

УДК 378.147

Т.В. КОРШЕВНЮК,
*кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник,
старший научный сотрудник Института педагогики НАПН Украины*

СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОЕ И СУБЪЕКТ-ОБЪЕКТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ШКОЛЬНОГО БИОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются психологические основания конструирования содержания школьного биологического образования в аспекте субъект-субъектного и субъект-объектного взаимодействия. Представлены результаты анализа прогрессивных идей отечественных и зарубежных ученых, касающихся исследуемой проблемы. Обозначены особенности объектов, которые включены в содержание биологического образования и подлежат усвоению школьниками. Представлены особенности субъект-субъектных и субъект-объектных взаимодействий в свете реализации компетентностного, личностно ориентированного и деятельностного подходов в отечественном среднем образовании, задекларированных в Государственном стандарте базового и полного среднего образования.

Ключевые слова: субъект образования, объект образования, субъект-субъектные взаимодействия, субъект-объектные взаимодействия, содержание школьного биологического образования.

Постановка проблемы. В современном образовании как общественном явлении утверждается приоритет проблемы личности не как абстрактного объекта взаимодействия, а как главного субъекта в личностном и общественном измерениях образования. Это учитывается при внесении изменений в разные составляющие образовательной системы, в том числе и содержание.

Поиск причин кризиса образования, в который вовлечены исследователи различных отраслей науки, показал несостоятельность функционирующей в XX в. модели образования справиться с вызовами XXI в. По мнению педагогов и психологов, это обусловлено противопоставлением субъекта и объекта образования, свойственного традиционной модели. Исследователи в сфере социологии образования указывают на отражение в современной системе образования научных и общекультурных парадигм, апеллирующих к основам новоевропейской науки, которые постепенно привели к отрыву научно-технического знания от живой действительности, от ценностной сферы человека. В новой же образовательной парадигме нормативное знание уступает личности человека как ключевой фигуре в общественных явлениях, в том числе и образовательных. При этом субъект познания и субъект деятельности не противопоставляются объекту познания и объекту деятельности [9].

Сделанный на основании изучения литературы вывод о том, что главной целью современного образования является создание условий для развития личности обучающегося, а инструментально-функциональное понимание образования и редукция его к предметной сфере исчерпали себя, послужил своеобразным катализатором для изучения психологических основ формирования содержания школьного биологического образования.

Анализ последних исследований. Человека как субъекта и объекта образования изучает психология и педагогическая антропология. Качествами субъекта деятельности

К. Альбуханова-Славская, М. Бахтин, А. Брушлинский, В. Давыдов, Я. Турбовской и другие ученые определяют целостность и самостоятельность осуществления деятельности, способность к ее усовершенствованию и рефлексии, ответственность. Полагаем, что эти черты имеют неоспоримое значение как ориентиры при формировании содержания образования.

Современные исследователи в области педагогической антропологии (И. Аносов, Б. Бим-Бад, Ю. Тюнников и др.) рассматривают человека как субъекта образования. По определению А.В. Брушлинского, «быть субъектом ... значит инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, поведение, познание, созерцание и другие виды специфической человеческой активности (творческой, нравственной, свободной) и добиваться необходимых результатов» [2, с. 30].

Согласно трактовке ученого, «в субъектном опыте ученика можно выделить: сеть жизненных и научных понятий и их значений, известных учащемуся, знание которых необходимо для понимания новой информации; виды связей между понятиями, доступные ученику, с помощью которых он объединяет понятия в семантические сети; интеллектуальные операции, применяемые учеником в ходе познавательной деятельности; способы деятельности, интеллектуальные и практические умения, которыми владеет ученик, необходимые для усвоения новой информации» [1, с. 45].

Достижение цели общего среднего образования связано с развитием учащегося как субъекта учебной деятельности, который познает и преобразует мир и самого себя [3].

Этот процесс предусматривает выявление, использование, трансформацию и обогащение субъектного опыта, становление познавательной самостоятельности учащихся, что становится возможным в условиях конструирования содержания образования на основе компетентностного, деятельностного и личностно ориентированного подходов [5].

Цель статьи – на основе обобщения современных концепций в педагогике и психологии раскрыть особенности конструирования содержания школьного образования, реализующего субъект-субъектные и субъект-объектные взаимодействия.

Изложение основного материала. По определению Б. Гершунского, образование является «процессом движения от целей к результату, процессом субъект-объектного и субъект-субъектного взаимодействия педагога с учащимися, когда учащийся по мере более активного, глубокого и всестороннего участия в процессе обучения и учения, воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития из достаточно пассивного объекта деятельности педагога превращается в полноправного соучастника, другими словами, в субъекта педагогической взаимодействия. Причём взаимодейственности (общения, коммуникации) не только педагога с учащимися, но и учащихся друг с другом» [4, с. 47].

Согласно позиции В. Краевского, содержание образования выступает ядром, вокруг которого формируется обучение и воспитание ученика как субъекта деятельности [8].

Обобщение наработок показало, что личность выступает и субъектом деятельности, и субъектом познания, и субъектом коммуникации. Рассматривая личность как субъект образования, необходимо учитывать аспект ее целостности, которую характеризуют как целостность знания и переживания (Л. Выготский называл это единством интеллекта и аффекта) либо единство сознания и деятельности (по С. Рубинштейну).

В образовательном процессе объектом выступает содержание образования, субъектом – учащийся с его деятельностью теоретического и практического освоения объекта. При этом происходит взаимодействие объекта и субъекта познания, в процессе которого субъект открывает в объекте познания новые грани.

Для характеристики субъекта и объекта представляет интерес проведенное американскими учеными выделение объективистского и конструктивистского подходов к организации учебного процесса [13]. При объективистском подходе, существовавшим длительное время в школьной практике, учащийся является реципиентом готовых знаний, которые существуют вне индивида и могут передаваться от учителя к учащимся. В случае конструктивистского подхода учащийся самостоятельно конструирует личностно значимые знания, которые могут ассимилироваться с субъектным опытом либо поддаваться проверке на счет достоверности и соответствия знаниям ученика. Конструктивистский подход находит воплощение в так называемой аутентичной педагогике, обоснованной американскими пе-

дагогами и получившей распространение в европейском образовании. К отличительным признакам аутентичной педагогики относятся самостоятельное конструирование знаний (не их репродукция), усвоение целостных отраслей знания (не разрозненных фактов, рассредоточенных в отдельных учебных предметах), социально полезный характер знаний, представляющих эстетическую, практическую и личностную ценность в будущем и не ограниченных применением только в рамках школы.

В соответствии с личностно ориентированным подходом (Е. Бондаревская, Т. Кульпина, В. Сериков, И. Якиманская и др.), на основании которого происходит формирование и реализация содержания образования на современном этапе, субъектами образовательного процесса выступают личность учащегося, личность учителя и классный коллектив. Исходя из этого, овладение содержанием образования как деятельность имеет полисубъектный или межсубъектный характер. Ученые отмечают, что объектом деятельности учителя выступает личность учащегося, различные виды его деятельности; объектом деятельности ученика является природная, социальная, культурная действительность. При этом единство деятельностей учителей и учащихся достигается общим стремлением к единственной цели и результатам – к развитию личности учащихся и достижению определенного уровня их образованности.

Заслуживает внимания представленное Л.В. Загрековой и В.В. Николиной видение позиции ученика как субъекта и как объекта, которые периодически чередуются [7]. Объектом дидактического процесса учащийся выступает в ситуациях, когда он становится объектом социально-педагогических замыслов и педагогических воздействий; субъектом – при конструировании и осуществлении собственной деятельности в ходе освоения содержания образования.

К указанным выше качествам субъекта стоит добавить умение самостоятельно ставить перед собой цель и видеть необходимость ее реализации, способность самостоятельно оценивать полученные результаты и нести полную ответственность за принятое решение и его реализацию. Сформировать эти качества у школьников непросто, поскольку они, как правило, привыкли к тому, что в стенах школы все решает учитель, усилия которого не направлены на формирование у учащихся чувства ответственности за результаты учебной деятельности, умения осознавать цели учебы, самостоятельно корректировать их в соответствии с полученными результатами. Вполне закономерно возникает вопрос: что делать, чтобы ученики стали субъектами образовательного процесса, а не безынициативными исполнителями требований стандартов, инструкций учителя, администрации школы?

Безусловно, справедливым является положение о том, что обучение подрастающего поколения направлено не на открытие нового, а на усвоение того, что известно человечеству. Вместе с тем познание – это активный процесс, поэтому школьное обучение всегда является поиском нового для учащегося, требует напряженного самостоятельного мышления. К сожалению, недостатком традиционного обучения является то, что изучаемый объект не включается в сферу деятельностного отношения субъекта к нему. В теории и практике обучения школьников идет активный поиск и внедрение методов, которые не столько обеспечивают репродуктивную деятельность учащегося по восприятию и воспроизведению элементов содержания образования, сколько ориентируют ученика на разрешение противоречий, возникающих между знаниями и субъектом познания в процессе их непосредственного контактирования.

Психологи указывают на несоответствие между тем, что дано человеку объективно в качестве предмета изучения и тем, как у него создается субъективный образ объективного мира. Понимание того, что живая природа объективна, а социальный опыт, признанный современной педагогикой основанием конструирования содержания образования, является уже субъективным ее образом. Именно он выступает объектом изучения, который составляет содержание биологического компонента интегрированного курса «Природоведение» и учебного предмета «Биология». Между этим объектом и знаниями, зафиксированными в сознании учащегося, возникают подобные противоречия, но уже меньшей степени общности.

Кроме знаний о природе, социальный опыт включает другие виды знаний (методологические, оценочные и др.), которые, подобно объектам живого, также являются предме-

том школьного познання. Такой подход позволяет согласовать социальный опыт и содержание школьного биологического образования.

Коструирование содержания биологического компонента школьного образования на уровне учебного предмета предполагает соблюдение и органическое единство магистральных ориентиров: объективная реальность живой природы (по определению А.В. Степанюк, биологическая реальность [12]), социальный опыт и личность учащегося (субъекта образования).

Вместе с тем в теории и практике обучения биологии объектом изучения является социальный опыт, содержащий информацию о биологических объектах в виде определенных видов знаний (понятий, фактов, закономерностей, законов, теорий), то есть живую природу школьники изучают опосредованно.

Рассматривая объективную реальность, опосредованную наукой, и социальный опыт, накопленный человечеством в качестве источников формирования содержания образования, обнаруживаем методологическое противоречие между природой и ее познанием, между объектом и субъектом, то есть контрадикторность между бесконечностью природы и ограниченностью возможности человека в познании определенной ее части в конкретный исторический период.

В плане нашего исследования представляет интерес концепция экологической психопедагогтики, основанием которой являются представления о механизмах формирования субъект-субъектного отношения к природе посредством субъектификации природных объектов [6]. Ученые представляют механизмы формирования субъект-субъектного отношения к природе через субъектификацию природных объектов, то есть формирование отношения к живому (растениям, бактериям, животным и т. д.) как к субъектам общения, равноценным себе.

В концепции природа рассматривается как совокупность конкретных природных объектов, взятых в их субъективной неповторимости, с которыми происходит непосредственное личностное (субъективное) взаимодействие человека. Этот процесс имеет стимулирующее влияние на человека, поскольку побуждает его к анализу своих личностных особенностей, эмоциональных реакций, поведения по отношению к конкретному природному объекту. Таким образом, следствием взаимодействия с природой является рефлексивный анализ, на основании которого человек может сделать вывод о недостаточности усвоенных им знаний для эффективного взаимодействия с природой, это стимулирует его познавательную активность в соответствующей области. По мнению ученых, взаимодействие с миром природы в процессе формирования субъективного отношения основано на проявлении таких феноменов межличностного восприятия, как идентификация и эмпатия при условии применения к природному объекту субъектификации. Благодаря этому можно избежать одностороннего (субъект-объектного) воздействия человека на природу.

Учет в образовании позиций экпсихологии развития свидетельствует о необходимости при конструировании содержания биологического образования предусмотреть такое взаимодействие учащихся с природными объектами, другими людьми и самим собой, в процессе которого порождается ощущение единства (общности и различия одновременно) с миром природы на уровне эмоционального и личностного взаимодействия с ним, отношение и взаимодействие с объектами природы как с партнерами (со-субъектами) совместного развития.

С целью определения психологических основ формирования содержания биологического образования мы прибегли к выяснению специфики взаимодействия учащихся с окружающим миром природы. Она заключается в освоении учащимися когнитивно-познавательной, эмоционально-ценностной, коммуникативно-поведенческой и морально-волевой сфер, в воздействии учащихся на окружающий природный мир с учетом созидательного и сохраняющего аспектов, в изменении школьниками самих себя, отражающем совершенствование мировоззренческой и мотивационно-потребностной сфер, а также трансформации экологического сознания – от антропоцентрического до природоцентрического [12].

Следующий тезис, значимый для раскрытия психологических оснований формирования содержания биологического компонента школьного естественнонаучного образова-

ния, – естественнонаучное знание человека, которое является не только объективированной формой научного знания, интериоризированного им, но и непосредственным отражением в сознании объективно реального мира. При этом существенную часть этого знания составляют чувственные образы этого мира. По мнению белорусских ученых, «личностное знание индивидуального субъекта – это не сумма фрагментов общественно выработанных знаний, а лишь личностно значимая информация, тем или иным образом включенная в ценностно смысловую сферу личности» [11, с. 102–103]. В случае неприятия этих знаний личностью, а лишь их использования, можно констатировать только рациональный компонент, а не единство рационального и иррационального «личностно нейтральное, беспристрастное запоминание и даже безукоризненное воспроизведение содержания учебников и современных научных работ не делает его действительным достоянием индивидуального субъекта, т. е. личностным знанием. В личностное знание превращается только понятие субъектом-индивидом объективированное знание» [там же, с. 103].

Таким образом, выявление и принятие смысла усваиваемого знания составляет главное звено процесса усвоения, знания отражают объективную реальность, ценностные смыслы выражают субъективную и управляют деятельностью. На основании этого формируется деятельность, обладающая статусом гносеологического (познать мир), праксеологического (изменить его) и аксиологического аспектов (во имя чего – каких смыслов, ценностей нужно что-то менять).

Сказанное полностью соответствует современному пониманию содержания образования как «целостной системы различных видов знаний, характеризующих общественный и личностный опыт субъектов обучения, освоение которой в учебной и внеучебной деятельности способствует осознанию целей, ценностей и мотивов получения образования школьником и развитию личности, готовой к жизни в обществе «знания» [9, с. 68–69].

Реформа средней общеобразовательной школы требует коренного совершенствования процесса обучения биологии. Высказывается мнение, что решать эту проблему следует путем изменения структуры содержания образования – не отражения в нем идеальных объектов познания (понятий, законов, теорий), а изучения самих объектов с помощью способов познания (т. е. умений и навыков) и конструирования самостоятельно добываемых знаний. Изучая объект реального мира, ученик имеет возможность отыскивать и создавать знание о нем, т. е. открывать понятия, закономерности и пр. Осознавая полученные таким путем знания и сами способы познания, ученик фиксирует их в виде личного образовательного продукта, что позволяет затем применять их для последующего познания реального мира.

Естественно, если ученики имеют возможность творчески осмыслить конкретное наблюдение реальных объектов, то они неизбежно будут проявлять и развивать свои личностные способности. В таком случае учащиеся сами смогут добывать знания, но при этом возникает вопрос: много ли они смогут узнать о живой природе, закономерности которой часто с трудом выявляются даже силами целых коллективов ученых и путем длительных исследований. Поэтому методика обучения биологии, не исключая возможности добывания знаний о живой природе с помощью собственных наблюдений и различных практических работ, в качестве содержания образования рассматривает целостную систему основных биологических понятий, а также определенную систему интеллектуальных, практических и общеучебных способов деятельности.

Выводы. Внимание к проблеме субъект-субъектных и субъект-объектных отношений в образовательной сфере связано с трансформацией на современном этапе целей школьного образования вообще и его биологического компонента в частности, переориентацией приоритетов и методологических основ естественнонаук, новыми данными психолого-педагогических исследований. Утверждение компетентного, личностно ориентированного и деятельностного подходов как основ формирования содержания среднего образования обусловлены ориентацией образовательной сферы на личность ученика, ее активное, избирательное, ответственное отношение к самому себе, к миру и жизни в целом. Такая интегральная характеристика личности составляет сущность субъектной позиции ученика, становление которой обозначено приоритетным направлением обновления содержания школьного образования и требует дальнейшего изучения.

Список использованных источников

1. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение / А.В. Брушлинский. – 2-е изд., испр. – М.: МПСИ, 2003. – 408 с.
2. Брушлинский А.В. Психология субъекта: некоторые итоги и перспективы / А.В. Брушлинский Известия Российской академии образования. – М.: Магистр, 1999. – С. 30–41.
3. Валицкая А.П. Современные стратегии образования: варианты выбора / А.П. Валицкая // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 3–8.
4. Гершунский Б.С. Философия образования: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Б.С. Гершунский. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 432 с.
5. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Біологія і хімія в сучасній школі. – 2012. – № 3. – С. 2–11.
6. Дерябо С.Д. Экологическая психология и педагогика / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 476 с.
7. Загрекова Л.В. Теория и технология обучения: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.В. Загрекова, В.В. Николина. – М.: Высшая школа, 2004. – 157 с.
8. Краевский В.В. Воспитание или образование? / В.В. Краевский Педагогика. – 2001. – № 3. – С. 3–10.
9. Крылова О.Н. Развитие знаниевой традиции в современном содержании отечественного школьного образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Крылова Ольга Николаевна; [Место защиты: Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена]. – Санкт-Петербург, 2010. – 457 с.
10. Леонтьева В.Н. Образование как феномен культуротворчества / В.Н. Леонтьева // Социологические исследования. – 1995. – № 1. – С. 138–142.
11. Личностное знание и научное творчество / В.А. Героименко; под ред. М.А. Слемнева; АН БССР, Ин-т философии и права. – Минск: Наука и техника, 1989. – 208 с.
12. Степанюк А.В. Методологічні та теоретичні основи формування цілісності знань школярів про живу природу: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / А.В. Степанюк; Тернопільський держ. педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Т., 1999. – 474 с.
13. D. Thanasoulas. Constructivist Learning [Electronic resource] / D. Thanasoulas. – Available at: <http://www3.telus.net/linguisticsissues/constructivist.html>

References

1. Brushlinskij, A.V. (2003). *Sub'ekt: myshlenie, uchenie, vobrazhenie* [Subject: thinking, learning, imagination]. 2nd ed. Moscow. SAG Publ. 408 p. (In Russian).
2. Brushlinskij, A.V. (1999). *Psihologija sub#ekta: nekotorye itogi i perspektivy* [Psychology of the subject: some results and prospects]. Proceedings of the Russian Academy of Education. Moscow. Master Publ. Pp. 30-41. (In Russian).
3. Valitskaya, A.P. (1997). *Sovremennye strategii obrazovanija: varianty vybora* [Modern education strategy: options]. *Pedagogika*. No. 2, pp. 3-8. (In Russian).
4. Gershunskij, B.S. (1998). *Filosofija obrazovanija: Uchebnoe posobie dlja studentov vysshih i srednih pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij* [Philosophy of Education: Textbook for students of higher and secondary educational institutions]. Moscow. Moscow Psychological and Social Institute, 432 p. (In Russian).
5. State Standard for basic and secondary education. Biology and Chemistry in the modern school. 2012. No. 3, pp. 2-11. (In Ukrainian).
6. Derjabo, S.D., Jasvin, V.A. (1996). *Jekologičeskaja psihologija i pedagogika* [Environmental psychology and pedagogy]. Rostov-on-Don: Phoenix Publ. 476 p. (In Russian).
7. Zagrekova, L.V., Nikolina, V.V. (2004). *Teorija i tehnologija obuchenija* [Theory and technology training]. Manual for stud. Moscow. Vysshaja shkola Publ. 157 p. (In Russian).
8. Kraevskij, V.V. *Vospitanie ili obrazovanie?* [Upbringing or education?] *Pedagogika* [Pedagogy]. 2001. No. 3, pp. 3-10. (In Russian).
9. Krylova, O.N. (2010). *Razvitie znanievoj tradicii v sovremennom sodержanii otechestvennogo shkol'nogo obrazovanija: diss. ... doktora pedagogicheskikh nauk: 13.00.01*

[Development of knowledge-tradition in the modern domestic content of school education: Diss. ... Doctor of pedagogical sciences: 13.00.01]. St. Petersburg. 457 p. (In Russian).

10. Leont'eva, V.N. *Obrazovanie kak fenomen kul'turotvorchestva* [Education as a phenomenon of cultural creativity]. *Sociologicheskie issledovaniya* [Sociological researches]. 1995. No. 1, pp. 138-142. (In Russian).

11. Geroimenko, V.A. (1989). *Lichnostnoe znanie i nauchnoe tvorchestvo* [The personal knowledge and scientific creativity]. Ed. by M.A. Slemneva; Byelorussian Academy of Sciences, Institute of Philosophy and Law. Minsk: Nauka i tehnika Publ. 208 p. (In Russian).

12. Stepaniuc, A.V. (1999). Methodological and theoretical bases of formation of the integrity of knowledge of students about wildlife: Dis ... Dr. ped. Sciences: 13.00.01. Ternopil State Pedagogical University named after Volodymyr Hnatiuk. Ternopil'. 474 p. (In Ukrainian).

13. Thanasoulas, D. Constructivist Learning. Access mode: <http://www3.telus.net/linguisticsissues/constructivist.html>.

Статтю присвячено проблемі психологічних основ конструювання змісту шкільної біологічної освіти, а саме суб'єкт-суб'єктній та суб'єкт-об'єктній взаємодії. За результатами проведеного аналізу фахової літератури виокремлено прогресивні ідеї вітчизняних та зарубіжних учених щодо досліджуваної проблеми. Висвітлено особливості об'єктів, які включені до змісту шкільної біологічної освіти і підлягають опануванню учнями. Наведено особливості суб'єкт-суб'єктної та суб'єкт-об'єктної взаємодії у світлі реалізації компетентнісного, особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів у вітчизняній середній освіті, задекларованих у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти.

Ключові слова: суб'єкт освіти, об'єкт освіти, суб'єкт-суб'єктні взаємодії, суб'єкт-об'єктні взаємодії, зміст шкільної біологічної освіти.

The main topic of this article is the psychological basis in designing the content of biological education at school in the aspect of subject-subject and subject-object interaction. The article presents: the results of the analysis of progressive ideas of domestic and foreign scientists; the features of objects that are included in the content of education and should be acquired by pupils; the features of subject-subject and subject-object interaction in the implementation of activities in the national secondary education that are specified by State Standards of basic and complete secondary education.

Key words: the subject of education, the object of education, subject-subject interaction, subject-object interaction, the content of school biology education.

Одержано 9.10.2015.