Современные проблемы психологической науки и практики / Материалы Республиканской научно-практической конференции. Алматы, 14-15 апреля, 2005

НЕАДАПТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК АЛЬТЕРНАТИВА ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ И РАЗВИВАЮЩЕМУ

В.В. Агеев
Казахский Национальный Университет им. аль-Фараби

Если не анализировать образование как социальный институт, по своей природе предназначенный быть *личностно-ориентированным*, а раскрывать тему «узко», то методологической основой концепции личностно-ориентированного обучения, как известно, является социально-рефлекторная психология, созданная школой С.Л.Рубинштейна /1/. Разрабатываемая в русле этих идей технология личностно-ориентированного обучения (И.С.Якиманская) в качестве главного приоритета выдвигает приоритет индивидуального опыта по отношению к социальному и культурному /2/.

С этой точки зрения, личностно-ориентированное обучение можно рассматривать как альтернативу развивающему обучению, построенному на основе культурно-исторической концепции психики.

Как известно, *развивающее обучение*, построенное на идее превращения натуральных форм психики в культурные за счёт присвоения объективных идеальных форм, основано на приоритете культурного опыта по отношению к индивидуальному /3/.

Превращение натуральной (естественной) психики в психику культурную происходит в результате механизма знакового опосредования. Знаковое опосредование обеспечивает присвоение учащимся культурных значений. Знаковое опосредование осуществляется как деятельность присвоения. Её собственным механизмом является интериоризация, за счёт которой обеспечивается превращение объективных идеальных форм (объективных значений) в субъективные идеальные формы (индивидуальные цели).

Такое превращение становится возможным только тогда, когда между объективными и субъективными идеальными формами имеет место отношение адекватности. То есть, когда возникает личностный смысл /4/.

В качестве метода организации развивающего обучения выступает «восхождение от абстрактного к конкретному», которое выражает *«нисходящий»* к индивидуальному опыту характер развивающего обучения. В *«нисходящем»* характере развивающего обучения выражена его дедуктивная природа, вследствие чего развивающее обучение строится как присвоение учащимся «проецируемых» на учащегося культурных образцов и норм.

Роль индивидуальности при этом сводится к минимуму и заключается в том, чтобы приложить максимально возможные усилия для присвоения предлагаемых в процессе обучения культурных образцов и норм.

В результате развивающего обручения, по своей природе являющегося культуропотребляющим, формируется человек, способный осуществлять свою

индивидуальную жизнедеятельность на основании присвоенных культурных образцов и норм, но не способный самостоятельно продуцировать культурные образцы и нормы.

В своей индивидуальной жизни такой человек *задан* актуальным уровнем развития культуры и не способен к культуротворчеству и саморазвитию.

Психическое развитие здесь выглядит как внешним образом организуемое и внешним образом детерминируемое развитие. Его детерминантами являются объективные идеальные формы, в виде которых существует культура как объект присвоения.

Как известно, *личностно-ориентированное обучение*, построенное на идее формирования психики за счёт внешних причинных воздействий, строится на приоритете индивидуального опыта по отношению к культурному.

Под развитием здесь понимается формирование природной (естественной) психики за счёт *информационного опосредования*, обеспечивающего возможность причинно-следственного взаимодействия. Информационное опосредование обеспечивает присвоение учащимся объективных значений (внешних причин) и превращение их во внутренние условия. Информационное опосредование осуществляется как *психический процесс* присвоения. Его механизмом является «внешние причины через внутренние условия», т.е. превращение объективных реальных форм (внешних причин) в субъективные идеальные формы (внутренние условия).

Такое превращение становится возможным только тогда, когда между реальной (объективной) формой причины и идеальной (субъективной) формой внутренних условий возникает отношение адекватности. Т.е. возникает отношение отражения.

Методологической основой личностно-ориентированного обучения является принцип «внешние причины через внутренние условия», который выражает «восходящий» к индивидуальному опыту характер личностно-ориентированного обучения. В «восходящем» характере личностно-ориентированного обучения выражена его индуктивная природа, в результате чего личностно-ориентированное обучение строится как присвоение учащимся культурных образцов и норм, соотносимых с уже сформированным индивидуальным опытом.

Роль индивидуальности (индивидуального опыта) при этом является решающей и заключается в том, чтобы служить критерием адекватности предлагаемых в процессе обучения культурных образцов и норм – индивидуальному опыту (внутренним условиям).

В результате личностно-ориентированного обучения, по своей природе тоже являющегося культуропотребляющим, формируется человек, способный осуществлять свою индивидуальную жизнедеятельность на основании внутренних условий, сформированных в результате внешних причинных воздействия, но не способный самостоятельно продуцировать новые социально-культурные образцы и нормы.

В своей индивидуальной жизни такой человек *задан* актуальным уровнем развития субъективного (индивидуального) опыта и не способен к культуротворчеству и саморазвитию.

Психическое развитие здесь представляет собой внешним образом организуемое и внешним образом детерминируемое формирование внутренних условий. Его детерминантами являются внешние причины, в виде которых существует культура как объект присвоения.

Несмотря на существенное различие развивающего и личностно-ориентированного типов образования, общим для них является их культуропотребляющая природа, являющаяся следствием признания обеими концепциями социальной природы индивидуального человека.

Обе концепции обучения, фактически, выражают идею заданности человека внешними факторами. Только интерпретируют эту заданность и эти внешние факторы по-разному. В связи с этим, для них характерны общие проблемы, главной их которых является проблема объектности и вытекающая из неё проблема предельности онтогенетического развития.

В обеих концепциях пределом индивидуального существования выступает внешний источник их индивидуальных возможностей. В случае личностно-ориентированного обучения таким источником является социум как внешняя детерминирующая причина; в случае развивающего обучения таким источником является культура как внешнее присваиваемое объективное значение.

Причина становится детерминирующим фактором тогда, когда между нею и субъективной идеальной формой (внутренними условиями) возникает отношение адекватности (отношение отражения).

Объективная идеальная форма становится детерминирующим фактором тогда, когда она проецируется на субъективность и порождает субъективную идеальную форму (цель) в результате сформированного ею адекватного отношения между объективной идеальной формой и целью (личностного смысла).

В случае личностно-ориентированного обучения, процесс развития представляет собой внешним образом организованное формирование уже имеющегося качественно определённого индивидуального опыта (за счёт воздействия социального опыта как внешней причины).

В случае развивающего обучения, процесс развития представляет собой внешним образом организованное превращение качественно определённого культурного опыта в качественно определённый индивидуальный опыт (за счёт проецирования культурного опыта как внешней цели деятельности).

В результате каждого из этих типов обучения формируется способность воспроизводить имеющийся индивидуальный опыт, представляющий собой социально-культурную проекцию общества на индивидуального человека, но ни тот, ни другой тип обучения не формирует способности выходить за пределы индивидуального, социального и культурного опыта.

Решить эту проблему может, по-видимому, неадаптивное образование.

Неадаптивное образование, построенное на идее возникновения психики в результате конструирования учащимися знаково-символической действитель-

ности предметного мира, строится на приоритете индивидуального опыта культуропорождения.

Под развитием здесь понимается возникновение психики в результате конструирования учащимися знаковых средств, опосредующих строящееся ими совместное предметное действие. Конструирование знаковых средств непосредственно связано с конструированием значений. Такое конструирование осуществляется как совместная креативная деятельность, в основе которой лежит механизм генезиса значений.

Методологической основой неадаптивного образования является *принцип самопорождения*, который выражает рефлексивный по отношению к индивидуальному опыту характер неадаптивного образования.

В рефлексивном характере неадаптивного образования выражена его креативная природа, в результате чего неадаптивное образование строится как конструирование учащимися знаково-символической действительности, формирующей в качестве психологического средства их новый индивидуальный опыт культуропорождения.

Роль индивидуального опыта культуропорождения при этом является решающей и заключается в том, чтобы быть индивидуальной формой возникновения действительности всеобщей культуры и служить источником происхождения культурных образцов и норм.

В результате неадаптивного образования формируется человек, способный строить свою индивидуальную жизнедеятельность на основании создаваемых им культурных образцов и норм, способный в проблемной ситуации самостоятельно продуцировать новые образцы и нормы.

В своей индивидуальной жизни такой человек способен преодолевать актуальный уровень социального и культурного развития за счёт культуропорождения как средства самопорождения.

Психическое развитие здесь представляет собой между-субъектным образом организуемое и между-субъектным образом детерминируемое самопорождение. Его психологическими детерминантами являются конструируемые учащимися значения, в виде которых существует культура как предмет порождения.

Формой организации неадаптивного образования является онтологическое (между-субъектное) общение /5/ /6/. В отличие от *информационного* (рефлекторная концепция психики) и *смыслового* (культурно-историческая концепция психики) типов общения, *онтологическое общение* (креативная концепция психики) представляет собой способ конструирования значений, которые являются идеальной формой конструируемой учащимися знаково-символической действительности, выступающей в качестве средства организации конструируемого ими совместного предметного действия.

Поскольку в условиях неадаптивного образования предметная действительность дана учащимися не в своей результативной форме (например, в виде уже сложившейся причины, или в виде готового культурного знака), а конструируется ими самим в процессе решения учебно-исследовательских проблем,

то она становится психологическим средством контроля и управления совместным действием за счёт опредемечивания в ней конструирующего её действия.

Тем самым, конструируемая учащимися знаково-символическая действительность приобретает для них *значение* конструирующего её действия. Тем самым, предметная действительность становится знаком породившего её предметного действия, а её значение становится психологическим средством, детерминирующим действие, её конструирующее.

Поскольку в процессе конструирования учащимся знаково-символической действительности предметной культуры в виде её значения опредемечивается его собственное, конструируемое им самим и порождающее эту действительность действие, постольку оказывается преодолённой проблема *порогов распредмечивания* (Г.С.Батищев). Поэтому неадаптивное образование представляет собой ситуацию формирования способности преодоления порогов распредмечивания за счёт формирования способности конструирования новых знаково-символичяеских средств.

Таким образом, порождаемая в результате решения учебно-исследовательской проблемы знаково-символическая действительность, значением которой становится порождающее её действие, становится психологическим средством организации управления этим действием.

Знаково-символическая действительность культуры возникает как средство организации порождающего её совместного действия и формируется в результате онтологического (между-субъектного) общения как результат культуропорождающего совместного действия.

С этой точки зрения, неадаптивное образование представляет собой способ конструирования знаково-символической действительности, значением которой становится способ породившего её предметного действия. Тем самым, неадаптивное образование – это образование, имеющее культуропорождающую природу и формирующее способность к самопорождению в результате преодоления индивидуальных, социальных и культурных границ за счёт культуропорождения /7/ /8/.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.,1999.
2. Якиманская И.С. технология личностно-ориентированного обучения. М., 2003.
3. Давыдов В.В. теория развивающего обучения. М., 1996.
4. Леонтьев Д.А. Психология смысла. М., 1999.
5. Батищев Г.С. Введение в диалектику творчества. СПб.,1997.
6. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. СПб., 1997.
7. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С.Выготского). М.,1994.
8. Кудрявцев В.Т. Психология развития человека/ Рига, 1999.

Регистрационная форма

1. Агеев Валентин Васильевич.
2. К.психол.н., доцент психологии.
3. КазНУ им. аль-Фараби, доцент.
4. 050063 (box 25), Алматы. Жетысу-2, 53-16.
5. (3272) 77 44 78.
6. ageyev@mail.kz.
7. Название доклада: Неадаптивное образование как альтернатива личностно-ориентированному и развивающему
8. Секция: Личностно-ориентированное образование.

Я намереваюсь выступить с пленарным докладом..