

зуемой для конкретизации научных представлений о ценностно-целевой природе современного обучения. По мнению психологов (к примеру, В.А.Петровский), для современного научного знания характерно, что именно идея субъектности выполняет системообразующую функцию в осмыслении динамики процесса и результатов развития человека. Понимание субъектности человека как его самоорганизации, предполагающей различные формы самостимуляции его активности (К.А.Абульханова-Славская, А.В.Брушлинский, В.А.Петровский и др.), осмысливается как специфически человеческая способность к самоизменению и самоорганизации и рассматривается в качестве основы для толкования механизма развития, обеспечивающего переход к его качественно более высоким уровням.

Вполне понятно, что нацеленность современного обучения на помощь школьнику в его интеллектуальном развитии и саморазвитии, в становлении опыта познавательной самостоятельности и в нахождении путей самореализации в сфере познавательной деятельности, осознаваемая как задача первостепенной важности, предъявляет особые требования к составу методологических установок, которые определяют приоритетные цели обучения, отвечающего существенным характеристикам постиндустриального общества. Очевидно, в данном случае особое значение приобретает оформленность дидактических позиций по как минимум двум взаимосвязанным вопросам: 1) какова совокупность развивающих целей обучения и их видовое разнообразие; 2) каковы подходы к формированию содержания образования, способного обеспечивать достижение каждой из этих целей.

Следует подчеркнуть, что в соответствии со сложившимися в отечественной дидактике подходами развивающие цели обучения:

- соотносятся с планируемыми в обучении уровнями интеллектуального развития школьников;
- описываются в категориях формируемого у школьников в обучении познавательного опыта, который рассматривается как опыт самоуправления познанием, осуществления саморегуляции познавательной активности (Лернер И.Я., Скаткин М.Н., Шамова Т.И., Понтовникова Н.А., Шапоринский С.А. и др.).

Вместе с тем нельзя не признать, что степень освоенности современной дидактикой, а также школьной практикой, обозначенных вопросов еще не вышла на должный уровень научного осмысления.

В частности, до сих пор не до конца уточненными остаются принципы выделения спектра развивающих целей обучения, подходы к формулированию требований по отношению к формированию содержания образования как базового инструмента проектирования планируемого уровня интеллектуального развития школьников в обучении.

Подобные обстоятельства, бесспорно, создают серьезные препятствия на пути превращения идеи целенаправленного интеллектуального развития школьников в важный ценностный ориентир, способный определять специфику подходов к проектированию и реализации дидактической системы современного обучения. В свою очередь это не может не отразиться на практике школьного обучения, создавая ситуацию, когда изменения, характеризующие динамику интеллектуального развития школьников, проявляются стихийно, не становясь, таким образом, специально планируемым результатом обучения.

В проведенном нами исследовании [3] была предпринята попытка разработки дидактической концепции развивающей функции обучения, в рамках которой с единых теоретических позиций, продиктованных принципом субъектности школьника в обучении, раскрывается специфика таких способов функционирования обучения, которые обеспечивают достижение планируемых уровней интеллектуального развития школьников. В рамках предлагаемой концепции интеллектуальное развитие школьников из стихийного явления, возникающего спонтанно, превращается в объект научного проектирования.

Следует подчеркнуть, что избранный нами принцип субъектности еще мало осмыслен в научной литературе и недостаточно представлен в аспекте дидактического знания. Но, несмотря на это, его использование имеет принципиальное значение для выхода на новый уровень осмысления базовых дидактических идей и положений, которые способны обогатить ценностные ориентиры обучения, характерные для постиндустриального общества, и установить подходы к осознанию содержания развивающих целей обучения, к проектированию его планируемого развивающего результата.

В первую очередь речь идет о возможности использования принципа субъектности для систематизации накопившихся в дидактике представлений о составе развивающих целей обучения и их качественных характеристиках.

В этом отношении существенно, что в современной психологии понятие «субъект» уже оформилось как особое научное понятие, имеющее вполне определенное содержание и выступающее как методологический принцип объяснения качественной неоднородности, свойственной процессу развития человека. Так, по утверждению А.В.Брушлинского, субъект – это наиболее широкое понятие, которое обобщенно раскрывает *внутреннюю природу развивающегося единства* всех качеств человека. 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» [1: 94]. Как видим, в понятии «субъект» заключено такое качество разнообразных проявлений человека, которое характеризует его на высшем уровне проявления активности, системности и автономности. Исследователи отмечают, что в качестве субъекта человек способен «относиться к самому себе, оценивать способы деятельности, контролировать ее ход и результаты, изменять ее приемы» [4: 250]. Поэтому основными характеристиками субъекта признаются активность, способность к саморегуляции, самостоятельность и творчество (К.А.Абульханова-Славская, А.В.Брушлинский и др.). При этом субъектность понимается как интегральное качество человека, которое проявляется в ситуациях, предполагающих определенную свободу выбора и ответственность за сделанный выбор, и проявляется в способности человека к инициированию и саморегулированию активности в соответствии с внутренними критериями целесообразности и эффективности предпринятых действий.

Использование принципа субъектности применительно к осмыслению развивающего эффекта обучения позволяет в качестве сущностной характеристики интеллектуального развития школьника выделять его специфически человеческую способность к самоизменению, самоорганизации и саморегуляции в процессе осуществления познания.

В этой связи значимыми для понимания качественной неоднородности развивающих целей обучения являются положения психологии, раскрывающие представления о мере интеллектуального развития школьников в процессе организованного познания. Как подчеркивает В.В.Давыдов, максимальное интеллектуальное развитие школьников в обучении, соотносимо не столько с высокой сте-

пению самоорганизации и саморегуляции на уровне отдельных познавательных действий, носящих преимущественно исполнительский характер, сколько с их *субъектно-деятельностными проявлениями*. Последние характеризуют способность школьников *самостоятельно организовывать* свою *продуктивную* познавательную деятельность, активно *изменять и совершенствовать* ход и результаты познания, *управлять им* на основе механизмов *саморегуляции*, способность к которой исследователи выделяют как главнейшую характеристику субъекта (К.А.Абульханова-Славская, А.В.Брушлинский), как функциональное средство, позволяющее ему мобилизовать свои личностные и когнитивные возможности для реализации собственной активности, для достижения субъектно принятых целей (О.А.Конопкин, В.И.Моросанова, А.К.Осницкий) в процессе поиска способов решения познавательных задач, возникающих в обучении.

Вместе с тем следует признать, что целостный подход к рассмотрению характеристик субъекта деятельности предполагает, по мнению А.К.Осницкого, выделение двух видов саморегуляции – *деятельностной и личностной* [2]. При этом *деятельностная саморегуляция*, при которой школьник выступает в качестве *субъекта целостной деятельности*, применительно к познанию школьника в процессе обучения характеризуется способностью формулировать цели и задачи познания, к выбору путей достижения конечных результатов, к подведению итогов познания. *Личностная саморегуляция*, при которой школьник выступает в качестве *субъекта отношения*, отличается способностью учащегося определять свое отношение к познавательной задаче, вырабатывая его таким образом, чтобы решение задачи становилось необходимым и личностно значимым.

Как видим, выход на теоретический уровень понимания сущности и механизмов развития человека проявляется в интеграции соответствующих представлений, исходя из единой основы, которой выступает принцип субъектности. Этот принцип ориентирует на рассмотрение трех качественно различных, но внутренне связанных, уровней интеллектуального развития школьника в обучении: уровень субъекта отдельных познавательных действий, уровень субъекта целостной деятельности и уровень субъекта отношений в познании.

Проведенный анализ дает основание утверждать, что интеллектуальное развитие школьников в обучении целесообразно понимать как развертывающееся во времени усложнение организации структур познавательной деятельности школьников на основе овладения ими содержанием и средствами осуществления познавательной деятельности. При этом вектор обозначенного усложнения описывается как перевод школьников на такие более высокие ступени активности и самостоятельности в решении познавательных задач, которые обусловлены логикой перехода через *три* последовательных уровня, внутренне связанные друг с другом:

- *операционально-действенный уровень интеллектуального развития*, который характеризует становление формально-логических структур интеллекта и определяет уровень развития школьника как *субъекта отдельных познавательных действий* (анализа, синтеза, сравнения, классификации и т.п.);

- *деятельностный уровень интеллектуального развития*, который характеризует становление когнитивно-деятельностных, проблемно-поисковых структур интеллекта и определяет уровень развития школьника как *субъекта целостной познавательной деятельности*;

- *личный уровень интеллектуального развития*, который характеризует становление ценностно-смысловых структур интеллекта и определяет уровень развития школьника как *субъекта отношений в познании*.

Следует подчеркнуть, что качественная неоднородность уровней интеллектуального развития школьников, планируемых в обучении, предопределяется качеством формируемого у них познавательного опыта. Поэтому этот опыт, представляя собой опыт самоорганизации, саморегуляции и самоуправления познанием, в свою очередь также имеет уровневую природу:

*1-й уровень* – операционально-инструментальный познавательный опыт, рассматриваемый как *опыт школьников выступать субъектами отдельных познавательных действий* (анализ, синтез, сравнение и т.п.). Этот опыт раскрывает себя через способность школьников осуществлять саморегуляцию в процессе организованного учителем усвоения нового, допускающего самоуправление лишь отдельными познавательными действиями в соответствии с заданной структурой предметного знания. Опыт выступать субъектами отдельных познавательных действий обеспечивается формированием у школьни-