

Игнатович Владлен Константинович,

*канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедры педагогики и психологии;*

Игнатович Светлана Сергеевна,

канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии;

Курочкина Валентина Евгеньевна,

*канд. психол. наук,
доцент кафедры общей и социальной педагогики,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СТАНОВЛЕНИЯ УЧАЩЕГОСЯ КАК СУБЪЕКТА ПОЛАГАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

*Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского фонда
фундаментальных исследований (проект № 18-013-00308 А «Основы методологии и
технология проектирования индивидуальных образовательных результатов учащихся в
системе дополнительного образования детей»)*

Статья посвящена проблеме обоснования педагогических условий, обеспечивающих субъектную включенность учащихся в полагание и оценивание индивидуальных образовательных результатов. Проанализированы подходы к пониманию учащегося как субъекта образовательного процесса. Показана недостаточность рассмотрения данного феномена только в контексте учебной деятельности. Обоснована социокультурная практика как проектная единица продвижения учащегося по индивидуальной образовательной траектории. Охарактеризованы компоненты модели индивидуализированного образовательного процесса, в котором субъектом осуществляется полагание индивидуальных образовательных результатов. Сформулированы педагогические условия, обеспечивающие эффективность данной модели.

Ключевые слова: индивидуальный образовательный результат; социокультурная практика; субъект полагания; педагогические условия.

Vladlen K. Ignatovich,

Ph.D., Assoc.,

Associate Professor Pedagogy and Psychology;

Svetlana S. Ignatovich,

Ph.D., Associate Professor Pedagogy and Psychology;

Valentina E. Kurochkina,

Ps.D, Associate Professor general and social pedagogy,

Kuban State University,

Krasnodar, Russia

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF A STUDENT AS A SUBJECT OF THE DETERMINATION OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL RESULTS

The article is devoted to the problem of substantiating the pedagogical conditions that ensure the subjective involvement of students to the determination and assessment of individual educational results. Approaches to understanding the student as a subject of the educational process are analyzed. The lack of consideration of this phenomenon is shown only in the context of educational activities. The sociocultural practice is grounded as a project unit of a student's advancement along an individual educational trajectory. The components of the model of an individualized educational process are characterized, in which the subject assumes individual educational results. Pedagogical conditions that ensure the effectiveness of this model are formulated.

Keywords: individual educational result; sociocultural practice; subject of determination; pedagogical conditions.

Проблема становления ученика как субъекта образовательного процесса весьма актуальна и имеет множество различных аспектов. Своими корнями она восходит к проблеме формирования учебной мотивации (Л.И. Божович, И.В. Дубровина, А.К. Маркова), которая в определенные периоды развития педагогической мысли признавалась главным проявлением субъектности ученика. Однако с развитием идей проблемного (А.В. Брушлинский, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов) и развивающего обучения (В.В. Давыдов, В.В. Репкин, Д.Б. Эльконин) акцент переместился на ученика как на субъект учебной деятельности. Так, по мнению

Д.Б. Эльконина, субъектность ученика, в первую очередь, проявляется в процессе решения им учебных задач [18]. Очередной импульс ее развитию придали современные представления об индивидуализации образования и об ученике, осуществляющем индивидуальную образовательную траекторию как путь собственного личностного становления (Т.М. Ковалева). При этом одним из «сквозных» вопросов, не получившим до сих пор исчерпывающего ответа, выступает вопрос о содержании и формах проявления учащимися своей субъектности и их взаимосвязи со способами и механизмами построения индивидуальной образовательной траектории именно как авторского проекта самого ученика. Результаты ранее проведенных нами исследований позволяют утверждать, что в условиях индивидуализированного образовательного процесса субъектность ученика проявляется в виде его участия в полагании и оценке индивидуальных образовательных результатов, под которыми мы понимаем «совершенный субъектом шаг продвижения по индивидуальной образовательной траектории, в ходе которого им осваивается и реализуется новое средство для решения определенного круга творческих задач, определяемого на основе его индивидуального отношения к объектам и явлениям окружающего мира и в соответствии с уровнем собственных социальных притязаний» [6, с. 44]. Именно этот новый вид образовательной деятельности ученика рассматривается нами как эффективный механизм построения его индивидуальной образовательной траектории. Однако запуск этого механизма требует создания особых педагогических условий, не представленных сегодня в различных моделях индивидуализированного образовательного процесса. Обоснованию этих условий посвящена настоящая статья.

Поставленную задачу авторы статьи решали методами анализа научной литературы и моделирования индивидуализированного образовательного процесса, где роль проектной единицы индивидуальной образовательной траектории ребенка отведена социокультурной практике. Предметом

проведенного анализа стали выделяемые авторами проявления субъектности учащихся в целостном образовательном процессе. Моделируя процесс продвижения учащегося по индивидуальной образовательной траектории, мы, вдобавок к ранее обоснованному нами пониманию социокультурной практики как «педагогически целесообразно организуемой предметности индивидуально-групповой деятельности учащихся, в процессе освоения которой ими при помощи обретаемых культурных, проектно-преобразовательных средств моделируются проблемно насыщенные сферы общественной жизни» [7, с. 44] мы учли и другие современные аспекты понимания данного феномена. Так, в работе В.В. Николиной отмечается, что социокультурная практика может пониматься как «совокупность развивающих образовательных сред, институтов, процессов, обеспечивающих различные формы организации социокультурной деятельности учащихся и выступающих средством приобщения обучающихся к культуре в широком смысле слова в процессе развития» [12, с. 272].

Проведённое исследование позволило получить следующие результаты.

Анализ научной литературы показывает, что большинство современных исследований по проблеме субъектности учащихся базируются на представлениях о сущности учебной деятельности, ориентированной на самоизменение субъекта, и ее структурных компонентах. Освоение учащимся этих компонентов достаточно часто рассматривается авторами именно как центральное проявление ученика, выступающего в роли субъекта учебной, либо учебно-исследовательской деятельности. Так, например, в работе А.М. Антоновой говорится: «Формирование учащегося как субъекта учебно-исследовательской деятельности предполагает обучение его умению планировать, организовывать свою деятельность, определять умения, необходимые для успешного исследования, и четкую организацию упражнений по их формированию. Существенным показателем учащегося, как субъекта

учебно-исследовательской деятельности, является его умение выполнять все ее формы и виды» [1, с. 139-140].

В этом ключе вопрос о субъектности учащегося часто рассматривается с точки зрения занимаемой им внутренней позиции в процессе осуществления им этой деятельности. Так, например, в работе Г.В. Самусевой отмечается: «Позиция субъекта учебной деятельности учащихся – это конструкт личностного опыта, проявляющийся в способности ребенка к инициированию учебной активности, адекватной рефлексии процесса и результата ее выполнения, своих учебных достижений. В этой связи автор выделяет такие диагностируемые показатели субъектности учащихся, как «ответственное отношение к учебной деятельности, осознание ее личностной значимости (смысла), владение способами ее видения, опыт волевых усилий при достижении учебных целей, проявление самостоятельности, инициативы и критического отношения к своим достижениям» [13, с. 14].

Одним из важных источников современных представлений о субъектности учащихся и ее проявлениях в различных педагогических ситуациях выступает концепция субъект-субъектных взаимодействий педагогов и учащихся, которая, как отмечает в своем исследовании Е.В. Коротаева, начиная с 80-х годов прошлого столетия приходит на смену прежней концепции «педагогического воздействия» [8]. В этой связи проявления ученика как субъекта образовательного процесса чаще всего рассматриваются авторами как его «ответ» на проявление субъектности учителя. По этому поводу, в частности, Л.М. Бронникова отмечает: «Но «субъект-учитель» имеет своей целью в процессе обучения математике создание оптимальных условий для формирования компетенции самообразования, диагностирование успехов учащегося, а «субъект-ученик» – с помощью учителя сформировать компетенцию самообразования, обусловленную социально-практической и личностной значимостью» [4, с. 151].

Еще один взгляд на ученика как субъекта образовательного процесса связан с представлениями о развитии творческой одаренности. Субъектность здесь понимается как свойство одаренного ученика, в то время как «обычные» учащиеся таковой субъектностью располагают в значительно меньшей степени. Так, например, И.Ю. Денисова полагает, что школьник может стать субъектом учебной деятельности только при условии, что он уже с первого класса научится придумывать, находить оригинальные решения, наблюдать и анализировать явления, проводить сравнения, обобщать факты, делать выводы, критически оценивать результаты деятельности и т.д. [5]. Едва ли можно в полной мере разделить эти взгляды, поскольку здесь имеет место не вполне правомерное отождествление субъектности и одаренности. Однако можно отметить такой аспект понимания субъекта учебной деятельности, как ее продуктивность, обеспеченная владением определенным арсеналом способов действий, не сводимых к формальному усвоению учебного материала.

И тем не менее приходится констатировать, что субъектность ученика в рамках этих представлений вторична по отношению к субъектности учителя, ее назначение состоит лишь в том, чтобы ученик «присвоил» учебную деятельность как лично значимый, но все же заданный извне образец. В контексте представлений об учащемся как «авторе» проекта своей индивидуальной образовательной траектории такой уровень субъектности не отвечает уровню сложности решаемой экзистенциальной задачи и требуемого уровня самостоятельности и ответственности; речь, скорее, идет о позиции «квазисубъекта».

Следует отметить, что в современных исследованиях довольно часто предпринимаются попытки расширить контекст проблематики субъекта учебной деятельности путем введения в него таких понятий, как самоопределение [14], гражданственность [11], а также посредством описания специфических ролевых позиций учащихся, не представленных в традиционных моделях образовательного процесса (к примеру, позиция

ученика как субъекта инновационных процессов [2], как субъекта психологической экспертизы образовательной среды [10] и т.д.). Однако чаще всего в этих случаях субъектность характеризуется через набор качеств учащихся, но их субъектное включение в деятельность непосредственно не отражено. В других случаях такое расширение контекста базируется на вполне укоренённых характеристиках субъекта учебной деятельности, но никакого качественного приращения к ним не прослеживается. Так, например, в работе Т.М. Чурековой, посвященной вопросам самоопределения и самореализации учащихся говорится: «Учащийся при таком взаимодействии, осуществляемом в рамках субъект-субъектного обучения, является, прежде всего, субъектом учения. Данная позиция предполагает, что учащийся усваивает (или даже «присваивает») содержание учебного материала, соотнося его с содержанием собственного опыта, накопленного как в процессе предшествующего обучения, так и в жизненной практике; сам регулирует свою познавательную деятельность на основе рефлексии не только результатов, но и процесса этой деятельности» [14, с. 93]. Нетрудно заметить, что «приращение» субъектности, выводящее ученика на уровень личностного самоопределения состоит здесь исключительно в том, чтобы осмыслить и отрефлексировать осуществляемую учебную деятельность как личностно значимую, сама же деятельность при этом по-прежнему остается внешне заданной, не порождаемой самим субъектом как акт его творчества. В этом случае «присвоение» деятельности субъектом касается исключительно ее операционально-технической стороны (способы действий), в то время как порождение новых смыслов, связанных с развитием этой деятельности, практически не происходит.

Таким образом, можно утверждать, что существует труднопреодолимый разрыв между современными представлениями об ученике как о субъекте образовательного процесса и необходимостью достижения качественно нового уровня этой субъектности, реализуемой в полагании и оценке индивидуальных образовательных результатов. Этот качественно новый уровень субъектности

требует выхода за рамки собственно учебной деятельности, поскольку самостоятельное осуществление индивидуальной образовательной траектории как «авторского проекта» предполагает не только разнообразие видов деятельности, осуществляемой субъектом образования (исследовательской, проектной, художественно-творческой и т.д.). В процессе создания такого проекта субъект представляет собой не просто совокупность функций, он проявляет себя целостно, обладая при этом специфическими свойствами, описанными в работах К.А. Абульхановой-Славской, А.Г. Асмолова, В.А. Петровского, Н.С. Пряжникова и других исследователей. К таким свойствам, в первую очередь, относятся:

- активность как исходная «потребность в деятельности», лежащая в основе ее разнообразных внутренних и внешних мотивов;
- неадаптивность как внутренняя устремленность сделать деятельность более интересной, чем того требует ее рациональные и прагматические основания;
- надситуативность как готовность не только ставить ближние и дальние цели деятельности, подчиненные конкретной ситуации, но и пересмотреть их, если эта ситуация перестает быть лично значимой;
- спонтанность как готовность отказываться от рациональных и ожидаемых схем, действовать интуитивно, рефлексирова при этом свою спонтанность и принимая ответственность за ее последствия.

Следует также учитывать, что деятельность субъекта по природе своей совместна и адресована другим людям, во взаимодействии с которыми происходит ее «социальное утверждение» (Б.Д. Эльконин).

С учетом сказанного нами построена модель индивидуализированного образовательного процесса, в котором субъектом осуществляется полагание индивидуальных образовательных результатов. При этом деятельность субъекта отвечает выделенным выше характеристикам. Эта модель базируется на закономерностях самостоятельного продвижения ученика по

индивидуальной образовательной траектории, осуществляемой в логике Культуры, то есть как открытия субъектом «мира впервые» [3]. Этот процесс выстраивается как последовательность свободно выбираемых учащимися социокультурных практик, каждая из которых для них – это своего рода «terra incognita», где ребенку предстоит открыть для себя особые смыслы, не сводящиеся к усвоению общепринятых значений.

Исходя из этого, выделяются следующие функциональные компоненты данной модели.

1. Проблематизация культурных содержаний новой социокультурной практики (ценностно-смысловой компонент). Под «проблематизацией» мы, вслед за В.Т. Кудрявцевым, понимаем открытие в этих уже объективно известных содержаниях скрытых и еще не реализованных возможностей их творческого преобразования. Следует отметить, что именно проблематизация в современных исследованиях рассматривается как способ обращения к Культуре, имманентный самой Культуре. Так, В.Т. Кудрявцев отмечает: «Тот, кто созидает определенный фрагмент культуры, одновременно проблематизирует его для того, кто его осваивает (часто не явно, а подспудно)» [9, с. 116]. А для этого учащемуся необходимо построить в своем сознании первоначальную смысловую картину того, что ему открывается на этой «новой территории». Именно схватывание общего смысла создает у ребенка не просто общее представление о новой для него действительности (как это происходит в случае формального ознакомления), а позволяет ему увидеть эту действительность как спектр еще не реализованных возможностей ее творческого преобразования. Отметим, что этот спектр осмысливается каждым ребенком индивидуально, а поэтому формируется внутренний план становящейся деятельности: вопрос «что это?» перерастает в смысловые вопросы «зачем это, и кто я сам в этой новой для меня действительности?». В более формальном выражении эти вопросы сводятся к пониманию того, какое

значение предъявляемые содержания культуры могут иметь для участников совместной творческой деятельности.

2. *Выстраивание и реализация собственного проекта преобразования осмысленных культурных содержаний (содержательный компонент).* Проект рассматривается здесь как сообразный Культуре «индивидуальный ответ» ученика на выявленные им «вызовы» социокультурной практики. Индивидуальный проект – это способ реализации возможностей творческого «достраивания» и преобразования культурных содержаний осваиваемой практики и одновременно – способ ее освоения субъектом. Особо отметим, что в данном случае предметностью освоения учащимися социокультурных практик выступают открытые ими самими возможности ее творческого преобразования, а не нормативные способы действий с ее содержаниями, как в традиционной дидактике. Отметим также и то, что такой способ освоения культуры характерен для подлинного творчества, в первую очередь для искусства. Однако именно такой способ соответствует специфически детским видам деятельности, посредством которых ребенок строит свои субъектные отношения с окружающим миром. В первую очередь, это игра. Поэтому необходимо, чтобы все этапы становления и реализации индивидуального проекта (постановка проектной задачи, определение ресурсов, концептуализация, планирование, реализация, получение результата) были для учащихся пронизаны «духом игры». Как отмечает Б.Д. Эльконин, именно «логика игры» делает деятельность учащихся продуктивной и придает ей характер свободной пробы [17].

3. *Выстраивание спектра продуктивных коммуникаций с партнерами по совместной деятельности (коммуникативный компонент).* Данный компонент помимо прямого назначения, состоящего в вовлечении в проект партнеров и формирование таким путем у учащихся навыков сотрудничества, признан реализовать еще одну крайне важную функцию. Функция эта состоит в выделении в структуре социокультурной практики двух взаимосвязанных, но

не сводимых друг к другу линий ее освоения. В этом смысле социокультурная практика представляет собой неразрывное единство этих двух линий, одна из которых направлена на освоение культурной проблематики, а вторая на развитие социальных отношений. В первом случае выстраиваемые коммуникации непосредственно интегрированы в деятельность по решению проектной задачи. Они «отвечают» за становление событийной общности участников проекта и придают освоению социокультурной практики характер образовательного события. Таким путем формируется событийная общность как коллективный субъект преобразования культуры. Во втором случае речь идет о становлении особого рода отношений между участниками проекта, которые Г.П. Щедровицкий, применительно к вопросам детской игры характеризовал как «отношения по поводу» осуществляемой деятельности [15]. Именно в этих отношениях происходит «социальное утверждение» деятельности, что, по мнению Б.Д. Эльконина, и придает ей пробно-продуктивный характер [16].

4. Оценка результатов освоения социокультурной практики и выявление на этой основе дефицитов образовательного опыта субъекта (рефлексивно-оценочный компонент). Назначение данного компонента состоит в том, чтобы вывести участников освоения социокультурной практики в рефлексивную позицию, в которой предметом их оценки становятся не только достигнутые результаты, но и изменения, произошедшие в них самих. Такая рефлексия позволяет учащимся отразить в своем сознании ситуацию их продвижения по индивидуальной образовательной траектории, которая характеризуется:

а) уже освоенными преобразовательными средствами, обеспечивающими определенный уровень самостоятельности в этом продвижении;

б) выявленными дефицитами собственного образовательного опыта как ориентирами полагания индивидуальных образовательных результатов на последующих ее этапах;

в) новыми возможностями дальнейшего продвижения на основе построенных смыслов и обретенных деятельностных средств.

В целом, процесс освоения социокультурной практики схематично может быть обозначен как «проблемное погружение – целеполагание – проект как совместное пробное действие – рефлексия».

Основные компоненты построенной таким образом модели позволяют нам сформулировать следующие педагогические условия, обеспечивающие эффективность их реализации. Условие первое мы формулируем как требование обеспечения каждому учащемуся возможности свободного выбора им не только самих осваиваемых социокультурных практик в соответствии со своими склонностями и интересами, но и целей их творческого преобразования.

Второе условие состоит в обеспечении разнообразия социально-ролевых позиций, которые могут занимать участники творческих проектов, позволяющие им выстраивать разнообразные продуктивные коммуникации.

Условие третье состоит в сочетании реалистичного и воображаемого планов совместной творческой деятельности субъектов освоения социокультурной практики, обеспечивающее игровую основу осуществляемой деятельности и придающей ей характер свободной социальной пробы.

Четвёртое условие формулируется нами как включение в структуру совместной деятельности субъектов освоения социокультурной практики ситуаций индивидуальной и групповой рефлексии, обеспечивающих их непосредственное включение в полагание и оценку индивидуальных образовательных результатов.

Дальнейшее обоснование способов создания этих условий в образовательном процессе мы связываем, в первую очередь, со специфическими возможностями сферы дополнительного образования детей, где данная модель может быть реализована на базе разнообразных творческих объединений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антонова А.М. Субъект-субъектное взаимодействие в образовательном процессе колледжа как условие организации учебно-исследовательской деятельности учащегося // *Научные проблемы гуманитарных исследований.* – 2011. – № 9. – С. 137-144.
2. Бганцева И.В. Учащийся как субъект инновационного процесса // *Проектирование ситуации развития личности – основа современных образовательных технологий: научно-практическая конференция: тезисы докладов и сообщений.* – М., 2001. – С. 173-176.
3. Библер В.С. *От наукоучения к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век.* – М., 1990.
4. Бронникова Л.М. Субъект-субъектное взаимодействие учащегося и учителя в процессе формирования компетенции самообразования при обучении математике // *Вестник Барнаульского государственного педагогического университета.* – 2008. – № 8-3. – С. 151-152.
5. Денисова И.Ю. Одарённые учащиеся 3-4 классов как субъекты учебной деятельности / *Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: проблемы сетевого взаимодействия в инклюзивном образовании. Материалы 7-ой Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию РГУ имени С.А. Есенина / отв. ред. Л.А. Байкова, Н.А. Фомина, А.Н. Сухов.* – Рязань: Ряз. гос. ун-т имени С.А. Есенина. – 2015. – С. 24-26.
6. Игнатович В.К. Индивидуальный образовательный результат: сущность понятия и подходы к описанию // *Психолого-педагогический поиск: научно-методический журнал.* – 2018. – № 3 (47). – С. 36-45.
7. Игнатович В.К., Игнатович С.С., Гребенникова В.М., Бондарев П.Б. *Проектирование индивидуального образовательного маршрута: проблема готовности субъекта: монография.* – М.: Ритм, 2015.
8. Коротаяева Е.В. *К истории становления категории «педагогическое взаимодействие / Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. Вып. 5 / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова.* – М., 2007.
9. Кудрявцев В.Т. *Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход. Ч. 1. Современное детство и инновации в дошкольном образовании.* – Дубна: ИЦ семьи и детства РАО, 1997.
10. Лактионова Е.Б. Личностное развитие учащегося как субъекта психологической экспертизы образовательной среды // *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.* – 2013. – № 155. – С. 41-53.

11. Мищенко А.С., Ключикин В.И. Учащиеся начальной и средней профессиональной школы как субъекты производительного труда и гражданского общества / Образ человека будущего: Кого и Как воспитывать в подрастающих поколениях: коллективная монография / под ред. О.А. Базалука. – Киев, 2013.
12. Николина В.В. Социокультурная практика как вектор развития современного образовательного пространства // Научный диалог. – 2017. – № 2. – С. 269-280.
13. Самусева Г.В. Диагностика готовности учащихся к реализации позиции субъекта учебной деятельности // Перспективы науки и образования. – 2013. – № 1. – С. 14-22.
14. Чурекова Т.М., Назимок В.Л. Самоопределение и самореализация личности учащегося в контексте субъект-субъектного взаимодействия / Самоопределение личности. Новые подходы и технологии: материалы 2-ой Международной научно-практической конференции, посвященной памяти профессора А.Д. Сазонова. – М., 2005. – С. 91-93.
15. Щедровицкий Г.П. Игра и «детское общество» / Избранные труды. Часть 7. Развитие. Учение. Игра [Электронный режим]. – URL: <http://gtmarket.ru/book/export/html/4001>.
16. Эльконин Б.Д. Действие как единица развития // Вопросы психологии. – 2004. – № 1. – С. 35-49 [Электронный режим]. – URL: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=35834>.
17. Эльконин Д.Б. Педагогика развития: пробное действие как основа образования: доклад на 9-ой конференции «Педагогика развития (Красноярск, 2002) [Электронный режим]. – URL: http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_11/v11_elkonin.htm.
18. Эльконин Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии обучения и воспитания / под ред. Г.С. Костюка и П.Ф. Чаматы. – Киев, 1961.