



Понятие исследовательской работы школьников в психологии образования

П
р
о
б
л
е
м
ы

о
б
р
а
з
о
в
а
н
и
я

Выстраивая определённые практики образования, выявляя психологические смыслы той или иной деятельности, принципиально значимо придать категориальный статус основным понятиям, которыми мы пользуемся при промышлении, построении и рефлексии собственных деяний. В статье последовательно раскрываются смыслы психологии образования как части психологической антропологии; содержание развивающего образования; категориальный статус исследовательской работы школьников; место исследовательской работы школьников в развивающем образовании.

Слободчиков Виктор Иванович,

член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, директор Института развития дошкольного образования РАО, председатель редакционного совета журнала «Исследовательская работа школьников»

Известно, что всякое название статьи несёт в себе проблемный вопрос, на который и делается попытка ответить. Обратимся к смысловому и понятийному статусу двух реалий: «исследовательская работа школьников» и «психология образования».

1. Начну свой анализ с последней категории, фиксирующей более масштабную реальность. **Психология образования** как часть общей дисциплины — **психологической антропологии** — ещё только складывается, но уже можно чётко фиксировать, что она по своему категориальному строю и соответствующей образовательной практике не совпадает, хотя и не вытесняет систему понятий и прагматику **педагогической психологии**.

Данное несовпадение задано принципиальным различием «психологии человека» — как учения о становлении и развитии человека в интервале его индивидуальной жизни, и «психологии психики» или — «общей психологии» — как специальной науки о психических явлениях в живой природе, в том числе — и у человека.

Классическая, естественнонаучная психология — это учение о психике как свойстве высокоорганизованной телесности, в частности — мозга. Все другие характеристики человека (личностные, духовные, нравственные и др.) **не выводимы** из отражательных и адаптивных функций психики; относительно неё эти характеристики имеют **сверхъестественный** статус. **Психика не имеет личности и сама себя не развивает**.

Таким образом, в контексте данного обсуждения речь должна идти о **специфике психологических знаний** о человеке, и в первую очередь — о его становлении и развитии в универсуме образования. Именно в этом вопросе можно более строго различить **предметно-проблемные пространства** систем знаний и психологии образования и педагогической психологии.

Классическая **педагогическая психология** изучает закономерности становления и развития, например, высших психических функций, состояний и поведения учащихся в образовательном процессе, особенностей освоения знаний, умений, навыков работы.

Предполагается, что именно такого рода знания могут быть переданы педагогу, чтобы он профессионально, с учётом индивидуальных и возрастных особенностей детей смог выстроить свою работу.

В свою очередь, психология образования должна вырабатывать знания о становлении **«собственно человеческого в человеке»** во всех его духовно-душевно-телесных измерениях, и лишь во вторую очередь заниматься психическими особенностями человека.

Понятно, что психологическое знание о человеке (не только о психике) принципиально другое и по своему категориальному статусу, и по способам его получения, и по способам его использования в образовательных процессах. И только такое — **образовательное знание** позволяет впервые предметно и по существу ставить и обсуждать вопросы о смысле, содержании и технологиях осуществления собственно **развивающего образования**.

2. Если говорить о смысле такого образования, то я исхожу из определения, которое наиболее отчётливо было сформулировано В.В. Давыдовым. Образование — это культурно-историческая форма становления и развития базовых, родовых способностей человека, позволяющих ему быть, наращивать и отстаивать собственную человечность. Такой фундаментальной способностью в нашей европейской культуре является способность **быть субъектом и собственной жизни и собственной деятельности**. Здесь субъектность — есть онтологическое основание всех последующих — уже собственно личностных обретений человека. Не всякий человек и не во всякое время являет собой личностный способ жизни.

Теперь несколько слов о **содержании развивающего образования**. Всякое содержание — это всегда — содержание, совместное держание, которое определяется, с одной стороны, вполне конкретной предметностью (тем, **что** именно держат), с другой — своей ориентацией на субъектов, совместно владеющих этой предметностью (**кто** конкретно держит эту предметность), с третьей — как они совместно действуют относительно неё (**как** они держат эту предметность).

Чтобы понять источник всякой **предметности** содержания образования, необходимо рассматривать базовое соотношение **«человек — мир»**, где **человек** как природно-общественное существо предстает в совокупности своих сущностных сил, родовых способностей, а **мир** как единство природы и общества, выступающее как универсум культурных предметных форм. Схематически это можно изобразить следующим образом:



Модель содержания образования



В этом случае — само образование оказывается единым и одновременным процессом становления и **культуросообразного** существа и **творения** им новых предметных форм культуры. Эти два полюса — **предметности культуры** (в широком смысле) и **внутренний мир, сущностные силы человека** — в их взаимоотношении в образовательном процессе как раз и задают границы содержания образования и состав этого содержания.

Однако факт существования определённой культуры в универсуме человеческой реальности ещё не означает обязательность её массового освоения. Её введение в пространство образовательной практики должно иметь достаточно серьёзные основания. Таким основанием, на мой взгляд, является фундаментально проработанное — и теоретически, и концептуально, и опытно — представление **о деятельностном статусе содержания образования**. Именно данное представление, связанное с работами В.В. Давыдова и его последователей, стало системообразующим.

В.В. Давыдов считал, что становление **субъектности** ребёнка — как базовой онтологической способности его жизнедеятельности — связано с освоением **деятельностного содержания** образования.

Но сегодня уже необходимо различать две специфические **ипостаси субъектности**: во-первых, «субъекта конкретной **предметной** деятельности» и, во-вторых, «субъекта **собственной** деятельности». Во втором случае речь, по сути, идёт **о другом субъекте** — о субъекте, способном не только реализовывать деятельность, но и **рефлексировать её основания и средства во всей полноте её нормативной структуры**, в том числе — и себя — как источника и воплощения этой деятельности.

Рефлексия предметной деятельности позволяет её проектировать, преобразовывать и управлять ею. Лишь в этом случае она оказывается, во-первых, собственной деятельностью, а во-вторых, у человека действительно появляется возможность быть её подлинным субъектом. Именно в рефлексии деятельностного содержания образования возможно выстроить также способы и средства **само-преобразования** и **само-развития** человека в его деятельностном бытии.

3. Теперь несколько слов о **категориальном статусе исследовательской работы школьников** в системе общего образования. И здесь я хотел бы показать, что данная деятельность не есть ещё одно учебное, дополнительное занятие в ряду других, а является она, прежде всего, одной из интереснейших и перспективных школьных технологий.

В своё время подлинным открытием в психологии образования стала **теория учебной деятельности**, разработанная В.В. Давыдовым. Эта теория явилась квинтэссенцией, а точнее — генетической матрицей общей концепции развивающего образования.

По мысли Давыдова — учебная деятельность является **квази-исследовательской деятельностью**. Она одновременно учебная

по форме и теоретическая **по содержанию**; в учебной деятельности осваиваются теоретические понятия средствами учебных действий и учебных задач.

Тем самым был сделан шаг решительного введения в содержание общего образования самой культуры исследования — как особого типа рефлексивной практики. Прежде всего, здесь необходимо различить два самостоятельных смысла самой этой культуры. Первый смысл — это высшая, **совершенная** форма культуры. Второй смысл — это **множество** её частных образцовых форм, достижений и произведений.

Исходной точкой такого различения должно быть общее представление об **исследовательском поведении** — как одной из фундаментальных форм взаимодействия живых существ с миром, направленных на его опознание и ориентировку в нем. В данном вопросе принципиально важны работы П.Я. Гальперина об ориентировочной деятельности человека, особенно — её третий, высший уровень развития, который по сути совпадает с существующими представлениями о характере и содержании исследовательской работы.

Главными факторами исследовательского поведения являются: а) новизна объекта, или — ситуаций; б) их оптимальная сложность (сверхсложные и сверхпростые ситуации гасят исследовательский интерес); в) неопределённость или проблемность ситуации; г) когнитивный диссонанс и др.

Очевидно, что в первом смысле — совершенной, высшей формой исследовательского поведения является **научная деятельность**. Сегодня к её базовым ориентирам относятся, прежде всего, **поиск и обнаружение истины и воспроизводство реальности в той или иной системе знаний**. Надо сказать, что с истиной сегодня — в условиях постмодернизма — большие трудности, т.к. в абсолютном смысле её как бы и не существует — может быть лишь многообразие **версий** о ней.

Другое дело — реальность. Беда в том, что, соблазнившись информационными технологиями, виртуалистикой мы не замечаем, как происходит подмена, фрагментация, а иногда — аннигиляция реальности. Одна из культурных задач исследовательской деятельности — как раз и состоит в **реабилитации** реальности, в **сборе свидетельств**, что она есть.

Итак, учебная деятельность — по В.В. Давыдову — это погружение ребёнка в содержание совершенной, развитой формы исследовательской культуры в рамках модели конкретного научного предмета, выступающего перед учащимся в форме учебного предмета.

Главным образовательным смыслом данной деятельности полагается становление теоретических форм сознания, а главной образовательной целью — культивирование таких функций теоретического мышления, которые обнаруживают себя в блоке субъектных способностей: способность **анализа ситуации возможной**





деятельности, планирования потенциально возможных действий её осуществления, рефлексии её оснований и результатов.

4. И последний момент. До сих пор в парадигме и практике концепции развивающего образования предметом острых дискуссий остаётся вопрос о форме и содержании учебной деятельности в средней и старшей школе. На мой взгляд, ответ на этот вопрос можно выстроить при рассмотрении исследовательской культуры в её втором смысле.

Исследовательская культура во втором смысле — это совокупность её образцовых форм, и она может быть поименована как **исследовательская работа**, которая, как известно, всегда предшествует завершённому, то есть культурно оформленному и презентированному исследованию.

Исследовательская работа, как правило, реализуется в виде **общей ориентировки в ситуации, экспериментальных проб, целе-ориентированного поиска, не жёстко структурированного обследования**. Поэтому освоение способов и средств таких поисков — пробующих действий *в рамках учебного предмета* может составить саму **форму учебности**. В тоже время, освоение культуры анализа результатов этих действий, но уже *в рамках соответствующего научного предмета* может составить **содержание самой учебной деятельности**.

Именно такие прецеденты и должны явиться основным содержанием «исследовательской работы школьников» — как специфической формы учебной деятельности учащихся на постначальных ступенях общего и далее — профессионального образования.

Таким образом, в квазиисследовательской деятельности происходит становление участника совместной учебной деятельности; а уже в собственно исследовательской работе — становление субъекта **собственной** учебной деятельности. Или по-другому: в первом случае происходит появление *ученика*, во втором — становление *учащегося* — человека, способного учить самого себя.

Именно в этом главный антропологический смысл освоения культуры исследовательской деятельности. Этот смысл в субъективации, в просвещении и проявлении своей собственной самости, в обретении ею своей культурной формы, которая до этой — исследовательской работы предстояла мне лишь в моих темных хотениях, немотивированных желаниях, а часто — в капризах.

Конечно, отдельный вопрос — а как же происходит, как должно фактически происходить **очеловечивание** моей самости? Ответ на этот вопрос связан с построением адекватных **возрастно-нормативных** моделей развития человека на разных ступенях и в разных формах образования, а также — с построением соответствующих — развивающих образовательных программ. 