
ИНДИВИД И ЛИЧНОСТЬ

И. А. Шурыгина

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УЧЕБНОЙ АКТИВНОСТИ В СТРУКТУРЕ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Аннотация. Представлен теоретический анализ механизмов формирования учебной активности у младших школьников. Анализируются подходы к исследованию понятий «деятельность» и «активность», определяется системообразующая роль ведущей активности в структуре интегральной индивидуальности и ее место в процессе развития личности младшего школьника. Роль активности в структуре интегральной индивидуальности представляется как мера взаимодействия субъекта с окружающей действительностью, как способ самовыражения и самосуществования личности, при котором достигается качество целостного, самостоятельного и развивающегося субъекта. Показана структура активности в учебной деятельности: потенциал активности; регулятивный компонент, выражающий характер соотношения произвольной (волевой) и непроизвольной (эмоциональной) саморегуляции; динамический компонент (темп, интенсивность, эргичность); результативный компонент. Определены ведущие стили умственной активности младшего школьника: метацелевой, целевой и интеллектуально-неадаптивный. Выявлены системообразующая, гармонизирующая и компенсирующая функции стиля учебной активности в структуре интегральной индивидуальности. Определено значимое влияние на умственную активность в младшем школьном возрасте обучающей среды.

Ключевые слова: деятельность, активность, умственная активность, интегральная индивидуальность, стиль активности, структура активности, факторы активности, субъектная активность, потенциал активности, активное учение.

Изучение активности человека в структуре интегральной индивидуальности является одним из ведущих направлений исследования личности в современной психологии. Они связаны с многочисленными теоретическими (в том числе фундаментальными) и эмпирическими исследованиями понятий «личность» и «субъектность».

Современная социальная ситуация характеризуется динамизмом, социальной поляризацией населения, кризисом привычных норм и ценностей, более жесткими требованиями, предъявляемыми к личности со стороны социума. Социальные возможности для развития личности объективно ограничены. Социальная ситуация является определяющим, но не решающим фактором в развитии личности, так как социальная обусловленность

не является прямолинейной, важнейшим фактором, позволяющим преодолеть социальные ограничения, является развитие субъектности, поскольку не столько объективно трудные ситуации, сколько особенности субъективного восприятия и оценивания определяют потенциалы для самореализации. Не менее важным фактором, определяющим успешность развития субъектности, является саморазвитие, структурные элементы которого образуют такие процессы, как активность, целеполагание, самооценивание, произвольную саморегуляцию.

Субъектность есть особое личностное качество, связанное с активно-преобразующими свойствами и способностями. В связи с этим понятие «личность» мы рассматриваем как содержательную характеристику человека, а понятие «субъект» — как функциональную. Субъектность есть особое интег-

ральное свойство личности, которое проявляется в способности к самодетерминации личностного развития и в осмысленном знании о возможностях самоуправления собственными ресурсами.

Развитие субъектности детерминировано внешними и внутренними факторами. Внешние факторы связаны с особенностями социальной ситуации развития; внутренние — это «внутренняя позиция», проявляющаяся в потребностях, системе ценностных ориентации, которые определяют структуру отношений к действительности, к окружающему, к самому себе.

В современной психологии довольно сложной проблемой является само соотношение понятий «активность» и «деятельность». С одной стороны отмечается, что «деятельность» шире понятия «активность», а с другой — деятельность есть активность, связанная с «производством» и реализацией целей, т.е. в данном случае понятие «активность» оказывается шире понятия «деятельность»¹.

В предельно широком понимании активность — это всякое взаимодействие человека с миром. Но взаимодействие человека с миром никогда не сводится только к деятельности, хотя деятельность выступает главной формой этого взаимодействия. Активность как взаимодействие субъекта с миром существует до формирования деятельности и сохраняется после ее распада. Точно также человек продолжает существование как субъект активности даже после деградации субъекта деятельности. Деятельность — это качественный уровень активности, который возникает в условиях человеческого способа бытия, а субъект деятельности — это качественное проявление субъекта активности, которое детерминировано специфически человеческими способами психической регуляции активности. Как пишет А. В. Брушлинский, «взаимодействие человека с миром никогда не сводится к деятельности, и — более того — это взаимодействие начинается до возникновения деятельности у любого конкретного индивида»².

Анализ исследований данной проблемы показывает, что соотношение активности и деятельности диалектично: активность является «субстанцией» деятельности, а деятельность фор-

мой материализации активности. Деятельность «воздвигается» из активности и тогда, активность принимает форму деятельности, но возможно и обратное движение, когда активность преобразует деятельность и стимулирует ее развитие. На ранних этапах онтогенеза человека активность индивида облекается в деятельность личности, а на более поздних стадиях — «дыры» и «прорехи» в деятельности субъекта «латаются» активностью личности. Субъект активности превращается в субъекта деятельности при условии, что активность переходит в деятельность, то есть организуется посредством смыслов, целей и предметных значений. При этом наибольшая нагрузка выпадает на смысловую регуляцию, которая стабилизирует внешнюю и внутреннюю структуру активности. Благодаря смысловой регуляции активность воспроизводится субъектом как осмысленная, целеустремленная и культурно опосредованная деятельность. Субъекта активности от субъекта деятельности отделяет долгий процесс овладения культурно-историческими формами деятельности. В первую очередь должны быть усвоены и присвоены культурно-исторические системы смысловых отношений субъекта к окружающей действительности — системы смыслов, а также системы конвенциональных значений. Интериоризация этих систем происходит посредством формирования структур психической регуляции деятельности субъекта. В результате интериоризации формируются структуры смысловой, целевой и инструментальной регуляции деятельности. Эти структуры образуют «идеальную форму» — репрезентацию деятельности во внутреннем мире человека.

В изначальном виде активность может существовать у новорожденного ребенка, которому предстоит длительный процесс социализации и инкультурации. Новорожденный является субъектом активности, но до субъекта деятельности ему еще далеко. В процессе культурного развития активность ребенка должна быть соотнесена и «втиснута» в культурно-исторические формы человеческой деятельности. Эти формы в ряде исследований именуется «объективными формами деятельности» или «общественно-историческими формами деятельности» в связи с тем, что с их помощью активность становится общественно организованной, социально и личностно регламентируемой, нормируемой и формализованной. В случае выпадения или нарушения целевого и операционального уровня регуляции, как правило, не наступает полной дезорганизации деятельности. Возможно падение эффективности деятельности, но при этом

¹ Вяткин Б. А. Стили активности как фактор развития интегральной индивидуальности // Интегральное исследование индивидуальности: стиль деятельности и общения. Пермь: Изд-во Перм. гос. пед. ун-та, 1992. С. 36–55.

² Брушлинский А. В. Субъект деятельности и обратная связь // Системные аспекты психической деятельности. М., 1999.

сама деятельность не рассыпается на «осколки» активности. Может пострадать целесообразность отдельных действий, может произойти сбой некоторых операций с предметными условиями и их значениями, но сохранится единый смысловой вектор деятельности. Этот вектор с большим или меньшим успехом, но обязательно выведет субъекта к реализации замысленного действия. Легкое расстройство смысловой регуляции активности более губительно для деятельности, чем массивное нарушение целевой и инструментальной регуляции. Отсюда можно сделать вывод, что смысловая регуляция является функциональным стержнем психической регуляции деятельности, без которого немислима субъектность.

Обычно этот момент не всегда принимается во внимание, особенно когда субъекта определяют как существо, обладающее сознанием и волей, способного действовать целенаправленно на основе образа предметного мира. По нашему убеждению субъект действует не только осознанно и целесообразно, но и осмысленно, не только на основе образа предметного мира, но и сформированного у него образа собственных жизненных отношений с этим миром. Такими субъективными образами жизненных отношений субъекта и окружающего мира являются смысловые структуры — «психические образы», регулирующие активность по принципу смыслообразности. Деятельность субъекта предваряется сознанием как интегратором идеальных форм жизненных отношений. Значения и смыслы, интегрированные в сознании, образуют внутренний план деятельности, за счет которого деятельность во внешнем плане протекает как осмысленная, осознанная и оснащенная культурными орудиями и инструментами.

Проведенный нами анализ литературы показал, что прослеживаются две основные линии решения проблемы взаимоотношений понятий «активность» и «деятельность». Одна из них (линия А. Н. Леонтьева, А. Г. Асмолова, В. А. Петровского) рассматривает активность, как внутреннюю предпосылку самодвижения деятельности¹. Другая линия (С. Л. Рубинштейн, И. А. Джидарьян) рассматривает активность как «посредника» между деяниями личности и требованиями общества, как харак-

теристику взаимодействия систем или явлений, раскрывающую их способность к самодвижению, самоизменению, саморазвитию².

По-нашему мнению деятельность принципиально отличается от активности следующими свойствами: осмысленностью, осознанностью, орудийностью — опосредованностью культурными орудиями. Осмысленность как свойство деятельности возникает в результате того, что деятельность регулируется на основании личностных смысловых структур. Личностно-смысловая регуляция формирует высший уровень психической детерминации деятельности. Осознанность как свойство деятельности репрезентирует целевую регуляцию деятельности. Цель как осознанный образ желаемого и прообраз возможного будущего также является специфическим звеном психической регуляции деятельности человека. С целью сопряжены два производных свойства деятельности — осознанность и преобразующий характер. Наконец, инструментальный уровень регуляции предполагает использование вещей и орудий в соответствии с их культурно-историческим значением. Всеобщие значения предметов в сознании человека функционируют как образы, регулирующие операциональный состав деятельности.

Осмысленность, осознанность и орудийность деятельности — это триада психологических свойств, которая раскрывает внутреннюю психическую организацию деятельности человека.

Таким образом, участие личности в деятельности двояко: с одной стороны, личностная активность является фактором, динамизирующим и стабилизирующим деятельность, подготавливающим внутрисистемные переходы и трансформации ее структурных элементов (типа сдвига мотива на цель), с другой стороны, личностная активность является причиной развития и изменения деятельности. В первом случае личность функционирует как субъект-носитель, во втором случае — не только как носитель, но и как реформатор, хозяин, преобразователь деятельности.

В последнем единственном случае личность является подлинным субъектом деятельности. Ведь возможны ситуации, когда активность личности является динамической стороной деятельности,

¹ Ждан А. И. Психологическая теория деятельности А. Н. Леонтьева и гуманизация образования // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А. Н. Леонтьева / Под ред. А. Е. Войкунского, А. Н. Ждан, О. К. Тихомирова. М.: Смысл, 1999. С. 306–320.

² Джидарьян И. А. Категория активности и ее место в системе психологического знания // Категории материалистической диалектики в психологии. М.: Наука, 1988. С. 56–88; Рубинштейн С. Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории // Вопросы психологии. 1960. № 3.

то есть личность ее фактически носит и осуществляет, но не является ее творцом и распорядителем, не участвует в ее созидании. Проще говоря, процесс деятельности личность выполняет, но этим процессом не управляет и не распоряжается; субъект лишь думает, что он действует сам, а фактически он — «говорящее орудие» чужой деятельности, хозяин которой анонимен и манипулирует первым в своих целях (таким анонимным субъектом может быть взрослый для ребенка, учитель для ученика, начальник для подчиненного, в том числе — и социальная структура для своих функционеров).

Личностная активность возникает как определенная ступень в историческом развитии психического отражения и деятельности человека. Активность личности с ее имманентной способностью к смысловой регуляции позволяет: 1) связать смысловыми отношениями разорванные действия в структуре индивидуальной деятельности (активность личности как динамическая сторона деятельности); 2) встать в субъектно-практическое отношение к индивидуальной деятельности — модифицировать и совершенствовать ее (активность личности как расширенное воспроизводство деятельности).

Так, например, Л. Я. Дорфман рассматривает активность как основной способ взаимодействия интегральной индивидуальности (ИИ) с миром¹. При этом интегральная индивидуальность реализует себя как система через формы активности, которые имеют внутренние источники детерминации (ментальное поведение и самодеятельность). По мнению автора, активность есть основной способ существования ИИ, ее взаимодействия с миром, т.е. активность есть жизнедеятельность.

В зарубежных исследованиях не проводятся различия между активностью и деятельностью, исключением в этом плане являются исследования немецких психологов. Среди этих исследований следует отметить, прежде всего, работы, выполненные под руководством И. Ломпшера². В этой научной школе, тесно связанной с «линией» А. Н. Леонтьева, с концепцией учебной деятельности Д. Б. Эльконина и развивающего обучения В. В. Давыдова, актив-

ность представлена в одной ее основной форме — деятельности и учебной деятельности. В работах под руководством Х. Хекхаузена и Ю. Куля исследуются проблемы мотивационной и волевой активности³.

У К. Левина⁴, активность человека, его поведение определяются определенным соотношением личностных качеств субъекта и окружающей среды в едином «поле», которое они образуют, причем здесь «среда» не довлеющий над субъектом фактор, а «внешнее поле» конкретных сил и воздействий, в то время, как «личность» «внутреннее поле» систем напряжений. Эти два поля образуют единое «динамическое поле», в котором его объекты обладают способностью притягивать или отталкивать человека («валентностью»). Если человек подчиняется валентности объекта, то его отличает не волевое, но ситуативное (реактивное) поведение. Если же он действует в соответствии с внутренними потребностями, его активность становится произвольной, субъектной.

Среди западных исследований активности человека и ее детерминации можно выделить работы в рамках проблемы внешней и внутренней мотивации и связанной с ней проблемой внешней и внутренней активности. В соответствии с этим Э. Деси⁵ выделяет активность, инициированную внутренней (интринсивной) и внешней (экстринсивной) мотивацией. В первом случае речь идет о бескорыстной ориентации на процесс и содержание самой активности, во втором — на награду.

А. Маслоу⁶, представитель гуманистической психологии, подчеркивает, что в человеке от рождения заложена определенная структура потребностей, в том числе, в потенции, потребность в самоактуализации, то есть в стремлении человека к самосовершенствованию и достижению вершин своих возможностей — «люди должны быть тем,

³ Heckhausen H. Motivationsanalyse der Anspruchsniveau. Setzung // Psychologische Forschung. Heckhausen; Kuhl J., Schapkin S., Gusev A. A theory of volitional inhibition and an empirical test: individual differences in the topography of ERP patterns for action versus state oriented processing of emotional words // Forschungs-berichte aus der Universität Osnabrück. 1994. № 99. P. 49–54.

⁴ Lewin K. A dynamic theory of personality: Selected papers. New York: McGraw-Hill, 1999.

⁵ Deci E.L. The Psychology of Self-Determination. Lexington Books, D. C. Health and Company Lexington. Massachusetts; Toronto, 1980. 242 p.

⁶ Maslow A. Motivation and personality. 3rd ed. New York: Viking Press, 1987. 41 p.

¹ Дорфман Л. Я. Эмоциональные предпочтения как фактор приспособления индивидуальности студента к требованиям учебной деятельности // Интегральное исследование индивидуальности: теоретические и педагогические аспекты. Пермь, 1988. С. 70–79.

² Lompscher J. Das Tätigkeitskonzept in der Psychologie // Pädagogische Forschung. 1982. № 4.

кем они могут быть. Они должны быть верны своей природе». С точки зрения А. Маслоу, человек совершенно свободен и ответственен за решение выбора образа жизни. Эта свобода отчетливо проявляется в том, что человек, определив свой потенциал, сам решает, насколько активно он будет стремиться к его актуализации, т.е. будет ли он сам строить свою жизнь, будет ли он ее субъектом.

Теоретико-экспериментальное направление разработки проблемы активности в Пермской психологической школе осуществляется под руководством Б. А. Вяткина и связано с изучением роли активности в структуре ИИ, т.е. представление об активности исходит из понимания ее как меры взаимодействия субъекта с окружающей действительностью, как такого способа самовыражения и самосуществования личности в жизни, при котором достигается (или нет) ею качество как целостного, самостоятельного и развивающегося субъекта¹.

Проявления активности у человека достаточно разнообразны: моторная, сенсорная, интеллектуальная, эмоциональная, волевая, социальная и т.д. Очевидно, что не все они в одном и том же возрасте, в одной и той же деятельности (учебной, трудовой, игровой, спортивной, художественно-творческой) являются равнозначными для развития индивидуальности. Вероятно, в каждой деятельности, в каждом возрастном периоде развития какой-то один или одновременно несколько видов активности в силу большей значимости для развития индивидуальности в данных условиях выступают как *ведущая активность*, обладая при этом системообразующей (гармонизирующей) функцией в структуре ИИ².

В работах, выполненных под руководством Б. А. Вяткина, экспериментально подтверждены предположения о том, что: индивидуальный стиль моторной активности опосредует характер взаимосвязей между свойствами нервной системы и темперамента, индивидуальный стиль волевой активности является опосредующим звеном во взаимосвязях свойств нервной системы и личности (И. Е. Праведникова, Ю. Я. Горбунов); индивидуальный стиль эмоциональной активности проявляется в доминирующих мотивах, своеобразии отношения к соревнованиям и соперникам, в предпочтениях тех или иных эмоций (П. В. Токарева). Исследования

коммуникативной активности, выполненные на материале подростков (С. А. Васюра) также свидетельствуют в пользу гипотезы о системообразующей роли стиля активности в структуре ИИ. В этом же ключе и с аналогичными результатами было проведено исследование роли ценностных ориентации, выражающих социальную активность, в структуре ИИ у старших школьников (Н. А. Кирилова).

На основании материалов названных исследований Б. А. Вяткиным дана характеристика стиля активности как системного, многоуровневого и многокомпонентного образования, обусловленного определенным симптомокомплексом разноуровневых свойств интегральной индивидуальности, направленного на достижение успеха в деятельности.

Применительно к характеристике индивидуального стиля деятельности и общения выделение вида ведущей активности рассматривается в контексте внутренних условий индивидуального стиля. Индивидуальный стиль активности ими характеризуется как фактор, обеспечивающий взаимодействие разноуровневых свойств ИИ, или, образно говоря, фактор, избирательно стягивающий к себе необходимые для осуществления деятельности свойства ИИ³.

Как отмечает А. А. Волочков⁴, теоретико-экспериментальные исследования индивидуальных стилей свидетельствуют о том, что исследовательский интерес постепенно смещается от изучения стилей деятельности к стилям активности.

В Пермской школе психологов стили деятельности и активности рассматриваются в рамках системного подхода как системообразующие звенья в опосредовании и гармонизации разноуровневых связей интегральной индивидуальности. При этом становление, проявление и развитие, видоизменение стилей деятельности и активности рассматриваются, прежде всего, как проявления внутренней по источникам детерминации — субъектной активности.

В ряде работ современных исследователей природа «учебной активности» представлена как: «активность учащегося» (взаимосвязана с проявлениями волевой, интеллектуальной и познаватель-

¹ Вяткин Б. А. Стили активности как фактор развития интегральной индивидуальности // Интегральное исследование индивидуальности: стиль деятельности и общения. Пермь: Изд-во Перм. гос. пед. ун-та, 1992. С. 36–55.

² Там же.

³ Волочков А. А. Учебная активность в интегральном исследовании индивидуальности. Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. Пермь, 2002. 46 с.

⁴ Вяткин Б. А. Стили активности как фактор развития интегральной индивидуальности // Интегральное исследование индивидуальности: стиль деятельности и общения. Пермь: Изд-во Перм. гос. пед. ун-та, 1992. С. 36–55.

ной активности — Н. Ф. Добрынин); «умственная активность учащегося в учебной деятельности» (интеграция интеллектуальной и личностной активности в учебной деятельности — Л. М. Зюбин); «познавательная активность учащегося» (А. А. Андреев).

Принято считать, что субъект является носителем познавательной и практической активности, направленной на постижение и преобразование окружающего мира. Такое понимание сущности субъекта является философским, предельно абстрактным и требует конкретизации в рамках специальных наук. Спецификация данного понятия в психологии с необходимостью предполагает выявление психологических условий, закономерностей и механизмов, обеспечивающих «ношение» активности субъектом. Выявление этих психологических предпосылок позволяет раскрыть общий путь формирования субъекта и основные принципы, законы его функционирования.

Разные виды активности занимают в составе деятельности неодинаковое положение. Активность в системной организации деятельности имеет тройственный статус: 1) активность — динамическая «образующая» деятельности, из которой деятельность собственно и возникает; 2) активность — динамическая сторона уже возникшей деятельности; 3) активность — момент расширенного воспроизводства деятельности и скачка к качественно новым формам деятельности. В многочисленных исследованиях проблемы активности и деятельности показано, что активность биологического индивида в системной организации деятельности отвечает за физиологию, активность социального индивида — за технологию, а активность личности — за психологию деятельности.

Заметим, что активность биологического и социального индивида без активности личности не способна породить деятельность. Например, действия и операции — строительные блоки, из которых еще необходимо построить деятельность, что представляет особую задачу для личности. Ведущим уровнем психической регуляции, на котором указанные виды активности организуются в деятельность, является личность. Своей активностью личность «сшивает» и интегрирует различные составляющие структуры деятельности по ходу ее развертывания. В этой связи активность личности является динамической стороной деятельности. Но этим функция личности в деятельности не лимитируется. Личностная активность является также моментом расширенного воспроизводства деятельности, причиной обогащения мотивов, целей, средств деятельности.

Таким образом, проявление познавательной активности зависит от множества внешних и внутренних фактов и, прежде всего — от внутренних условий субъекта, от его психического состояния и содержания, а также от внешних условий в виде системы моделей обучения, определяющих формирование учебной активности (УА).

Н. Г. Лусканова отождествляет учебную активность с уровнем школьной мотивации, общим эмоциональным отношением младшего школьника к учебной деятельности¹.

В исследованиях А. А. Волочкова УА представлена как сложная динамическая система, характеризующая преимущественно субъектное по источникам детерминации развертывание учебной деятельности по пути от ее *потенциала к регулируемой* и наблюдаемой *реализации*, приводящими к ее *результатам*².

Четыре подсистемы, являющиеся иерархическими уровнями целостной системы, построенной по динамическому, временному принципу (Д. Н. Завалишина, Б. Ф. Ломов), в наибольшей степени отражают сущность учебной активности как самодвижения:

1. *Потенциал активности* в учебной деятельности — скрытая, но непосредственно не наблюдаемая внутренняя тенденция, готовность к осуществлению деятельности: 1) учебная мотивация, выражающая субъективное отношение к учебной деятельности; 2) обучаемость, выражающая объективные возможности в учебно-познавательной деятельности, их самооценку и связанный с ней уровень притязаний.

2. *Регулятивный компонент* учебной активности, выражающий характер соотношения произвольной, волевой и непроизвольной, эмоциональной саморегуляции в учебной деятельности.

3. *Динамический компонент* структуры учебной активности: 1) динамические, «скоростные» характеристики активности (темп, интенсивность, эргичность как общее стремление к продолжению напряженной интеллектуальной деятельности) — применительно к содержательным особенностям данной деятельности; 2) наблюдаемые проявления динамики видоизменения учебной деятельности

¹ Лусканова Н. Г. Методы исследования детей с трудностями обучения. М.: Фолиум, 1993. 45 с.

² Волочков А. А. Учебная активность в интегральном исследовании индивидуальности. Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. Пермь, 2002. 46 с.

(инициатива, творчество, самостоятельность, проявления надситуативной активности).

4. *Результативный компонент* структуры УА:

1) объективные, внешне фиксируемые результаты учебной деятельности (успеваемость, обученность); 2) субъективные, внутренне пережитые результаты учебной деятельности (самооценка результатов, удовлетворенность ими).

Таким образом, активность в целом и учебная активность, в частности, рассматриваются А. А. Волочковым как особый циклический процесс, характеризуемый в своем развитии и источниках самодвижением по пути: начальный потенциал — его реализация — новый потенциал и т.д.

Кроме того, учебная активность — мера того шага в учебной деятельности и ее развитии, который делает сам школьник как субъект активности. *Потенциал учебной активности* выражает соотношение желаний и возможностей сделать этот шаг; *регулятивный компонент* — соотношение импульсивной — произвольной, и рефлексивной — произвольной, его регуляции; *динамический компонент* — особенности реально наблюдаемой динамики деятельности; а *результативный* — воплощает в себе итог движения и залог постоянного его возобновления, являясь, по сути, новым потенциалом учебной активности. Таким образом, структура учебной активности содержит не только компоненты и входящие в них элементы в определенной системной иерархии, но и внутренний источник постоянного возобновления и развития этой динамичной системы.

Активность, в том числе учебную, следует рассматривать в плане самореализации, т.е. реализации особенностей субъекта, его разноуровневых свойств интегральной индивидуальности.

По своей основной функции учебная активность в структуре интегральной индивидуальности рассматривается как один из аспектов способа ее существования, взаимодействия с социальной действительностью (и ее важным для учащегося фрагментом — образовательной средой), способа, который обеспечивает не только адаптацию к этой среде, но и ее преобразование, а также развитие и саморазвитие интегральной индивидуальности как субъекта этих взаимодействий.

В учебной активности реализуются, прежде всего, те характеристики интегральной индивидуальности, которые лежат в ее основе и обеспечивают ее результативность. Это, прежде всего, свойства индивидуальности, обеспечивающие протекание и регуляцию деятельности и характеризующие

системообразующую функцию учебной активности по отношению к интегральной индивидуальности. Вместе с тем, в отмеченном взаимодействии проявляется системообразующая функция интегральной индивидуальности по отношению к учебной активности. Таким образом, взаимодействие интегральной индивидуальности и учебной активности необходимо рассматривать с позиции полисистемного подхода, они выступают как две системы, в которых не одна система определяет другую, а обе они определяют друг друга.

Исследование места и роли учебной активности (УА) в структуре и в возрастной динамике интегральной индивидуальности показывает, что уровень УА, как отражение, прежде всего субъектной активности уже в младшем школьном возрасте способен выполнять функцию звена, опосредующего и гармонизирующего разноуровневые взаимосвязи в структуре интегральной индивидуальности. Эти функции значительно усиливаются в подростковом возрасте. УА старших подростков, в отличие от младших школьников, становится в большей степени личностным качеством. Ее общий уровень значительно меньше обусловлен свойствами нейро- и психодинамики, а также интеллектуальным уровнем¹.

Наряду с изучением понятия, строения и роли УА в структуре интегральной индивидуальности А. А. Волочковым проведено исследование стилей УА. При этом стиль УА понимается как системное, многоуровневое и многокомпонентное образование, обусловленное системой разноуровневых индивидуальных свойств и оказывающее серьезное влияние на функционирование, и развитие как интегральной индивидуальности, так и учебной деятельности. Стиль УА направлен, с одной стороны, на достижение успеха в деятельности (адаптивный аспект, основанный на экоповедении и экодеятельности под влиянием внешних источников детерминации), а с другой, на развитие самой деятельности и самоизменение, самопостроение ее субъекта в ходе этого процесса (неадаптивный аспект, связанный более с ментальным поведением и самодеятельностью, внутренними по источникам детерминации). В зависимости от возрастного этапа и индивидуальных особенностей преобладает тот или иной аспект в структуре индивидуального стиля активности.

¹ Вяткин Б. А. Стили активности как фактор развития интегральной индивидуальности // Интегральное исследование индивидуальности: стиль деятельности и общения. Пермь: Изд-во Перм. гос. пед. ун-та, 1992. С. 36–55.

В младшем школьном возрасте наиболее типичными являются 3 стиля УА (метацелевой, целевой и интеллектуально-неадаптивный). Два из них (метацелевой и целевой) хорошо согласуются с теорией реверса активации М. Аптера и К. Смита, которые связывают тот или иной стиль активности в конкретной деятельности с ориентацией ее субъекта на процесс или результат этой деятельности.

Стиль УА в различных возрастах выполняет системообразующую, гармонизирующую и компенсирующую функции в структуре ИИ. Наиболее стабильным, благоприятным и, вероятно, имеющим позитивный развивающий эффект является метацелевой стиль УА, который наблюдается как у младших школьников, так и у старших подростков.

Генетический, средовой и субъектный факторы неразрывно связаны и взаимодействуют друг с другом, давая субъекту возможность адаптации и творчества, выбора той или иной жизненной стратегии.

Наибольшее влияние на УА в младшем школьном возрасте оказывает обучающая среда. Это проявляется, в частности, в наиболее значимом влиянии на УА активного учения, которое инициируется самими учениками.

В младшем школьном возрасте происходит развитие личности ребенка, что становится залогом возможности занять субъектную позицию в обучении и успешно продвигаться в образовательном пространстве школы. В этом возрасте ребенок начинает осознавать свою индивидуальность, которая подвергается социальным воздействиям. Он знает, что отличается от других и переживает свою уникальность, и стремится утвердить себя среди взрослых и сверстников. У ребенка появляются новые ценностные ориентации, возникающие под влиянием учебной деятельности и включения в педагогическое взаимодействие.

В младшем школьном возрасте учебный материал дети лучше осваивают в совместной работе со сверстниками, чем с учителем. В группе сверстников отношения равноправные и симметричные, а между ребенком и взрослым (какими бы демократичными они ни были) — иерархические и несимметричные. Такие качества, как критичность, терпимость, умение встать на точку зрения другого, развиваются только при общении детей между собой.

Г. А. Цукерман¹ выдвинула гипотезу, согласно которой сотрудничество со сверстниками качественно отличается от сотрудничества со взрослым,

¹ Цукерман Г. А. Виды общения в обучении. Томск, 1993.

является необходимым условием психического развития ребенка. В отношениях ребенка и взрослого неизбежно разделение функций: взрослый ставит цели, контролирует и оценивает действия ребенка. Так, любое действие ребенок совершает сначала со взрослым, постепенно мера помощи взрослого уменьшается и сходит на нет, тогда действие интериоризируется и ребенок начинает выполнять его самостоятельно. Возникает замкнутый круг: без взрослого ребенок не может освоить новое действие, но при соучастии взрослого не может полностью освоить действие, поскольку некоторые компоненты действия (контроль и оценка) так и остаются за взрослым. Поэтому помощь взрослого недостаточна для интериоризации всех аспектов предметных действий.

Замечено, что дети часто делают ошибки в действиях, вроде бы сформированных (содержательная помощь учителя им не нужна), легко могут найти и исправить эти ошибки, но только при побуждении со стороны взрослого. Это может объясняться тем, что учитель передает весь операциональный состав действия, но остается держателем смыслов и целей. Пока учитель — центр учебной ситуации, за ним остается контроль и «последнее слово», то есть учебные действия не интериоризируются учениками полностью.

Кооперация со сверстниками воздействует на процесс интериоризации иначе, чем кооперация со взрослым; разные способы кооперации «обслуживают» формирование разных типов действий. При кооперации со сверстниками ситуация равноправного общения дает опыт контрольно-оценочных действий и высказываний. При качественном анализе взаимодействий детей выделяют две характеристики этой деятельности:

1. *Независимость от взрослого.* Взрослый организует работу, «запускает», а затем дети работают самостоятельно (в отличие от фронтального обучения, при котором учитель побуждает, направляет, контролирует, оценивает и проч.). При этом дети обращаются к учителям очень редко — в крайних ситуациях. Таким образом, меняются отношения «ученик — учитель»: дети не стремятся к постоянному сотрудничеству с взрослым, работают самостоятельно. Можно отметить обращенность ребенка, прежде всего, к сверстнику. Это обеспечивает учет позиции сверстника, его точки зрения, способствует децентрации. Все это приводит к развитию рефлексивных действий.

2. *Обращенность детей не столько на результат, сколько на способ своих и партнера действий.*

В этой работе взаимодействие детей строится в форме «ситуации педсовета»: дети — учителя в разных классах, они обсуждают между собой, на какие правила дать задания тому или другому классу. Отмечается высокий мотивационный уровень участников кооперации.

На ранних этапах освоения действия ребенку необходима помощь взрослого, по мере освоения действия ребенок начинает выполнять его частично самостоятельно, ибо такие компоненты действия, как функции контроля и оценки, остаются за взрослым и не передаются ребенку во всей полноте. Чтобы освоить эти действия, ребенок должен встать на позицию взрослого, а это возможно только при кооперации с другим ребенком, сверстником. Таким образом, взаимодействие детей — существенное условие интериоризации действий, их перехода от взрослого к ребенку.

Кооперация со сверстниками и координация точек зрения — основа происхождения интеллектуальных структур ребенка. Форма кооперации (тип распределения деятельности) выполняет функцию моделирования содержания интеллектуальной структуры в составе отношений участников деятельности. Основой для выделения и усвоения содержания интеллектуальной структуры является перераспределение деятельности. При этом ребенок обращается к организации самой совместной деятельности, раскрывает всеобщий характер предметных преобразований для участников общей работы. Необходимость перераспределения возникает при появлении противоречия между способом организации совместной деятельности и продуктом этой деятельности, не соответствующим требованиям задачи. Перераспределение вынуждает искать новые способы совместной работы. Используемый метод обеспечивает выделение связи между кооперацией действий в совместной деятельности и содержанием мышления, благодаря чему можно исследовать формирование мышления.

Развитая форма учебной деятельности есть такая форма, в которой *субъект ставит перед собой задачи собственного изменения*. В этом и состоит цель активного учения.

В ходе теоретического анализа и экспериментальной работы были проанализированы психолого-педагогические условия возникновения у ребенка умения учиться. Так, при научной организации учебной деятельности, при специальном конструировании учебных предметов ребенок в младшем школьном возрасте овладевает не только общими способами действий с понятиями, но и общими для

всех участников совместной деятельности способами взаимодействия. Специфика учебного взаимодействия состоит в появлении учебной *инициативы* школьника, его *субъектной активности*, когда ребенок сам указывает взрослому на противоречия между условиями поставленной взрослым задачи и теми способами действия, которыми располагает ребенок.

Деятельность, первоначально разделенная между участниками, выступает сначала как основа для формирования интеллектуальной активности, а затем становится формой существования новой психической функции. Высшие психические функции, согласно Л. С. Выготскому, происходят из совместной деятельности, из формы коллективных взаимоотношений и взаимодействий. Таким образом, совместная деятельность — необходимый этап и внутренний механизм деятельности индивидуальной. Взаимные отношения при распределении деятельности и взаимном обмене способами действий составляют психологическую основу и являются движущей силой развития собственной активности индивида.

Итак, обобщая результаты краткого анализа процессов формирования учебной активности в структуре интегральной индивидуальности младшего школьника, и перефразируя слова Л. С. Выготского, можно утверждать, что «базовая мотивация, созревание и активность субъекта ведут за собой психическое развитие». Эту общую закономерность развития доказывают как факты опережающего развития у детей потребностей и конкретизирующих их мотиваций по сравнению с возможностями их осуществления, так и многочисленные факты низкой эффективности обучения в школе при слабой или отсутствующей мотивации учения у учащихся. Обучение и воспитание являются процессами, опосредующими жизнедеятельность ребенка. Они могут успешно встраиваться в жизнь детей только при наличии у них следующих, одновременно необходимых внутренних факторов: а) созревших психических возможностей; б) высокого интереса, мотивации к процессу обучения, его стилю и содержанию; в) собственной субъектной активности по оперативной организации поведения. Позитивная мотивация обуславливает осмысленное принятие предлагаемого взрослым или сверстником процесса обучения, стимулирует и направляет встречную субъектную активность, которая сама по себе, по мере созревания структур субъекта, все более становится важнейшим внутренним фактором психического и физического развития растущего ребенка. Обучение также играет важную роль в развитии личности и психики (причем мы особо

выделяем активные методы обучения как конструкт развития личности младшего школьника), но идет при грамотной его организации вслед за его субъектной активностью, а не стоит впереди них.

Концепция развития субъектности младших школьников, предлагаемая в нашей работе, включает следующие основные положения:

а) субъектность является как врожденной характеристикой человека (субъект активности), так и развивается в процессе деятельности, общения, познания и самопознания (субъект деятельности);

б) важнейшими внутренними условиями развития субъектности является саморазвитие, мотив (потребность в саморазвитии), который должен построить сам субъект;

в) одним из факторов, активизирующих внутренние условия развития, является модель развития субъектности, практическая направленность которой связана с изменением мотивационной структуры субъекта;

г) активное учение, ориентированное на мотивационно-смысловое обеспечение занятий, является одним из факторов развития субъектности.

Эвристическая ценность субъектного подхода для педагогической психологии заключается в том, что он акцентирует внимание на внутренние, субъективные условия развития и обучения, такие феномены, как самодетерминация, саморазвитие, психическая и познавательная активность, кооперация в процессе обучения и т.д.

Список литературы:

1. Брушлинский А. В. Субъект деятельности и обратная связь // Системные аспекты психической деятельности. М.: Наука, 1999.
2. Волочков А. А. Учебная активность в интегральном исследовании индивидуальности. Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. Пермь, 2002. 46 с.
3. Вяткин Б. А. Стили активности как фактор развития интегральной индивидуальности // Интегральное исследование индивидуальности: стиль деятельности и общения. Пермь: Изд-во Перм. гос. пед. ун-та, 1992. С. 36–55.
4. Джидарьян И. А. Категория активности и ее место в системе психологического знания // Категории материалистической диалектики в психологии. М.: Наука, 1988. С. 56–88.
5. Дорфман Л. Я. Эмоциональные предпочтения как фактор приспособления индивидуальности студента к требованиям учебной деятельности // Интегральное исследование индивидуальности: теоретические и педагогические аспекты. Пермь, 1988. С. 70–79.
6. Ждан А. И. Психологическая теория деятельности А. Н. Леонтьева и гуманизация образования // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А. Н. Леонтьева / Под ред. А. Е. Войскунского, А. Н. Ждан, О. К. Тихомирова. М.: Смысл, 1999. С. 306–320.
7. Лусканова Н. Г. Методы исследования детей с трудностями обучения. М.: Фолиум, 1993. 45 с.
8. Рубинштейн С. Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории // Вопросы психологии. 1960. № 3.
9. Цукерман Г. А. Виды общения в обучении. Томск, 1993.
10. Deci E. L. The Psychology of Self-Determination. Lexington Books, D. C. Health and Company Lexington. Massachusetts; Toronto, 1980. 242 p.
11. Kuhl J., Schapkin S., Gusev A. A theory of volitional inhibition and an empirical test: individual differences in the topography of ERP patterns for action versus state oriented processing of emotional words // Forschungsberichte aus der Universitat Osnabruck. 1994. № 99. P. 49–54.
12. Lewin K. A dynamic theory of personality: Selected papers. New York: McGraw-Hill, 1999.
13. Lompscher J. Das Tatigkeitskonzept in der Psychologie // Padagogische Forschung. 1982. № 4.
14. Maslow A. Motivation and personality. 3rd ed. New York: Viking Press, 1987. 41 p.

References (transliteration):

1. Brushlinskii A. V. Sub'ekt deyatel'nosti i obratnaya svyaz» // Sistemnye aspekty psikhicheskoi deyatel'nosti. M.: Nauka, 1999.
2. Volochkov A. A. Uchebnaya aktivnost» v integral'nom issledovanii individual'nosti. Avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk. Perm», 2002. 46 s.

3. Vyatkin B. A. Stili aktivnosti kak faktor razvitiya integral'noi individual'nosti // Integral'noe issledovanie individu-al'nosti: stil» deyatel'nosti i obshcheniya. Perm': Izd-vo Perm. gos. ped. un-ta, 1992. S. 36–55.
4. Dzhidar'yan I. A. Kategoriya aktivnosti i ee mesto v sisteme psikhologicheskogo znaniya // Kategorii materialisticheskoi dialektiki v psikhologii. M.: Nauka, 1988. S. 56–88.
5. Dorfman L. Ya. Emotsional'nye predpochteniya kak faktor prispobleniya individual'nosti studenta k trebovaniyam uchebnoi deyatel'nosti // Integral'noe issledovanie individual'nosti: teoreticheskie i pedagogicheskie aspekty. Perm», 1988. S. 70–79.
6. Zhdan A. I. Psikhologicheskaya teoriya deyatel'nosti A. N. Leont'eva i gumanizatsiya obrazovaniya // Traditsii i perspektivy deyatel'nostnogo podkhoda v psikhologii: shkola A. N. Leont'eva / Pod red. A. E. Voiskunskogo, A. N. Zhdan, O. K. Tikhomirova. M.: Smysl, 1999. S. 306–320.
7. Luskanova N. G. Metody issledovaniya detei s trudnostyami obucheniya. M.: Folium, 1993. 45 s.
8. Rubinshtein S. L. Problema sposobnostei i voprosy psikhologicheskoi teorii // Vopr. psikhologii. 1960. № 3.
9. Tsukerman G. A. Vidy obshcheniya v obuchenii. Tomsk, 1993.
10. Deci E. L. The Psychology of Self-Determination. Lexington Books, D. C. Health and Company Lexington. Massachusetts; Toronto, 1980. 242 p.
11. Kuhl J., Schapkin S., Gusev A. A theory of volitional inhibition and an empirical test: individual differences in the topography of ERP patterns for action versus state oriented processing of emotional words // Forschungsberichte aus der Universitat Osnabruck. 1994. № 99. P. 49–54.
12. Lewin K. A dynamic theory of personality: Selected papers. New York: McGraw-Hill, 1999.
13. Lompscher J. Das Tatigkeitskonzept in der Psychologic // Padagogische Forschung. 1982. № 4.
14. Maslow A. Motivation and personality. 3rd ed. New York: Viking Press, 1987. 41 p.