

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ антропология как научно-теоретическая основа образовательного процесса и педагогической деятельности

Евгений Иванович Исаев,
профессор, доктор психологических наук, Москва

Проблема развития человека в школе — одна из актуальных методологических проблем в образовании. В статье представлен всесторонний взгляд на вопросы содержания образования и развития, обосновываются психологические механизмы развития человека в образовании, раскрыты ключевые категории и основания, направленные на проектирование образовательного процесса.

Развивающее образование — это развивающееся образование

Приоритет в постановке и разработке проблемы развивающего образования принадлежит отечественной психолого-педагогической науке. Первым в педагогической психологии проблему связи обучения и развития как научную проблему, имеющую важное теоретическое и практическое значение, исследовал Л.С. Выготский. Для решения вопроса о соотношении обучения и развития Л.С. Выготский вводит понятие *зоны ближайшего развития*. Он полагал необходимым различать два уровня развития ребёнка: *актуальный и ближайший*. Актуальный уровень фиксирует состояние психических функций — результат уже завершившихся циклов развития. Зона ближайшего развития показывает завтрашний день, динамичное состояние развития в общении и взаимодействии со взрослым. Первоначально формы поведения

возможны только в сотрудничестве ребёнка с взрослыми или сверстниками, но в последующем они становятся его внутренней структурой, осуществляются самостоятельно. Л.С. Выготский писал: «Педагогика должна ориентироваться не на вчерашний день, а на завтрашний день детского развития. Только тогда она сумеет в процессе обучения вызвать к жизни те процессы развития, которые сейчас лежат в зоне ближайшего развития»¹.

Принципиальная формула соотношения обучения и развития выражена Л.С. Выготским в следующем виде: обучение есть *внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребёнка исторических особенностей человека*; всякое обучение — источник развития, вызывающий к жизни ряд таких процессов, которые без него возникнуть не могут². Задача психологии в содержательном решении этой проблемы, по Л.С. Выготскому,

¹ Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии. — М., 1982. — С. 251.

² Выготский Л.С. Педагогическая психология. — М., 1991. — С. 388.

заключается в изучении механизмов преобразования внешних, заданных в обучении значений и действий во внутренние способности. В этом ключе должен быть проанализирован вклад каждого отдельного учебного предмета в общее умственное развитие.

Вклад Л.С. Выготского в эту проблему педагогической психологии состоит в её постановке, в анализе основных подходов к её решению, во введении конструкта зоны ближайшего развития для объяснения механизма психического развития, в формулировании гипотезы о том, что обучение детей определяет характер их развития. Экспериментальных исследований этой проблемы Л.С. Выготский не проводил.

Новый этап в анализе проблемы соотношения обучения (воспитания) и развития можно именовать *теоретико-экспериментальным*. Основной вклад в её исследование внёс научный коллектив под руководством Д.Б. Элькониной и В.В. Давыдова. Многолетние комплексные теоретические и экспериментальные исследования по формированию в специально построенной учебной деятельности теоретического мышления у младших школьников подтвердили фундаментальное психолого-педагогическое положение Л.С. Выготского о развивающем обучении и позволили сформулировать гипотезу о *развивающем образовании*. Основные результаты этого теоретико-экспериментального исследования представлены в работах В.В. Давыдова.

В.В. Давыдов трактует обучение и воспитание как «присвоение», как «воспроизведение» индивидом общественно-исторических заданных способностей. В процессе присвоения у индивида, с одной стороны, возникает и формируется «особая воспроизводящая деятельность», с другой стороны, на её основе он присваивает или воспроизводит различные конкретные способности. Эти два рода процессов составляют всеобщую культурно-историческую форму развития человеческих способностей.

Так как образование — это всеобщая форма психического развития, то «присвоение» и развитие не могут выступать как два самостоятельных процесса, поскольку соотносятся как *форма и содержание* единого процесса психического развития человека. В.В. Давыдов отмечает, что

использование при теоретическом анализе психического развития логических категорий «форма» и «содержание», изучение особенностей их соотношения и их переходов друг в друга существенно меняют подход к пониманию его источников и движущих сил, освобождают современную психологию от «параллелизма» при рассмотрении проблемы обучения (воспитания) и развития³.

Анализ проблемы обучения и развития был переведён В.В. Давыдовым в принципиально иную плоскость. Если психическое развитие, делает вывод учёный, в принципе может быть лишь в формах обучения и воспитания, то, следовательно, эти формы *всегда* имеют развивающий характер. Действительно, в общетеоретическом плане дело обстоит именно таким образом и *любое* обучение и воспитание можно назвать развивающим. Но все проблемы, указывает В.В. Давыдов, заключаются в том, *что конкретно развивают* данные виды обучения и воспитания и *соответствует* ли при этом наблюдаемое развитие возрастным возможностям ребёнка? Необходимо иметь в виду, отмечает В.В. Давыдов, что некоторые виды обучения и воспитания могут *тормозить* психическое развитие человека⁴.

Эта фиксация предполагает необходимость дальнейшего обсуждения проблемы развивающего образования. Мы полагаем, что принципиальное значение в этом плане имеет философско-методологическая проработка соотношения двух фундаментальных категорий: *образование — форма, развитие — содержание*. Диалектика соотношения этих двух категорий продолжает оставаться далеко не прояснённой⁵.

³ Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. — М., 1996. — С. 85

⁴ Там же. — С. 388–389.

⁵ Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Антропологические перспективы научной школы В.В. Давыдова // Психологическая наука и образование. — 2010. — № 4. — С. 30–41.

Необходимо ставить вопрос о различении *собственного содержания образования и собственного содержания развития*. Только в этом случае оказывается возможным продуктивно обсудить проблему соотношения этих категорий. Очевидно, что образование, понимаемое как *абсолютная детерминанта* процессов развития, и образование как более или менее успешный процесс *окультуривания* натуральных, «сырых» процессов созревания (как спонтанное развитие) имеют *разные содержания*. В свою очередь, интерпретация категории развития как *всеобщего принципа* существования действительного мира и человека, как *реального процесса* изменений и преобразований в них, как *абсолютной ценности* европейской культуры с той же очевидностью полагает *разное и специфическое содержание* этой категории.

В проектировании и реализации развивающего образования сопряжение двух принципиально разных содержаний — содержание образования и содержание развития — возможно при ответе на два фундаментальных вопроса:

- 1) *что развивается в образовании?* (если оно действительно развивающее и является всеобщей культурно-исторической формой развития человеческих способностей);
- 2) *что образуется в развитии?* (если принцип развития является главной доминантой и смыслом современного образования).

Психологически обоснованный ответ на эти вопросы возможен при определении объекта развития, при указании субъекта образования, при описании логики, динамики, норм и периодизации развития, при конструировании представления о возрастно-нормативных моделях развития на разных образовательных ступенях, о нормативных моделях образовательного процесса и профессиональной педагогической деятельности на этих ступенях. В развивающем образовании общий вопрос о соотношении категорий «образование» и «развитие» теряет общетеоретическую остроту и преобра-

зуется в проблему психолого-педагогического обоснования программ развивающего образования применительно к конкретным ступеням образования и стадиям развития детей. Разработка таких программ предполагает выявление антропологического потенциала современной психолого-педагогической науки.

Субъективная реальность как предмет психологии человека

Мной совместно с В.И. Слободчиковым разрабатывается *психолого-педагогическая антропология* как научно-теоретическая основа построения образовательного процесса и педагогической деятельности на ступенях образования, ориентированных на полноценное развитие физических, психических, социальных и духовных способностей и качеств человека. Отметим, что в процессе работы мы вдохновлялись идеями выдающегося русского педагога К.Д. Ушинского о необходимости всестороннего познания человека для достижения целей воспитания его «во всех отношениях». Психолого-педагогическая антропология создавалась нами как целостность и единство мировоззренческих (ценностно-смысловых) и теоретико-методологических (инструментальных) оснований построения практики развивающего образования применительно к конкретным ступеням образования и стадиям развития детей.

Психолого-педагогическая антропология — это комплексное знание о психологии человека, о закономерностях его становления в пределах онтогенеза и практики культивирования в образовательных процессах субъективных способностей человека. Основное содержание психолого-педагогической антропологии составляют знания психологии человека как учения о субъективной реальности, психологии развития человека как учения о развитии субъективной реальности на этапах онтогенеза и психологии образования человека как учения о становлении субъектности в образовательных процессах.

Исходным основанием в разработке психолого-педагогической антропологии выступило методологическое обоснование такого специального предмета психологии человека, как *человеческая субъективность или субъективная реальность*. Именно субъективная реальность («внутренний мир», «индивидуальность», «самость») является ключом в поиске оснований и условий становления собственно человеческого в человеке в пределах его индивидуальной жизни.

С психологической точки зрения *субъективность есть интегративная характеристика человеческой реальности в целом*, выражающая сущность внутреннего мира и родовую специфику человека, отличающая его способ жизни от всякого другого.

Само возникновение и существование субъективности обусловлено реализацией *практических отношений* человека к миру: к другому человеку, культуре, обществу, самому себе.

Человеческая субъективность есть форма практического освоения человеком мира: все собственно человеческие способности — разум, желания, чувства, воля — реализуют практические отношения человека в мире, обеспечивают ему возможность самоопределения в мире и в самом себе. В контексте антропологической парадигмы *субъективность есть первая предельная категория*, позволяющая строить теоретические основы и задавать предметность психолого-педагогической антропологии.

Онтологические основания человеческого способа жизни

Следующий шаг в обосновании антропологической парадигмы в развивающем образовании — это *выявление и категориальное оформление специфики бытия человека*. Именно онтология человека выступает основой построения единого категориального аппарата психологии человека, психологии развития человека, психологии образования человека.

Совместность (общение и взаимодействие с другими), деятельность, сознание составляют онтологические основания человеческого способа жизни. Эти основания взаимополагают друг друга, но не сводимы одно к другому, каждое из них имеет специфическое содержание. Деятельность с самого начала предполагает

в качестве необходимого момента сознание (например, постановка цели), а сознание, в свою очередь, предполагает в качестве предпосылки социальную связь (в частности, сознание немыслимо без языка, а язык — изначально социальное явление). Общность, сознание и деятельность являются предельными категориями, не выводимыми ни из каких других; они являются *всеобщими способами бытия человека*, основаниями его жизни, задающими и весь универсум собственно человеческих характеристик этого бытия. Общественная природа, деятельностное бытие, сознательный способ жизнедеятельности выражают родовую сущность человека.

Образы субъективной реальности

Отдельная задача психолого-педагогической антропологии — представление психологической организации человека, описание образов субъективной реальности. Целостное описание человека и его психологической организации, на наш взгляд, возможно посредством использования особых форм представления человеческой субъективности и способов её исследования. Мы полагаем, что в психологии целостность такого сложного объекта познания, каким является человек, сохраняется, если рассматривать его через формы целостной организации, через его различные проекции (облики) как целого. В психологии утвердилось различение понятий «индивид», «субъект», «личность» и «индивидуальность», отражающих целостные проекции человека.

Человек как индивид — это человек как материальное, природное, телесное существо в его целостности и неделимости. Познание человека как индивида предполагает рассмотрение природных основ человеческой жизни и его психологии. К индивидуальным свойствам Б.Г. Ананьев относил *возрастные* свойства, последовательно развёртывающиеся в процессе становления индивида; *половой диморфизм*,

задающий различие в мужской и женской психологии; конституциональные особенности, нейродинамические свойства мозга, особенности функциональной геометрии больших полушарий. Высшая интеграция индивидуальных свойств человека представлена в темпераменте и задатках⁶.

Целостная проекция человека — это бытие человека как субъекта. В психологии эта категория основательно проработана в философско-психологической школе С.Л. Рубинштейна. Для основателя этой школы субъект — это субъект деятельности, активно, самостоятельно и творчески преобразующий окружающий мир и самого себя. С.Л. Рубинштейн утвердил такие сущностные определения субъекта, как его бытийность, самодетерминация, самоопределение, сознательно-преобразующее отношение к миру. Эти определения выступили в качестве исходных для всех последующих исследований в психологии субъекта и его субъектности в различных сферах жизни⁷.

На современном этапе развития отечественной психологии проблема субъекта и субъектности — одна из наиболее интенсивно разрабатываемых. Заслуга выдвижения этой проблемы в центр психологических исследований принадлежит А.В. Брушлинскому. Учёный трактовал понятие субъекта как фундаментальное определение человека, в котором он предстаёт как источник и носитель активного, творчески преобразующего отношения к миру, к другим людям, к самому себе. Быть субъектом — значит быть творцом своей истории: инициировать и осуществлять деятельность, общение, познание, созерцание и другие виды специфической человеческой активности. А.В. Брушлинский отстаивал принципиальное для психологии положение о том, что категория субъекта потенциально включает в себя всю совокупность проявлений человеческой психологии,

⁶ Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 1. — М., 1980. — С. 45–49.

⁷ Рубинштейн С.Л. Человек и мир. — М., 1999. — 92 с.

а субъект есть основание всех психических качеств и вообще видов активности: переживания, созерцания, бессознательной психической жизни и т.п.⁸

Понятием личности в психологии традиционно обозначают общественную сущность человека. Личность — это человек как представитель общества, самостоятельно, свободно и ответственно определяющий свою гражданскую позицию среди других. Личность — продукт исторического и онтогенетического развития человека. В.В. Давыдов сущность личности видел в её творчестве. Он полагал, что личность — это субъект деятельности, производящий новый материальный или духовный продукт. Произвести такой продукт — значит осуществить акт творчества. Личностный уровень индивида обнаруживается прежде всего в творческом его отношении к различным формам общественной жизни⁹.

Характеристики человека как личности представлены её статусом в обществе и статусом общности, в которой формировалась личность. К основным психологическим образованиям личности относят также личные ценности, свободу, самостоятельность, ответственность, достоинство личности, перспективы, стратегию жизни и цели личности.

Высшим синтезом, интегральным результатом жизненного пути человека в психологии принято считать индивидуальность как своеобразие и неповторимость человека как индивида, как субъекта, как личности. Согласно Б.Г. Ананьеву, человек как индивидуальность может быть понят как единство и взаимосвязь его свойств как личности и субъекта деятельности, в структуре которых функционируют природные свойства человека как индивида¹⁰.

⁸ Брушлинский А.В. Психология субъекта. — СПб., 2003. — 272 с.

⁹ Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. — М., 1996. — С. 44–56.

¹⁰ Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 1. — М., 1980. — С. 178.

В индивидуальности человек предстаёт как уникальная, самобытная личность, реализующая себя в творческой деятельности. Психологические образования индивидуальности человека составляют *система смысловых отношений и ценностных ориентаций, мировоззрение, совесть, вера*. Деятельностной проекцией индивидуальности личности является *индивидуальный стиль деятельности*.

С позиции психолого-педагогической антропологии, **образование человека — это его становление в целостности индивидуальных, субъектных, личностных и индивидуальных свойств и качеств в образовательных процессах.**

Со-бытийная общность как ситуация развития

Психология развития человека занимает центральное место в структуре психолого-педагогической антропологии. В психологии развития представлено учение об условиях, закономерностях, механизмах, результатах развития субъективной реальности человека в онтогенезе.

Исходным аспектом на пути создания антропологической теории развития выступил анализ вопроса о формах социальных объединений, принципах их организации, динамике их развития. Смысл этого вопроса состоит в признании онтологического, сущностного статуса связей и отношений между людьми, без которых немислимо никакое общество и, соответственно, само субъектное бытие человека.

В.И. Слободчиков обосновывает категорию «со-бытие» («со-бытийная общность») как целостность связей и отношений взрослых и детей, как детско-взрослую общность. **Со-бытие — понятие, обозначающее далее неразложимое генетически исходное, основное отношение процесса становления и развития человека в многообразии его сущностных способностей¹¹.**

Со-бытийная детско-взрослая общность в психологии развития понимается как *ситуация развития* — как пространство, в котором зарождаются и формируются специфически чело-

веческие способности, позволяющие ребёнку впоследствии стать субъектом своего общения, своей деятельности, своего сознания, действительно «встать в отношение» к своей жизнедеятельности. Сам ход развития ребёнка в онтогенезе состоит в возникновении, преобразовании и смене одних форм совместности с взрослым другими формами — более сложными и более высокого уровня развития.

Со-бытийная общность — это вторая предельная категория антропологической парадигмы, понимаемой в психологии человека в качестве исходной социально-психологической «клеточки» бытия человека, выступающее в психологии развития в качестве объекта и источника развития человека, а в психологии образования — субъекта становления целостного человека в образовании. Целевые ориентиры антропологически ориентированного образования связаны с *производством и восприятием детско-взрослых общностей*, обеспечивающих каждому обучающемуся возможность быть подлинным субъектом образовательной деятельности, а впоследствии — субъектом общественной жизни, субъектом собственной жизнедеятельности и собственного развития.

Сопряжённость ступеней развития и ступеней образования

Принципиальной для психолого-педагогической антропологии выступила проблема соотношения ступени развития и ступени образования. В педагогическом сознании сложилось устойчивое представление о полном *соответствии* и даже *тождестве* ступени развития и ступени образования. Отечественные периодизации развития почти всегда полностью совпадали с существующими ступенями образования (педагогической периодизацией). Практическим следствием педагогических периодизаций

¹¹ Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования. — Екатеринбург, 2010. — 263 с.

является то, что действительность развития в образовательном процессе перекрывается и заслоняется картиной обучения, обеспечивающего лишь отдельные линии развития (преимущественно — интеллектуальные). Процесс обучения оказывается центральным объектом педагогического внимания и организации.

Образовательный процесс в этом случае имеет тенденцию выстраиваться в соответствии с формальной развёрткой *содержания учебной дисциплины*, а не в соответствии с *целями и задачами развития учащегося*. Действительность развития в такой учебной модели в своей самостоятельности проявляется и учитывается только в качестве «*сопротивления материала*» — педагогическая деятельность должна была строиться с учётом индивидуальных, возрастных, социокультурных и других особенностей детей.

Содержательное соотнесение ступени развития и ступени образования возможно лишь в рамках непротиворечивой теории развития человека в образовании. В соответствии с ключевым положением отечественной психологии об образовании как всеобщей культурно-исторической форме развития, *качественно определённой ступени развития должна соответствовать специфически определённая ступень образования*. Полнота реализации потенциала развития ребёнка на определённом этапе определяется соответствием образовательной ступени психологическому содержанию этого этапа развития.

Ступень образования — это характеристика образования, заданная необходимостью обеспечения поступательного развития человека; это — пространство развития основных новообразований возраста. *Ступень образования — это качественно специфический этап в непрерывном развивающем образовательном процессе*. В понятийной паре «ступень развития — ступень образования» ведущая роль отводится ступени образования. Однако это не означает полного соответствия или тождества ступени развития

и ступени образования. Ступень образования *должна* выполнять ведущую роль в развитии детей определённого возраста. Такую задачу ступень образования может выполнить лишь в опоре на знание закономерностей и специфики развития детей на этом отрезке онтогенеза. Более того, педагоги должны владеть знаниями о предыстории развития детей, ступивших на эту стадию, и перспективах их развития за её пределами.

Несовпадение ступени развития и ступени образования проявляется и в том, что современное образование как специально построенная совокупность образовательных процессов не в состоянии обеспечить развитие всех сторон субъективной реальности человека. В современном информационном обществе, с его возможностями предоставления каждому индивиду информации и технологий её поиска, образование не выдерживает конкуренции со средствами массовой коммуникации, сетями Интернет. *Ступень образования — это культурная форма онтогенеза*. Она решает задачи развития детей определённого возраста в культуре, формирования способностей, отвечающих требованиям современной культуры. Именно поэтому неправомерно абсолютизировать как психологические, так и педагогические характеристики детей определённого возраста.

Возрастно-нормативная модель развития человека на этапах онтогенеза

В психолого-педагогической антропологии принята интегральная периодизация развития субъективной реальности в онтогенезе, обоснованная В.И. Слободчиковым в опоре на научные представления о нормальном развитии, оформившиеся в мировой психологии¹². Интегральная периодизация описывает тот вектор развития, который

¹² Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии. — 1996. — № 5. — С. 38–50.

направлен на *саморазвитие* человека, то есть на становление субъекта, хозяина и автора собственной биографии. Периодизация развития субъективной реальности в онтогенезе — своеобразная *карта человеческих общностей*, внутри которых оформляются субъектные способности человека.

Практически-педагогическим воплощением интегральной периодизации развития субъективной реальности выступили разработка и обоснование *возрастно-нормативных моделей развития человека на этапах онтогенеза*. Понятие «возрастно-нормативная модель развития» обосновывается нами как теоретический конструкт понимания закономерностей развития ребёнка (подростка, юноши, молодого человека) и одновременно как рабочий инструмент проектирования и конструирования ступени образования, построения практики психологического сопровождения становления и развития человека в образовании.

Возрастно-нормативная модель развития — это собственно педагогическая интерпретация психологического понятия нормы развития. Модель развития ребёнка на определённом этапе онтогенеза должна позволить педагогам и психологам выстроить возрастно-ориентированную педагогическую деятельность, выявить благоприятные и неблагоприятные условия нормального развития, а впоследствии адекватным образом работать с этими условиями. Построение возрастных нормативов развития — это обоснование модели, которая учитывает максимальные возможности развития детей определённого возраста.

При этом возрастно-нормативные модели развития необходимы и для оценки различных инновационных практик в образовании, для экспертизы новых образовательных и учебных программ. В этом же ряду находятся проблемы диагностики развития как практики отбора детей в специализированные образовательные учреждения, контроля за ходом и результатами развития детей на образовательных ступенях, выявления последствий различных видов дифференциации детей в школах. Знание возрастных нормативов развития необходимо и для управленцев в образовании, для ориентации направлений развития современного педагогического профессионализма, развития образователь-

ных учреждений и соответствующих региональных систем образования.

Структура возрастно-нормативной модели развития

Структура разрабатываемой нами возрастно-нормативной модели развития включает в себя три компонента:

а) главные линии развития, б) ситуации развития, в) новообразования развития.

В основу описания линий и результатов (новообразований) развития как состава и структуры возрастно-нормативной модели развития человека в образовании положена описанная в статье онтология человека — *общность, деятельность и сознание*. Уровень, масштаб, тип практикования той или иной формы бытия человека задают уровень, масштаб и тип его субъектности: субъектности в общности (самобытность), субъектности в деятельности (самодетельность), субъектности в сознании (самосознание). Становление субъектности в общности, субъектности в деятельности, субъектности в сознании образуют *главные линии развития* человека как субъекта развития и саморазвития в образовании.

Возрастно-нормативная модель развития отвечает на вопрос: *как должен происходить процесс развития?* Процесс развития в модели представлен в виде последовательного развёртывания типичных *ситуаций развития*. **Ситуация развития — это определение исходной ситуации, пространства развития, того источника, отправляясь от которого возможно выстроить и то, что развивается, и проследить, как происходит это развитие.** Содержание ситуации развития представляет собой потенциал развития и саморазвития ребёнка, обеспечивающий завершение предшествующих достижений развития и создание предпосылок и условий становления последующих новообразований.

В качестве ситуации развития ранее нами была выделена *детско-взрослая со-бытийная общность*. Каждая ситуация развития задана (или определена) системой связей и отношений детей и взрослых, выстраиваемых на основе совместной деятельности. Выявление в рамках одного возрастного этапа последовательности ситуаций развития раскрывает внутреннюю динамику возраста. В соответствии с ритмикой развития ребёнка в определённом возрасте в нём выделяются *три типичные ситуации развития*: 1) вхождение в возраст, 2) максимальная реализация потенциальных возможностей возраста, 3) оформление новообразований возраста.

Подчеркнём, что основу детско-взрослой со-бытийной общности составляет деятельность, выступающая в форме ведущей деятельности для этапа развития ребёнка. Именно детско-взрослая общность служит *субъектом ведущей деятельности*, а сама ведущая деятельность при этом рассматривается как совокупная, как совместная деятельность взрослых и детей.

Новообразования развития, согласно Л.С. Выготскому, характеризуют содержание каждого возраста. Под возрастными новообразованиями учёный понимал новый тип строения личности и её деятельности, психические и социальные изменения, которые впервые возникают на этой возрастной ступени и которые в самом главном определяют сознание ребёнка, его отношение к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период¹³. Новообразования развития представляют собой реализацию возможностей предыдущего этапа развития, зону актуального (того, что образуется) и ближайшего развития (предпосылки следующего шага развития). В возрастнo-нормативной модели развития новообразования — это возможные и желательные до-

¹³ Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. Детская психология. — М., 1984. — С. 248.

стижения по основным направлениям развития в узловых точках возрастного диапазона: результаты становления у образующегося субъектности в общности, субъектности в деятельности, субъектности в сознании в типичных ситуациях развития.

Модель образовательного процесса и педагогической деятельности

Возрастно-нормативные модели развития выступают основой построения возрастнo-ориентированной педагогической деятельности и возрастнo-сообразных образовательных процессов на ступенях образования. *Модель образовательного процесса и педагогической деятельности* обосновывается нами как теоретический конструкт, призванный связать в целое содержание образовательного процесса ступени и содержание деятельности его субъектов — образующихся, педагогов, их совместной деятельности. Модельное представление образовательного процесса и педагогической деятельности позволяет задавать качественную специфику ступени образования посредством указания на цели и задачи развития образующегося на этом отрезке онтогенеза; указания на позицию, смысл действий, характер действий образующегося; описания позиции, смысла действий, характера действий педагога и вид их совместной образовательной деятельности. Иначе говоря, *закономерности развития субъекта на определённом этапе онтогенеза представлены через проекцию взаимосвязанной деятельности образующегося и педагога*.

Точка пересечения образовательного процесса и педагогической деятельности в модели обозначена понятием «*образовательная ситуация*». Образовательная ситуация представляет собой единицу описания образовательной ступени, удерживающей целостность ценностей и целей развития образующегося и средств и способов достижения образовательных

целей. Через описание образовательных ситуаций процессуальное представление закономерностей становления индивида на этапах онтогенеза наполняется деятельностным содержанием образования. Таким образом, в модели образовательного процесса и педагогической деятельности представлены в единстве возрастно-нормативная модель развития на ступени образования и деятельностные условия её реализации: возрастно-сообразная деятельность взрослых, деятельность обучающихся, совместная деятельность детско-взрослой общности. Разработка возрастно-ориентированной модели образовательного процесса и педагогической деятельности даёт возможность педагогу увидеть основные составляющие профессиональной деятельности в их целостности и взаимосвязи.

Структура модели образовательного процесса и педагогической деятельности

Принципиальная структура модели образовательного процесса и педагогической деятельности представлена на рисунке.

В верхних строках рисунка представлена возрастно-нормативная модель развития. В образовательных процессах ситуации развития преобразуются в образовательные ситуации.

Тем самым ступень образования представлена тремя образовательными ситуациями: 1) вводящей в содержание данной ступени образования, 2) реализующей её потенциальные возможности, 3) оформляющей достижения этой ступени.

Ценности и цели развития на ступени образования представлены в строке «Содержание базового образовательного процесса». Это понятие фиксирует неразрывное единство реализации в образовательном пространстве процессов обучения и воспитания. Для всех ступеней общего образования ведущие позиции занимает процесс обучения, а процесс воспитания встраивается в него. Подобное уточнение необходимо сделать и для педагогической деятельности — определённая педагогическая позиция на ступени образования будет доминировать, подключая другие педагогические позиции и другие формы педагогической деятельности для достижения образовательно-развивающих задач ступени.

Содержание педагогической деятельности определяется целями и задачами развития на этой ступени. Предметом

| Тип образовательной ситуации | | Образовательная ситуация 1 | Образовательная ситуация 2 | Образовательная ситуация 3 |
|--|------------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Содержание базового образовательного процесса | | | | |
| Содержание деятельности образующегося | Смысл действий образующегося | | | |
| | Действия образующегося | | | |
| | Позиция образующегося | | | |
| Содержание совместной образовательной деятельности | | | | |
| Содержание педагогической деятельности | Позиция педагога | | | |
| | Действия педагога | | | |
| | Смысл действий педагога | | | |

* Пустые клетки заполняются соответствующей информацией.

Рис. Модель образовательного процесса и педагогической деятельности

деятельности педагога выступает создание образовательных ситуаций как пространства полноценного проживания учащимися ситуаций развития и организации перехода от одной образовательной ситуации к другой — более высокого уровня и содержания.

Через описание типов позиций и построение действий из этих позиций может быть представлен вектор развёртывания отношений ребёнка и взрослого (школьника и педагога), а также основной характер их взаимодействия. Педагог должен хорошо знать ситуации развития на определённой ступени образования и в соответствии с их динамикой уметь занимать соответствующую позицию.

Содержание педагогической деятельности представлено основными действиями педагога и их смыслом в конкретной образовательной ситуации. Необходимо выделения данных составляющих педагогической деятельности определяется задачами фиксации связной последовательности шагов педагога по построению образовательных ситуаций и действий в них, акцентирования наиболее типичных, ключевых действий для ситуации.

Смысл и содержание типичных действий педагога в ситуациях развития сводятся к представлению культурных норм различных видов деятельности, организации развивающей образовательной среды, совместного поиска новых источников образовательных ресурсов, открытию основы саморазвития учащихся. Задача педагога — научить детей переживать собственные вопросы и затруднения как повод для обращения к себе и своим возможностям, как потенциальные точки роста нового уровня субъектности в деятельности, субъектности в общности, субъектности в сознании. Это — путь становления собственной деятельности и субъекта собственной жизни, раскрывающий подлинный смысл развивающего образования.

Аналогичные составляющие выделяются в содержании деятельности образующихся. Позиция образующегося в образовательной ситуации соотносима с педагогической позицией. Существенно, что динамика образовательных ситуаций строится в направлении развития субъектной позиции учащегося. В образовательном процессе педагог должен обеспечить переход учащегося от субъекта действий к его становлению как субъекта деятельности и движению к позиции субъекта собственной деятельности, при которой учащийся самостоятельно организует учебную деятельность.

Соотносимы действия и смыслы действий учащихся с аналогичными компонентами педагогической деятельности. Каждому типу образовательной ситуации соответствуют свои программы действий учащегося и педагога. Для педагога важно знать, из какой позиции он должен строить свои действия на этой ступени образования и каких действий он может и должен ожидать от учащегося.

Содержание совместной деятельности составляет основу детско-взрослой образовательной общности, имеющей специфику в образовательной ситуации. В совместной деятельности происходит «встреча» деятельности образующегося и деятельности педагога. С этой точки зрения, учебную деятельность и педагогическую деятельность в образовательном процессе невозможно представить по отдельности — они сопрягаются и составляют общую, *совместную деятельность*.

Описание модели образовательного процесса и педагогической деятельности на конкретной ступени образования составляет отдельную задачу исследования и описания.