

УДК 37.032:373

Чекунова Е.А.

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ШКОЛЫ

Ключевые слова: факторы, движущие силы, условия развития личности, образовательное пространство школы.

Проблема анализа условий и механизмов развития личности в образовательном пространстве школы не теряет своей актуальности, оставаясь в теории педагогической психологии и практике образования дискуссионной. Столкновение мнений ученых и практиков обусловлено борьбой двух классических научных парадигм: «естественно-научной» и «культурно-исторической».

Естественно-научная парадигма отражает натуралистический взгляд на психическое развитие, подчеркивая роль наследственного фактора в развитии личности. В качестве условия развития в естественно-научной парадигме рассматривается среда. Процесс развития личности предстает как приспособление, адаптация ребенка к среде (З. Фрейд, М. Клейн, Э. Эриксон, Ж. Пиаже).

В культурно-исторической концепции развитие личности рассматривается как процесс, в котором доминирующую роль играет среда. В широком смысле слова среда способствует психическому развитию человека.

История становления культурно-исторической парадигмы и ее вклад в педагогическую психологию связаны с работами Л.С. Выготского. Ряд концептуальных положений Л.С. Выготского положен в основу понимания культурных факторов образования как условия развития личности.

Во-первых, Л.С. Выготский поставил знак равенства между психическим в развитии и развитием личности. Психическое развитие – развитие высших функций является, по Л.С. Выготскому, продуктом культурно-исторического развития человечества.

Во-вторых, важным положением является определение Л.С. Выготским доминирующей роли культурной и социальной среды. Среда, согласно

Л.С. Выготскому, «создает у человека целый ряд новых, невиданных у животных механизмов; среда как бы вращается внутрь» (интериоризируется) [4, с. 157].

В-третьих, он ввел в педагогическую психологию понятие «зона ближайшего развития», которое позволило ученым и практикам обсуждать идеи формирования личности в условиях образования и реализовывать их на практике. Л.С. Выготский писал: «Педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития. Только тогда она сумеет вызвать в процессе обучения к жизни не только процессы развития, которые сейчас лежат в зоне ближайшего развития» [3, с. 251]. Связывая обучение и развитие в единое целое, Л.С. Выготский отдавал приоритет опережающей роли обучения. Данная идея явилась предпосылкой сложившемуся в отечественной классической психологии методу формирующего психолого-педагогического эксперимента. Рассматривая учение как деятельность, представители деятельностного подхода (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин и др.) разрабатывали идею деятельностного опосредования сознания и психики.

В теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина ключевым условием умственного развития ребенка выступает метод планомерного поэтапного формирования умственных действий и понятий. Данные, полученные в ходе использования метода, экспериментально подтверждают гипотезу Л.С. Выготского о смысловом и системном строении сознания.

В работах психологов 1960–1970 гг. (А.Н. Леонтьев, Н.А. Менчинская, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, Л.А. Венгер, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина) в

рамках каждого из направлений исследовательской деятельности рассматривалось влияние учебной деятельности на развитие высших психических функций.

В исследованиях А.Н. Леонтьева на первый план выступает категория деятельности субъекта, поскольку «именно деятельность субъекта является исходной единицей психологического анализа личности». Деятельности, вступающие между собой в иерархические отношения, являются условием развития личности. Личность, в свою очередь, складывается как совокупность иерархических отношений деятельности: иерархии деятельностей порождаются их собственным (иерархическим) развитием, они-то и образуют ядро личности. Категория «иерархии деятельностей», введенная А.Н. Леонтьевым, меняет традиционное соотношение между понятиями «потребность», «мотив», «эмоция», «значение» и «смысл».

Системный подход к проблеме деятельности и ее развития в раннем онтогенезе представлен А.В. Запорожцем во введении им детской деятельности как условия амплификации (обогащения) психического развития. А.В. Запорожец отмечает, что от характера деятельности и ситуации активности ребенка в ходе ее реализации во многом зависит процесс развития его личности.

Д.Б. Элькониным был осуществлен выход за рамки факторного подхода в объяснении движущих сил психического развития ребенка. Влияние среды не может быть осуществлено без реальной деятельности самого ребенка, и потому от того, как будет осуществлена деятельность самого ребенка, будет зависеть его развитие. Таким образом, процесс развития рассматривался как самодвижение

субъекта, осуществляющееся благодаря его деятельности в предмете, а факторы наследственности и среды являются необходимыми условиями, от которых зависит индивидуальная неповторимость личности.

Д.Б. Элькониным был открыт закон периодичности развития, выявлена причина развития. Он отмечал, что каждый возраст как своеобразный период жизни человека характеризуется прежде всего определенным типом ведущей деятельности и возникающими благодаря ему психологическими новообразованиями. Каждая эпоха детского развития построена по одному принципу: эпоха открывается ориентацией в сфере человеческих отношений, в нормах и правилах взаимодействия в социуме, затем следует развитие интеллекта. Пока интеллект не поднялся до определенного уровня, не может быть новых мотивов. Таким образом, концепция Д.Б. Эльконина объясняет возникновение и развитие у ребенка мотивационно-потребностной сферы личности, творчески развивая учение Л.С. Выготского.

Н.А. Менчинская в рамках деятельностного подхода впервые попыталась выйти за пределы изучения только умственных процессов к более широким аспектам проблем личности. Процесс учения рассматривается Н.А. Менчинской как сложная активная деятельность ученика, которая детерминирована, с одной стороны, внешними, педагогическими условиями (содержанием, методами и организацией обучения), с другой – внутренними (мотивами ученика, его учебным опытом, знаниями, умением организовать свою деятельность и т.д.).

В исследованиях, проводимых в лаборатории Н.А. Менчинской, большое внимание уделялось возрастным особенностям, в том числе осознанности

и произвольности, которые, вслед за Л.С. Выготским, рассматривались как основные новообразования, приобретаемые школьниками в процессе взросления. Н.А. Менчинская указывала: «Среди многих закономерностей процесса учения следует выделить ведущую – переход от неосознанных, неуправляемых форм деятельности к осознанному, управляемому, предусматривающим не только управление извне, но и саморегуляцию» [7, с. 264]. На самой элементарной своей ступени, связанной, как правило, с младшим школьным возрастом, учение осуществляется на основе подражания образцу, но каким бы активным при этом ни был ученик, функции управления в основном остаются за учителем.

На более высоких ступенях обучения – в старшем школьном возрасте – создаются условия, при которых учащиеся могут самостоятельно добывать знания, сами контролировать, корректировать и оценивать свои действия. Таким образом, учащийся, оставаясь субъектом учения, позицию которого он занимает с первых школьных дней, становится, кроме того, субъектом обучения в полном смысле этого слова. Самостоятельные поисковые действия, самоконтроль, самооценку Н.А. Менчинская относит к «высшим формам регуляции» учебной деятельности, которые могут быть достигнуты при условии высокого уровня развития учащегося. В свою очередь, эти новообразования способствуют дальнейшему интеллектуальному развитию ученика и шире – личности в целом.

Факты, которые приводили к выводу о ведущей роли обучения в развитии не только интеллектуальной сферы ребенка, но и его личности, дали основание Н.А. Менчинской рассмотреть два вида изменений в психике

ученика: один связан с изменением самого знания и способов оперирования им («микроизменения»), второй – с особенностями развивающейся личности учащихся («макроизменения») [7, с. 256].

Н.Ф. Талызина рассматривала контекст развития личности в условиях учебной деятельности, связывая его с умственным развитием учащихся. Она отмечала, что любой вид обучения направлен на изменение человека, на повышение его возможностей, т.е. на развитие.

В.В. Давыдов соединил академическую науку и практику. В своих работах он делает акцент на психологическом анализе системы образования, которая в идеале должна обеспечить развитие учащихся в условиях правильно организованной учебной деятельности, в которой рождается и изменяется сам учащийся. Главным условием развития личности в учебной деятельности В.В. Давыдов считает изменение типа мышления с преимущественно эмпирического на научно-теоретическое, при котором «воспитывается мышление», направляющее внимание учащегося на механизмы поиска, целеполагания, действия. Он разрабатывает систему развивающего обучения, в основе которой лежит идея об определяющем значении в развитии ребенка теоретических знаний, теоретического мышления, творческой деятельности, а также его становлении как субъекта целостной учебной деятельности. В.В. Давыдов пишет: «Для нас “личность” – это субъект деятельности, производящий новый материальный или духовный продукт. Произвести такой новый продукт – это значит осуществить акт творчества» [5, с. 10]. В.В. Давыдов вводит понятие «психодидактика», чтобы обозначить сопряжение по двум направлениям: связать

теорию с практикой и психологию с педагогикой.

Следующим шагом в становлении идей развития личности в образовательном пространстве школы явился теоретический анализ проблемы компетентного выбора личностью жизненного пути и саморазвития личности (А.Г. Асмолов, А.В. Петровский, И.С. Якиманская, А.Н. Поддъяков); проектирование и анализ развивающей среды в школе (С.Л. Новоселова, В.А. Петровский, Л.М. Кларина, Л.А. Смывина, Л.П. Стрелкова); личностно ориентированное взаимодействие участников образовательного процесса (И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов) в ситуации, когда на смену адаптивно-дисциплинарной модели вернулась гуманистическая модель.

Для понимания развивающего образования в рамках культурно-исторической парадигмы, по мнению А.Г. Асмолова, необходим уход от дисциплинарных подходов к пониманию образования, которое помогает ребенку «совершить в жизни самый трудный выбор – выбор быть человеком» [2, с. 13]. А.Г. Асмолов рассматривает в этот период понятие «личность» в узком и широком смыслах слова, под специфическим содержанием подразумевая ее смысловое измерение, смысловую ткань, ее внутренний мир. Эти взгляды нашли свое отражение в перекликающихся между собой вариантах достаточно близких моделей структуры личности А.В. Петровского, И.С. Якиманской, А.Н. Поддъякова. Личность в их исследованиях предстает многомерным понятием. Ее основу составляют личностный и духовный рост, ее стремление к самореализации, поиску смыслов.

И.С. Якиманская отмечает, что, к сожалению, не определены особенности становления и развития личности в образовании, не определены требования

к личностным качествам ученика, гимназиста, лицеиста, не определены виды познавательной деятельности, которые определяют тип личности [11, с. 41]. Автор обращает внимание на то, что смыслообразующим моментом учения является образованность. «Образованность, – отмечает И.С. Якиманская, – дает не познание, а постижение мира с индивидуальными ценностями, смыслами, значениями» [там же, с. 46]. Образованность – свойство личности, личностное новообразование, выражающееся в стремлении к самосовершенствованию (самопознанию, самоопределению, самореализации) и появляющееся только при специальной организации образовательного процесса, в основе которого лежит образовательная программа. Для реализации образовательной программы нужна своя образовательная среда, включающая особый тип отношений между учителем и учениками, такой как атмосфера доверия, сотрудничества, сотворчества на уроке.

А.Н. Поддъяков обращает внимание на тот факт, что в процессе обучения действуют два взаимосвязанных типа социального взаимодействия учителя с учащимися – помощь и поддержка и противодействие, которые по-разному изменяют направление личностного развития. Автор определяет зону ближайшего развития при противодействии как то, чему субъект не может научиться сам, но чему может научиться и что может развить в противодействии с другим. Если помощь и поддержка при обучении имеют тенденцию изменять направление развития заранее предусмотренным (желательным для обучающего) образом, то противодействие (ситуации конкуренции, соперничества) – непредсказуемым образом. Как показали экспериментальные исследования, необходимо

при организации образовательного процесса учитывать противодействия, поскольку комплекс когнитивных и мотивационных факторов приводит в ряде случаев к более высокому эффекту обучения при противодействии, чем без него. Поскольку противодействие иначе, чем поддержка, изменяет закономерности процесса познавательного и личностного развития, его структуру и результаты, то это открывает возможности для конструирования новых типов развивающего обучения, где два типа социального взаимодействия будут учтены.

Мощным обогащающим фактором детского развития, по С.Л. Новоселовой, является его социокультурное окружение и его предметные среды. Все развивающие среды могут стать источниками обогащения опыта детской деятельности, психики, личности. Вместе с тем каждый возраст берет извне для себя то, что нужно именно ему, и в этом усматривается некоторая закономерность. Общеизвестно, что конституирующим деятельность фактором является предметность. Предмет деятельности, т.е. мотив (по А.Н. Леонтьеву), может быть как осязательным материальным предметом, так и предметом идеальным, мыслимым. Смена содержания мотива и функции предмета в деятельности – важнейшая опора для проектирования развивающей предметной среды. Она указывает и дизайнеру на необходимость учета системообразующего деятельностно-возрастного фактора. Все изменения в психологическом содержании деятельности соотносимы с возрастом, имеют ярко выраженную иерархию, что позволяет выстроить психологическое дерево целей развивающей предметной среды детства. Стержень (ствол) этого дерева – возраст ребенка от рождения до 18 лет. Каждый возрастной период

(или фаза) имеет свою мотивацию ведущего типа (вида) деятельности, проявление которой обусловлено как уже имеющимся опытом, так и социальной ситуацией развития, влияние которой может соответствовать возрасту, отставать или опережать его.

В контексте изменений, произошедших в современном образовании, наметился существенный прорыв в понимании процессов развития личности. Идеи, идущие от Л.С. Выготского и раскрывающиеся в работах, анализирующих психическое развитие и развитие личности в условиях учебной деятельности, нашли свое отражение в новых работах современных авторов (А.Г. Асмолов, Е.Д. Божович, И.В. Абакумова), исследующих смысловую сферу личности, источники ее возникновения, природу в условиях учебной деятельности. Идея смысловых контекстов имеет предпосылки и обсуждалась в работах С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева.

В работе «Бытие и сознание» С.Л. Рубинштейн раскрывает различные уровни и типы взаимосвязей между внешним и внутренним, обобщенные в его формуле детерминизма. Одна из главных идей этого труда сформулирована следующим образом: «Чем “выше” мы поднимаемся от неорганической природы к органической, от живых организмов к человеку, тем более сложной становится внутренняя природа явлений и тем большим становится удельный вес внутренних условий по отношению к внешним» [8, с. 11].

Важность этого общего теоретического положения для практики С.Л. Рубинштейн видел прежде всего в том, что вопрос о связи психического с материальным, о зависимости психического от материальных условий – это вопрос не только о познаваемости, но и

об управляемости психических процессов. Путь к управлению психическими процессами заключается в раскрытии внешних и внутренних условий психического развития личности, во взаимодействии и взаимообусловленности этих внешних и внутренних условий. С.Л. Рубинштейн развивает эту мысль применительно к самоопределению личности: «Сама подверженность тем или иным внешним воздействиям обусловлена внутренними условиями, существенными специфическими особенностями того, на кого или на что оказывается воздействие» [там же, с. 274]. Продолжая эту линию, он совсем обобщенно излагает свой принцип детерминизма в посмертно опубликованной рукописи «Человек и мир» (1973): «Строго говоря, внутренние условия выступают как причины (проблема саморазвития, самодвижения, движущие силы развития, источники развития находятся в самом процессе развития как его внутренние причины), а внешние причины выступают как условия, как обстоятельства» [9, с. 29]. Так раскрывается понятие внутренних условий, составляющих основание развития.

А.Н. Леонтьев в работе «Деятельность. Сознание. Личность» (1975) доказывает, что проблема сознательности учения должна рассматриваться прежде всего как проблема смысла, который приобретают для человека усваиваемые им знания. Чтобы обучение осуществлялось сознательно, оно должно иметь «жизненный смысл» для учащегося. Различные мотивы (смыслы) учения возникают и изменяются «с развитием жизни, с развитием содержания действительных жизненных отношений» учащегося. Содержание этих жизненных отношений в наиболее интегрированной форме отражено в личностном образовании, которое

А.Н. Леонтьев позднее назвал образом мира.

А.Н. Леонтьев подходил к проблеме личностного смысла с двух сторон. Во-первых, в контексте педагогической психологии она выступала как проблема несовпадения объективного содержания сознания (знания), представленного в первую очередь значениями, и субъективного отношения к нему, или смысла [6, с. 274–286]. Во-вторых, она ставилась как проблема отношений между мотивами и целями действия, которые А.Н. Леонтьев рассматривал как «психологически решающие», поскольку основное регулирующее влияние мотивов на протекание деятельности заключается в том, что они сообщают личностный смысл целям и обстоятельствам деятельности, «оценивая» таким образом их жизненное значение для субъекта [там же, с. 150].

В педагогической психологии в настоящее время проводится комплекс исследований по проблеме развития личности в образовательном пространстве школы. В лаборатории Е.Д. Божович выделены новые понятия: позиция школьника как субъекта учения и способ учебной работы. Формирование у школьника позиции *субъекта учения* рассматривается ученым как разновидность *социальных позиций* человека, специфика которой отражает вступление ребенка в новую для него учебную деятельность, являющуюся одним из этапов подготовки к взрослой жизни. Указанная позиция представляет собой системное образование, состоящее из *когнитивного, регуляторного и личностно-смыслового* компонентов.

И.В. Абакумова считает, что если в учебном процессе ученика рассматривать как смысловую модель мира, то в обучении возникает задача развивать его личностно-смысловую

сферу. Смысловые проявления при этом предстают смысловыми новообразованиями личности, изменяющими всю смысловую структуру.

И.В. Абакумова отмечает, что смысл, с одной стороны, является уникальным порождением субъективности каждого конкретного индивида, системообразующим фактором его субъективной реальности. С другой стороны, он черпается, «раскристаллизовывается» из окружающего реального мира, где воплощены смыслы всех тех, кто создавал объекты культуры, искусства, техники и т.д. Полученное «удвоенное бытие» как совокупность всех контуров психического качественно отличается по своей сути от всех других систем [1, с. 160]. Увеличение смыслообразующего потенциала образовательного пространства школы может происходить за счет расширения пространства и вхождения в образовательные пространства более высокого порядка (учебно-педагогические комплексы «школа – университет», муниципальные площадки регионального и федерального уровней), поскольку смысловые компоненты более высокого уровня влияют на смысловые ориентации более низкого. Актуализация и развитие смыслов осуществляются с опорой на многообразный личный опыт человека с использованием различных психо- и смыслотехник в образовательном процессе школы.

Таким образом, исторический анализ развития личности в образовательном пространстве школы показал, что педагогическая психология от исследования проблем развития личности в условиях учебной деятельности и рассмотрения умственных способностей, необходимых личности для социализации, осуществила переход к рассмотрению личности как субъекта деятельности, производящей новые

материальные и духовные продукты, и продолжила современные исследования в русле рассмотрения категории личностного смысла, смыслообразования, необходимой и важной для самой личности в плане ее саморазвития и самореализации в обществе.

Литература

1. Абакумова, И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. (Психолого-дидактический подход) / И.В. Абакумова. Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 2003.
2. Асмолов, А.Г. Образование как расширение возможностей развития личности (От диагностики отбора к диагностике развития) / А.Г. Асмолов, Г.А. Ягодин // Вопросы психологии. 1992. № 1. С. 6–13.
3. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский // Собр. соч. М., 1982–1984. Т. 2.
4. Выготский, Л.С. Этюды по истории поведения: Обезьяна, Примитив, Ребенок / Л.С. Выготский, А.Р. Лурия. М.: Педагогика-Пресс, 1993.
5. Давыдов, В.В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования / В.В. Давыдов // Вопросы психологии. 1991. № 6. С. 5–14.
6. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н. Леонтьев. 2-е изд. М., 1977. С. 150–286.
7. Менчинская, Н.А. Проблемы учения и развития / Н.А. Менчинская // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии / под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1978. С. 256–264.
8. Рубинштейн, С.Л. Избранные философско-психологические труды / С.Л. Рубинштейн. М.: Наука, 1997.
9. Рубинштейн, С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. М.: Наука, 1997.
10. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. М.: Педагогика, 1989.
11. Якиманская, И.С. Принципы построения образовательных программ и личностное развитие учащихся / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. 1999. № 3. С. 39–47.