Материалы 1 Международной научно-практической конференции «Европейская наука XXI столетия: стратегия и перспективы развития – 2006». Том 14. Педагогические науки. Днепропетровск, 22-31 мая 2006

К.психол.н. Агеев В.В.
Казахский национальный университет им. аль-Фараби, Казахстан, Алматы

Образование как способ созидания человеком самого себя

Проблемы современного образования очевидны и всем известны [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] (и многие другие авторы). Несмотря на это, способ решения сущностных проблем образования до сих пор не известен. Многовековые поиски решения проблем не принесли нужных результатов. Возникает вопрос: почему?

Опыт подсказывает, что это может быть потому, что образовательные проблемы настолько глубоки, что требуют полного переосмысления нашего философского, психологического и педагогического опыта. В таком переосмыслении может помочь история развития самой природы, анализ которой должен показать, продуктом или сущностной силой природы является человек.

Предметом переосмысления должен стать человек и его отношение к природе, обществу и самому себе. Если отбросить второстепенные моменты, то можно утверждать, что в настоящее время (впрочем, как и всегда в истории человечества) есть только две фундаментальные схемы рассмотрения проблемы человека.

С точки зрения первой схемы человек представляет собой продукт природы, её часть, её особый компонент (элемент, объект) [9]. В человеке как особой своей части предметный мир осознаёт себя и превращается из стихийного (неуправляемого; непредсказуемого) – в рациональный (управляемый; предсказуемый). Миссия человека в таком мире заключается в том, чтобы быть тем базовым связующим звеном, в котором природа рефлексирует себя, осознаёт себя, узнаёт себя и знает себя [10] [11].

При этом, в осознающем человеке природа относится к себе как к объекту, и сам познающий человек как таковой относится к природе как к объекту. Здесь хорошо просматривается известная декартовская субъект-объектная схема мышления, в рамках которой природа как объект познания (знания; сознания), как объект рефлексии открыта для познания человеком, но закрыта для её созидания человеком.

Объектная схема, применённая к образованию, предполагает объектное отношение образующегося человека к осваиваемым знаниям (социальному опыту), выступающих в качестве его новых возможностей. Если рассмотреть психологическую сторону объектного образования, то будет видно, что образующийся человек относится объектным образом и к самому себе. В том смысле, что, исходя из социальной природы человека, он не производит свои воз-

можности, свои собственные психические свойства и качества, а пред-находит их во внешнем социальном мире и в процессе образования присваивает. То есть, делает своими индивидуальными возможности, произведённые не им самим [12].

Следствием объектной (культуропотребляющей) [13] схемы образования становится человек, способный присваивать и применять присвоенные знания (возможности) на практике, но не способный создавать новые знания, не способный производить новые возможности при необходимости действовать в новых условиях. Способный действовать в типовых, стандартных условиях.

Но в проблемной ситуации всё «переворачивается», поскольку присвоенный социальный опыт становится не фактором движения вперёд, а пределом, сдерживающим развитие человека, который самостоятельно не способен его преодолеть.

Приведённые выше рассуждения относятся в равной мере к имеющимся в настоящее время двум ведущим в мире фундаментальным альтернативным парадигмам образования: естественнонаучной (у нас она представлена в учении С.Л.Рубинштейна [15]) и культурно-исторической (у нас она представлена в учении Л.С.Выготского [16] [17] [18] [19]). И хотя эти парадигмы отличаются по многим существенным параметрам, в том числе, основываются на различном понимании человека, исходят на различного понимания роли социальной и культурной среды в развитии человека, ориентируются на различное понимание целей и результатов образования, базируются на различном понимании психических механизмов образования и на различном понимании связи обучения и развития, тем ее менее, и технологию личностно-ориентированного обучения [20], и технологию развивающего обучения [21] [22] следует отнести к технологиям объектного (культуропотребляющего) типа.

Проблема человека, способного своими усилиями, своей собственной индивидуальной деятельностью преодолевать внутренние и внешние пределы не за счёт присвоения возможностей как средств своего развития (то есть, не за счёт потребления культуры), а за счёт созидания новых возможностей своей собственной индивидуальной деятельностью (то есть, за счёт порождения культуры) может быть решена, в первую очередь, за счёт переосмысления и отказа от прежних методологических установок в отношении человека и его образования.

В первую очередь, необходимо отказаться от социальной природы человека [2]. Человек как универсальное существо не является ни продуктом природы, ни продуктом социума. Наоборот, и природа, и социум, и сам человек являются продуктом креативной деятельности человека [23]. Социальная действительность создаётся человеком как среда и средство его собственного существования. Не социум производит человека (как до сих пор это продолжает утверждаться в психолого-педагогических концепциях образования), а человек производит себя и социум как свою среду обитания [23] [24].

Социальная форма существования человека является продуктом индивидуальной деятельности, и именно так она и должна рассматриваться в образовании. Способом существования человека как универсального существа являет-

ся не вписывание его в какие-либо рамки и границы (например, социальные), а преодоление любых внешних и внутренних пределов, выход за пределы любых границ [8]. В этом движении социальность должна выступать в качестве средства такого преодоления, а не наоборот.

На самом же деле, в современных психологических концепциях образования социальность рассматривается как препятствие в универсальном движении человека за любые пределы. Такой, только на первый взгляд кажущийся парадоксальным, вывод неизбежно следует из двух постулатов современной гуманитарной науки: о социальной (другими словами, объектной, или тотальной) природе индивидуального человека, и об образовании как познавательном отношении к социальному опыту [25]. На самом же деле, оба эти постулата утверждают объектный характер отношения человека и социума, следовательно, чтобы переломить проблемную ситуацию в образовании, необходимо отказаться от этих постулатов.

Что можно предложить взамен? А можно предложить постулаты об исторической природе человека и образовании как креативном отношении человека к социальному опыту. Иначе говоря, индивидуальную форму развития следует рассмотреть как форму производства исторического (социального) опыта, а человека рассмотреть не как познающего прежний социальный опыт, а как производящего (и учащегося производить в процессе образования) будущего социального опыта.

Такой подход требует переосмысления методологических, психологических и педагогических основ современного образовательного процесса. Критерием переосмысления должно стать изменение нашего отношения к образовательной ситуации. Она должна быть понята не как ситуация освоения (присвоения, усвоения), а как ситуация созидания (порождения, творения).

Это означает, в первую очередь, необходимость разработки новых психических механизмов и соответствующих им новых образовательных технологий. Новые образовательные технологии (под технологией мы понимаем целостную систему принципов и методов организации образовательного процесса) предполагают иной взгляд на способы организации и контроля образовательного процесса. Центральным становится понятие индивидуализации как системы обеспечения индивидуальной траектории (индивидуального вектора образования) за счёт развивающейся системы сотрудничества.

Образовательный процесс понимается как среда для решения проблем собственного развития, развитие понимается как саморазвитие, а решение проблемы саморазвития достигается за счёт создания самими учащимися новых средств саморазвития (новых знаково-символических систем; новых значений).

Новые системы значений выступают как новые возможности человеческого существования, а сам человек (учащийся) выступает как порождающий значения. Теоретическая возможность порождения значений заключена в совместном характере учебной деятельности, предметом которой становится не сложившаяся система значений, которую следует присвоить, а новая предметность, которую необходимо обозначить.

В этом случае совместная учебная деятельность выступает в двух существенных аспектах, которые делают возможным рассматривать её как способ порождения новых значений. *С одной стороны*, совместная учебная деятельность моделирует *внутреннее предметное генетически исходное противоречие*, представляющее собой внутренний источник, лежащий в основе предметной реальности. *С другой стороны*, совместная учебная деятельность может выступать в качестве способа моделирования предметной реальности только в том случае, когда порождаемая совместной учебной деятельностью предметная является для участников совместной деятельности средством (знаком) координации их индивидуальных деятельностей.

С этой точки зрения, решение генетической проблемы (проблемы собственного развития) есть разрешение противоречия между актуально имеющей место предметной реальностью, выступающей в качестве сложившегося средства организации совместной деятельности, и потенциально долженствующей быть сконструированной в результате развития, которая должна стать новым средством координации индивидуальных деятельностей.

Решением этой проблемы является перестройка прежней предметной реальности и превращение её в новую за счёт перестройки прежней системы значений в новую систему значений (за счёт переобозначения). Новая система значений, конструируемая как средство решения генетической проблемы, выступают в качестве новых возможностей человеческого существования в новой предметной реальности.

Литература:

1. Суд над системой образования / Под ред. У.Д.Джонстона. М., 1991.
2. Арсеньев А.С. Философские основания понимания личности. М., 2000.
3. Брайан Саймон. Общество и образование. М., 1989.
4. Голубева Л. Индуцируя мысль (трансцендентальная дидактика М. Мамардашвили) // Вестник высшей школы. Alma mater. М.2000. №3.
5. На пути к новой школе. М., 1988.
6. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М., 1995.
7. Сойфер Валерий. Профессор университета штата Джорджа Мейсона (США). Где лучше учат - в США или в России? // Известия. - 1995. - 15 сентября.
8. Философско-психологические проблемы развития образования / Под ред. В.В.Давыдова. М.,1994.
9. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб., 2003.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 1999.
11. Пьер Тейяр де Шарден. Феномен человека. М., 2002.
12. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.,2004.
13. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С.Выготского). М.,1994.

14. Кудрявцев В.Т. Психология развития человека (Основания культурно-исторического подхода). Рига,1999.
15. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира // Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. – М., 1997.
16. Выготский Л.С. СС. Т.6 / Орудие и знак в развитии ребенка. М.,1983.
17. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. М.,1974.
18. Гальперин П.Я. Введение в психологию (к учению об интериоризации). М.,1999.
19. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
20. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования. М.,2000.
21. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М.,2000.
22. Эльконин Д.Б. Психология развития в детских возрастах. М.-Воронеж,1995.
23. Маркс, Энгельс. Экономическо-философские рукописи 1844 года // Из ранних произведений. М.,1956.
24. Фромм Э. Душа человека. М.,1992.
25. Коржуев А.В., Попков В.А. Современная теория обучения: общенаучная интерпретация. М., 2006.