности максимальных достижений в его развитии.

В современной ситуации образования, как никогда, остра проблема преодоления «предметоцентризма» в процессе обучения, проблема разработки методологических, теоретических, технологических подходов к социокультурному проектированию развивающих образовательных пространств, способных создавать основания для приобретения человеком опыта полноценного образовательного творчества. Интегральные психические новообразования, такие как способность учеников к постановке перспективных задач учения и развития, предполагают изменения в таких важнейших сферах человека как сфера смыслов, ценностей, мотивов, целей. В настоящее время все более широкое распространение находит метод учебных проектов как такой, который позволяет влиять на позитивную динамику личностных новообразований.

Однако, учебные проекты в рамках одной учебного предмета как частные эпизоды недостаточны для оформления устойчивых, интегральных новообразований ученика. Такие изменения требуют консолидированного кураторства педагогов всех учебных предметов, преемственности работы в системе основного и дополнительного образования, сотрудничества с психологами и родителями.

В этих целях необходимо осуществлять проектный подход в широком смысле слова, под которым подразумевается вовлеченность всех участников (и педагогов, и психологов, и родителей) как на уровне тактики реализации частных учебных микро – проектов (что собственно характерно для метода проектов), так и на уровне стратегии разрешения глобальной проектной задачи кураторства учащихся в процессе достижения ими все большей меры самоорганизации собственной стратегии образования.

Оказание поддержки авторским сообществам в обосновании и реализации долгосрочных системных социально-образовательных проектов на основе грамотного применения принципов генетико-моделирующего эксперимента является в настоящее время одним из авангардных направлений развития и практики, и теории развивающего обучения.

В представленной монографии изложены результаты осуществления многоуровневой исследовательской программы, осуществляемой автором в позиции научного консультанта школ, стремящихся разработать и осуществить авторские, инновационные подходы к обучению сложного контингента учеников. Исследования проводились в различных звеньях образовательной системы, начиная с звена начальной школы, этапов обучения младших и старших подростков, завершая вузовским и поствузовским образованием педагогов и психологов, приобретающих позицию кураторов учащихся в процессе их становления как субъектов образования.

В качестве центрального фокуса выступает детальное изложение организации и результатов исследования становления позиции субъекта образования в подростковом возрасте. Большое теоретическое и прикладное значение представленного в монографии этапа исследования выступает то, что развитие позиции субъекта образования изучается у наименее подготовленных к этому слабоуспевающих младших и старших подростков, которые только при особом искусственно создаваемом комплексе условий

организации школьного развивающего пространства обретают шанс выхода их состояний «социально-психологической стагнации».

Именно при анализе неблагополучного хода развития в подростковом возрасте большое значение приобретают представления о «задачах развития» как субъективно-психологических явлениях. Даже в условиях применения программ развивающего обучения, именно в этом возрасте возникают непреодолимые трудности постановки такого рода перспективных задач саморазвития с опорой на потенциал преподаваемых школьных предметов. Исследование психологических затруднений в интеграции подростками ситуаций жизнедеятельности в школе и вне школы позволяет подчеркнуть то, какую поддержку необходимо оказывать ученикам для того, чтобы они были смогли начать особую внутреннюю работу по осознанию того, как учебное содержание может выступить основанием полноценной самореализации за пределами учебных занятий, в бытийном пространстве организации жизни.

В представленном исследовании на основе осуществления проектного образовательного эксперимента получены выразительные результаты, раскрывающие возможности преодоления подростками формального отношения к учению и приобретения опыта «переживания» состояний продуктивной позиции субъекта образования. Выявлены психологические условия и механизмы становления начальных форм субъектной позиции подростков, воспитывающихся в неблагополучных условиях социокультурной депривации. Центральным направлением поддержки обучающихся при преодолении состояний стагнации является создание образовательного пространства, способствующего приобретению и обогащению опыта учащихся в организации социокультурной практики «жизнеустройства», альтернативной тому, который им предоставляют деструктивные обстоятельства их жизни.

Исследование позволило выявить, что становление столь сложного новообразования правомерно рассматривать в контексте анализа развивающейся образовательной общности как социокультурного центра, предоставляющего возможность овладевать подросткам предметной деятельностью в полноте не только ее операционно-технических компонентов, но и ценностно-смысловых. Это является психологическим основанием гибкого переноса способов, осваиваемых на учебных занятиях в ситуации социально значимых событий за их пределы. Для первичного опыта младших подростков необходима поддержка в создании ситуаций самоопределения и самореализации в масштабе ближайшего школьного окружения. Для старших подростков масштаб самополагания своего потенциала в социокультурной творческой практике предполагает выход за пределы школьной общности в пространство «деяний» во внешкольной действительности. Одним из важных результатов исследования выступает положение о том, что уже в подростковом возрасте может возникать сложная субординация задач развития (совершенствования обобщенных способов решения творческих задач, способов чтения, участия в дискуссиях), задач предметно-дисциплинарного учения и задач самореализации в социокультурной практике. Благодаря этому отношение между ними могут гибко изменяться таким образом, что приоритетными оказываются то задачи учения, предопределяющие обслуживающие их цели развития, то цели развития, предопределяющие адекватное принятие задач учения. Оформление таких

фрагментов стратегии образования, в которых возможна смена фокусировок, сначала при поддержке взрослых, а затем все более самостоятельно, составляет содержание процесса успешного становления школьников в позиции субъектов образования.

В юношеском возрасте (старшеклассники, студенчество) самоопределение приобретает черты системно-организованного многоуровневого, захватывающего разнообразие планы жизненной самореализации. Постановка задач учения становится многократно опосредованной разнообразием замыслов совершенствования и самоорганизации человека в практике жизнедеятельности.

Одним из значимых результатов представленных в исследовании выступает понятия «стратегия образования» и «задачи образования» и их содержательная характеристика. Исследование показывает, что процессы обогащения и дифференциация задач учения, развития и продуктивной самореализации учащегося в жизнедеятельности являются взаимообусловленными. Неопределенность в одном из этих звеньев может осуществляться на основе доопределения других, что становится возможным при отношении к ним учащимся как к смысловой целостности «задач образования». Задачи образования, характеризующиеся преемственностью содержания задач учения, развития в их смысловой связи с задачами самореализации в практике, жизнедеятельности во внеучебных ситуациях, являются сложными новообразованиями.

Представленное в монографии исследование позволяет обозначить перспективы исследования психологических оснований осуществления образования как личностного поступка. Современный человек на высших уровнях личностного бытия ориентируется на осознанную многогранность «задач развития». Ценности развития, превращаясь в высшую духовную потребность, оказывают влияние на доопределение задач учения и выбор профессии, внепрофессиональных социальных и культурных видов практической самореализации.

Личностно-ориентированное образование при таком подходе раскрывается как такое, которое регулируется ценностями, мотивами, целями самопринятия субъектом произвольно устанавливаемого соотношения между собственными психологическими ресурсами и создаваемым на их основе «жизненным миром» как пространством полноценной самореализации.

Исследование психологического содержания и условий становления «стратегии образования» как оснований достижения личностной зрелости в периоды юношества, молодости, зрелости в различных ситуациях получения образования представляется одним из перспективных теоретических и практико-экспериментальных направлений изучения личностного развития в современной психолого-педагогической антропологии.

Таким образом, методологические и экспериментально-методические возможности исследования генезиса позиции развивающегося субъекта образования открываются в рамках проектной парадигмы, рассматривающей продуктивные взаимодействия участников образовательной общности в процессе постановки ими усложняющихся социально-гуманитарных задач. Превращение школы в социокультурный центр самореализации потенциала учеников, вуза — в центр социокультурного творчества студентов и преподавателей

в пространстве социальной практики, является и условием и результатом проектирования и изучения содержательных линий генезиса позиции субъекта образования.

Исследования в области психологии образования, ориентированные на проектную методологию, в которых творческая целевая организация взаимодействий участников образовательной общности раскрывается со стороны формирующегося психологического потенциала учащихся, является выигрышным направлением исследования психологических механизмов «активности развития» человека как субъекта создания «жизненного мира», соразмерного его возрастающему созидательному ресурсу.

Ориентация образования на представление о генезисе позиции субъекта образования позволяет выделить определенные критерии эффективности практики образования. В качестве ее основной функции выступает создание условий обогащения этой позиции у обучающихся на основных этапах ее школьного и вузовского развития. Это позволяет намечать и осуществлять психологически содержательные подходы к содержанию и процедурам мониторинга продуктивных образовательных систем. Прежде всего, оказывается возможным характеризовать преподавателей, педагогов как лидеров и организаторов развивающего образовательного пространства. Выявляются основания для градаций профессионального развития педагогов как участников и лидеров развивающегося образовательного сообщества. В новом свете в русле представленного исследования выступает и позиция психолога как организатора масштабного социально-проектного эксперимента, в русле которого оказывается необходимым и возможным реализовать модульные программы развития педагогов в позиции участников и лидеров фрагментов развивающего образовательного пространства и выступать самому генератором развивающих «модулей», сопряженных с ключевыми фрагментами модульных программ педагогов.

Таким образом, представленное в монографии исследование является иллюстрацией описания зрелого социально-образовательного эксперимента. Описанные в нем принципы и методы его «запуска» и поддержки инновационных циклов раскрывают определенные механизмы создания прецедентов деятельного самоопределения взрослого поколения в социокультурном проблемном пространстве современности. Образовательный эксперимент проектного типа, который позволяет создать организационные условия как для психолого-акмеологических новообразований педагогов, так и интегративных новообразований учащихся выступает в качестве своеобразной альтернативы функционирования косных видов образовательной практики, остающихся в плену предметоцентризма и пренебрегающих возможностями приобретения «вкуса» как учащихся, так и их кураторов к образованию как творчеству.