

СУБЪЕКТНАЯ ПОЗИЦИЯ ПО ОТНОШЕНИЮ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ И ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ

Ю.В. ЗАРЕЦКИЙ

В статье рассматривается понятие «субъектная позиция», подходы к его пониманию, дается авторский взгляд на субъектную позицию ученика как активное осознанное отношение к учебной деятельности. Приводится описание случая оказания консультативной помощи средствами рефлексивно-деятельностного подхода ребенку с легкой степенью умственной отсталости — помощи, направленной на поддержку субъектной позиции ребенка. Фиксируются изменения в организации мышления, полученные методом «думания вслух», на материале решения творческих задач и в процессе наблюдения. Приводится опросник «Субъектная позиция» и данные обследования учащихся разных возрастов, позволяющие сделать выводы об особенностях позиции учащихся по отношению к учебной деятельности и ее возрастной динамике.

Ключевые слова: Субъектная позиция, опросник субъектная позиция, отношение к учебной деятельности, развитие, летняя школа, рефлексивно-деятельностный подход, дети с легкой степенью умственной отсталости, консультативная помощь, творческая задача, организация мышления.

Введение

Понятие субъектной позиции начало активно использоваться психологами относительно недавно, в конце 1990-ых — начале 2000-ых. При этом некоторые авторы рассматривают его как отношение одного человека к другому как к субъекту (Б.Г. Ананьев, И.А. Зимняя). Другие рассуждают о субъектной позиции как общей способности человека к творческому преобразованию и освоению окружающей среды и к самозменению (В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов). Третьи понимают субъектную позицию более узко, рассматривая ее в конкретных условиях (субъ-

ектная позиция ученика, студента, преподавателя и т. д.) (Е.Д. Божович, А.С. Обухов, А.В. Леонтович, Г.И. Аксенова, А.М. Трещев). Тем не менее, представления о субъектной позиции разнятся и здесь. Например, Е.Д. Божович определяет субъектную позицию как «психологическую готовность к определенному поведению, деятельности, конкретным актам, реакциям, понимаемая через систему установок, смыслов, отношений, направленности» [Божович, 2008, стр. 52]. В позиции субъекта учения автор выделяет три компонента: когнитивный, регуляторный и личностно-смысловой. Интересно, что в когнитивный компонент включаются предметные и «надпредметные» знания. К регуляторной относятся: рефлексия, самостоятельная диагностика причин ошибок и успехов, а также самостоятельное изменение способов действия. Личностно-смысловой компонент позиции субъекта учения выражается через: образование как ценность, познавательную мотивацию, избирательное отношение к предметам, эмоциональное отношение к учению [Божович, 2000]. В тоже время А.В. Леонтович, А.С. Обухов, В.И. Слободчиков указывают на такие составляющие субъектной позиции как: осознанность; целенаправленность; произвольность; самостоятельность (возможная независимость деятельности от ситуативности); продуктивность; культуросообразность; оспособленность; коммуникативность; отличие себя от себя как деятеля [Обухов, 2010].

Таким образом, представления о том, что же такое субъектная позиция, очень сильно различаются, как следствие, условия становления также отличаются. Подчеркиваем, что речь идет именно о *становлении* субъектной позиции, а не о формировании. Само употребление термина «субъектная позиция» накладывает определенные ограничения на способы работы с ней. Например, некоторые авторы употребляют термин «формирование». На наш взгляд, «формирование» как способ работы вступает в противоречие с идеей субъектности. В чем сходятся все исследователи и практики — это огромная значимость появления и развития субъектной позиции по отношению к осуществляемой деятельности. Например, по мнению А.С. Обухова [2010], «мы можем говорить, что ключевой задачей в образовании становится вопрос о *развитии субъектной позиции человека*» [с. 47]. Е.Д. Божович [2008] присоединяется к нему и говорит о важности субъектной позиции в контексте возросшего количества неуспевающих и детей с особенностями в развитии, которых становится все больше. Можно говорить о том, что на данный момент изучение становления и условий для развития субъектной позиции, по мнению ряда авторов, исследующих различные аспекты развития, выходит на первый план в педагогической и возрастной психологии.

Интересно, что в западных исследованиях мы не сможем найти прямого аналога понятию субъектной позиции. Однако следует обратить внимание на исследования attitude (отношение, установка) [Krech, Crutchfield, 1948; Allport, 1935, Sherif and Hovland, 1980]. Например, компоненты социальной установки, выделенные Д. Кречем и Р. Крачфилдом: когнитивный, волевой и аффективный, — ясно использовались для разработок компонентов позиции субъекта учения по Е.Д. Божович. Однако, в отечественном варианте вместо аффективного компонента автор предлагает более глубокий уровень (кроме эмоционального отношения в личностно-смысловой уровень входят ценности). Другие исследователи социальных установок Ховланд и Шериф представили, что отношение или установка (attitude) к тому или иному объекту складывается из трех компонентов (latitude) — принятия (идей, которые представляются как разумные или достойные рассмотрения), отвержения (идей, которые человек видит как необоснованные и предвзятые) и безразличия (ряда идей, которые воспринимаются человеком не достойными какого-либо внимания) [Griffin, 2011]. Также близкими к понятию субъектной позиции могут быть понятия: самодетерминация [Deci, Ryan, 2000] и самоэффективность [Бандура, 2000]. Теория самодетерминации, по определению авторов, изучает мотивацию и личность в контексте развития внутренних ресурсов личности и саморегуляции поведения [Ryan, Deci, 2002]. Самоэффективность, понимаемая, как восприятие человеком своей способности действовать успешно в той или иной ситуации, носит интегральный характер и оказывает влияние на все аспекты жизнедеятельности человека, влияет на его мышление и поведение [Бандура, 2000]. Следует отметить, что в этом есть некоторое сходство этого понятия с понятием субъектной позиции, мы это увидим далее на примере случая из практики.

Мы постарались коротко обозначить то понятийное поле, в котором находится термин «субъектная позиция», для дальнейшего включения в это поле, нам понадобится проследить историю появления данного понятия в рефлексивно-деятельностном подходе (далее РДП). [Зарецкий, 2008]

«Летние школы»

Опыт РДП неразрывно связан с опытом «Летних школ», проходивших с 1996 до 2002 года в лагере «Гагаринец» в Нытвенском районе Пермского края. Поэтому для того, чтобы понять, зачем появилось понятие «субъектной позиции» и каков его потенциал, необходимо углубиться в историю «Летних школ». В первую «Летнюю школу» приехали

очень разные специалисты, объединенные идеей, что необучаемых детей нет. Доказать это было, пожалуй, главной задачей первой «Летней школы», и это удалось в полной мере. Оказалось, что работая по-разному, на разном материале, можно помочь детям заинтересоваться учебными предметами, справиться с некоторыми трудностями, в общем, как сказали бы мы сейчас, вернуться к нормальной траектории развития. И важным условием была возможность реализации собственных познавательных интересов детей и получения квалифицированной поддержки со стороны взрослых (сейчас бы мы сказали, содействия становлению субъектной позиции). Например, в первой летней школе был подросток 14 лет с диагнозом «олигофрения в степени имбецильности» и ярлыком «необучаемый». За время, проведенное в лагере (18 дней), он успел: научиться играть на гитаре (выучил несколько песен), пользоваться профессиональной видеокамерой (по мнению нашего оператора, он снимал на уровне выше любительского), освоил фотодело, сняв самостоятельно пленку, проявив ее и напечатав фотографии; никогда до этого не играя в футбол, стал чемпионом лагеря и лучшим бомбардиром; обнаружил в занятиях музыкой не только музыкальный слух, но и хорошее чувство ритма, а его любимым предметом стала математика. Вот такой вот «необучаемый».

Во второй «Летней школе» собственно и появилось название «рефлексивно-деятельностный подход», он родился из опыта занятий по русскому языку в 8-ом классе из школы № 1 города Нытвы [Зарецкий, 1998]. Учителями в этом классе были Зарецкий В.К. и Абашева Н.Ю. Ребята приехали в «Летнюю школу» во второй раз, они были настроены учиться, и у них было желание продолжить учебу после школы. Однако, специалисты столкнулись с непредвиденным обстоятельством, несмотря на то, что ребята хотели учиться, они абсолютно не верили в то, что это возможно — они не выполняли домашние задания и были абсолютно безынициативными. Учителя относились к ребятам, как к равным партнерам по совместной деятельности, но сами ребята пока не были готовы занять такую же позицию. Переломным моментом в этой ситуации стало подписание контракта каждым учеником, в котором были прописаны обязанности ученика и учителя. Контракт был подписан на пятый день, к которому каждый уже имел возможность убедиться в том, что он может быть успешен в русском языке, каждый уже исправил некоторые ошибки. Проблема была уже не в вере, а в непонимании собственной роли в освоении русского языка, в следовании стереотипу «меня должны научить», готовности «исполнять», а не руководствоваться собственным замыслом. Контракт фиксировал их новую позицию, их

долю ответственности, кстати, там было по семь пунктов у учителей и у учеников, т. е. «равенство позиций выражалось даже в этом. Сейчас мы сказали бы, что благодаря воплощению этой необычной идеи с «контактом», ученикам удалось занять «субъектную позицию».

В дальнейших «Летних школах» наряду с оказанием помощи детям с трудностями в обучении, организаторы стали приглашать и учителей тех классов, которые приезжали, с тем, чтобы транслировать свой опыт. Эта задача поставила очень важные вопросы: «Как мы работаем?», «Что из того, что мы делаем, помогает детям?». Например, в четвертой «Летней школе» в 1999 году на одном из семинаров был поставлен такой вопрос: «**Кто такой учитель и что он делает?**» [Зарецкий, 2001]. Первые ответы были такими: учит, развивает, образовывает. Но тут же, рассуждая, сами учителя пришли к выводу, что «учат необученного, развивают недоразвитого, а образовывают необразованного» [Зарецкий, 2001]. В общем, ученик сразу оказывается в роли недочеловека. Отвечая на вопрос о том, что делает ученик, все участники сошлись на том, что «он учится». Но как это стыкуется с тем, что его «учат и развивают», было непонятно, и ответ не удовлетворил участников семинара. Дальнейшие поиски ответа привели к новому видению учебной деятельности и отношений ученика и учителя в ней. Если ученик не является ОБЪЕКТОМ педагогических, коррекционных, развивающих и пр. воздействий, то кто он, и кто учитель? Ответ оказался отчасти банальным: они — партнеры, сотрудники, равноправные партнеры в совместной деятельности. Но если ученик учится, т. е. ему принадлежит ведущая роль, то в чем заключается роль учителя? Именно тогда впервые применительно к деятельности учителя появились слова «консультант и помощник». Учитель помогает ученику учиться, и важнейшим моментом в его работе является психолого-педагогическая (консультативная) помощь в преодолении учебных трудностей.

С этого момента позиция ученика в учебной деятельности становится предметом постоянной «заботы». В начале взаимодействия ребенка и взрослого она производна от позиции консультанта, в том смысле, что если учитель строит с учеником отношения сотрудничества, то и ученик может «отозваться» на них, приняв «правила игры». Если это удастся, тогда особой проблемой становится поддержка, укрепление и развитие субъектной позиции, как важнейшего ресурса развития.

Случай Саши О.

Предположение о важной роли субъектной позиции по отношению к учебной деятельности нашло свое подтверждение в исследовании

2007 года [Зарецкий, Зарецкий, 2012]. Основная идея исследования заключалась в том, чтобы понять, способствуют ли занятия по преодолению учебных трудностей в рамках РДП, развитию субъектной позиции ребенка и способности преодолевать трудности самостоятельно. К тому моменту уже появилась многомерная схема зоны ближайшего развития (ЗБР) [Зарецкий, 2008]. И было представление о том, что работа в рамках учебной трудности может помочь ребенку развиваться в разнообразных направлениях.

Для того, чтобы отследить возможные изменения, мы провели два эксперимента по решению творческих задач методом думания вслух [Дункер, 1965] и провели качественный анализ протоколов [Зарецкий, Семенов, 1979], также при помощи качественного анализа обрабатывались расшифровки занятий.

Саша О. — ученик 5-го класса, 12 лет. Диагноз: умственная отсталость легкой степени, эпилепсия.

Всего было проведено 12 занятий по разу в неделю, с точки зрения учебного процесса — это совсем немного, учитывая, что в году может быть 150—170 уроков математики или русского языка. Однако, изменения в том, как Саша решал задачи, были настолько серьезными, что по протоколам возникало ощущение, что задания выполняли разные люди.

При решении первой задачи «Погода» Саша даже не пытался вникнуть в смысл условия, фактически он старался угадать правильный ответ. Условие задачи следующее: «Если в 12 часов ночи идет дождь, то можно ли ожидать, что через 72 часа будет солнечная погода?» [Кордемский, 1956]. Эта задача требует минимум знаний (знание количества часов в сутках и счет в пределах таблицы умножения), с другой стороны содержит творческий компонент. Он заключается в том, чтобы представить себе 72 часа, как трое суток и соотнести это с условием, что дождь идет в 12 часов ночи, если этого не сделать, то однозначного решения задача просто не имеет. Ответ заключался в том, что ребенок должен был сформулировать обоснование своего ответа, то есть ответить на вопрос «почему?». Задача «Погода» является «простой» творческой задачей. Взрослые люди с ней обычно справляются.

Первым делом Саша начал думать, какое математическое действие надо делать (надо сказать, что так стереотипно пробовали решать все дети, которым мы давали задачки в этом интернате), то есть он даже не пытался вникнуть в смысл задачи, просто действовал по шаблону. Он рассуждал так: «Деление тут не поможет», «Умножить что ли надо? Насколько надо умножить 72, чтобы...».

Саша вообще был склонен не замечать возникающие трудности и просто начинал перебирать решения, гадал:

А.: (читает текст). Дождь солнце, дождь солнце, вошло в голову. Так... А что еще может быть, кроме этого?... Так... эээ... а если у нас после дождя будет сумрачно? у нас прошел дождь в 12 часов, потом было два дня солнечно и ясно, потом снова дождь в 12 часов ночи и после дождя утром было сумрачно и мы не получили солнца.

Ю.: Неверно.

А.: Ну, или туман, вместо сумрака, можно сказать.

Несмотря на то, что Саша задает себе вопросы, назвать их рефлексивными очень сложно, кроме того, процент рефлексии был ничтожно мал по сравнению с количеством рассуждений в предметной области. Он просто тонул в материале, что, в общем-то, было ожидаемо, исходя из диагноза эпилепсии. И рефлексия не выполняла регулирующей функцией, она не помогала преодолеть это наводнение конкретных образов и операций с ними.

По завершению цикла занятий Саша решал вторую задачу «Лодка»: «К реке подошли сразу двое, и просят у рыбака лодку, чтобы переехать на другую сторону. Он дает ее с условием, чтобы в ней ехали не больше одного человека и, чтобы потом она была доставлена назад на то же место. Как удалось переехать?» [Зарецкий, 2011]. Данная задача также не требует от испытуемого никаких специальных знаний и содержит творческий компонент, который заключается в том, что «двое» не значит «вместе». Если исходить из того, что двое подошли с одной стороны (вместе), то задача решения не имеет. А если догадаться, что они подошли с разных сторон реки, то это и будет решением. Несмотря на кажущуюся простоту условия, такого типа задачи решают от 20 до 40 % взрослых испытуемых с высшим образованием.

Начнем с фрагмента начала решения задачи «Лодка»:

С. Так, если к реке подошли двое, и просят у рыбака лодку, чтобы поехать.. проехать на ту сторону, он дает ее с условием, чтобы в ней ехало не больше одного человека, и чтобы потом она была доставлена назад, на то же место. Как удалось переехать? .. угу. У меня есть предположение, что это было озеро.. оой, река.

Ю. Тут «к реке» написано

С. Ну да... ну, давай, что ли нарисуем.

Ю. Давай, прекрасно

С. (рисует) так, здесь вот ... такая вот река, ммм, напишу «Яуза»

Ю. Ну, давай

С. (рисует и шепчет по слогам «Я-у-за») ...Яуза, так. Здесь берег, мм, здесь такой берег, и здесь тоже. Мм, здесь это, как бы сказать, домик,

куда люди подошли (рисует) Домик такой, да. Вот человек, человечек такой, это рыбак, то есть нет. Вот два человека. Вот стоит рыбак. То есть, вот лодка. Лодка. Здесь весла такие. (Штрихует) река. Вот. Вот рыбак.. К нему подошли двое человек. Он, ммм, как бы сказать... ммм, подошли спросили.. к реке подошли сразу двое и попросили.. и просят у рыбака лодку, чтобы переплыть на другую сторону.

Как видно Саша, как и в предыдущей задаче, сразу попробовал предложить решение, но тут же сам поправил себя: «оой, река». «...Саша смог увидеть ошибку в своем рассуждении, соотносясь с условием задачи, то есть осуществил рефлексия по отношению к собственному высказыванию и сделал это практически моментально, помощь экспериментатора была в данном случае излишней» [Зарецкий, Зарецкий, 2012].

Наиболее ярким моментом для нас был фрагмент решения задачи во время блокады, то есть в состоянии, когда человеку кажется, что других решений быть не может и совсем непонятно, куда дальше двигаться. В этот момент может происходить заикливание, которое бывает личностным (я не могу, у меня не получится), или предметным (движение в одной плоскости, предметной или операциональной, как раньше у Саши и происходило, он просто начинал перетасовывать местами различные погодные условия, математические действия) [Зарецкий, 2011].

Ю. У-у — не правильно

С. (издает звук свойственный жабам) хмм-хмм-хмм... может в нее невидимка сел и привез ее обратно?

Ю. Ну, возможный вариант, но это не правильное решение задачи

С. Ну на ... ну или ее ветер поставил..

Ю. Ветер пригнал, нет неправильно тоже

С. ... Ну а что может быть? ммммм! ... что-мо-жет-быть? что-мо-жет-быть? что-мо-жет-быть?... что может быть? ну что? что? что?.. не знаю. Все, что есть на свете, ну все перепробовал.. Что может быть еще? Только человек может так сделать, чтобы приплыть на другой берег, потом уплыть на другой берег, и поставить ее в исходное ... положение. ну только человек может так сделать... больше никто, кто еще так может?

У Саши закончились идеи, и он начинает предлагать различные насильственные решения, но в какой-то момент происходит интенсификация рефлексии — и это уже не просто вопросы, утопающие, в потоке перебирания предметов и операций, а полноценная рефлексия. Благодаря этому процессу, который Саша сам и организовал, он смог преодолеть самый трудный момент в решения задачи, ощущение безысходности и невозможности решения, и нашел верный принцип: «только человек может так сделать, чтобы приплыть на другой берег...».

Кроме того, нас еще поразило то, что Саша не хотел заканчивать процесс решения задачи, хотя время уже истекло, он продолжал решать (даже когда экспериментатор ушел за следующим испытуемым и оставил включенным диктофон), и только необходимость проводить следующий эксперимент (с другим испытуемым) вынудила его прерваться.

В результате анализа мы выделили шесть новообразований, которые появились у Саши за время наших занятий:

- **Усилие, направленное на понимание условия задачи** (изменения в этапе ориентировки в ситуации затруднения). Данная особенность, практически полностью отсутствовала в решении задачи «Погода», однако, в полной мере развернулась при решении «Лодки». По нашему мнению, она безусловно связана с субъектной позицией (важно, что я решаю) и с успешным преодолением трудной ситуации (в данном случае, задачи) (от понимания условия зависят способы решения).

- **Вера в то, что решение есть и его можно найти** (изменение в отношении к ситуации затруднения). Эта особенность никак не проявила себя в ситуации решения первой задачи. Однако, при решении задачи «Лодка» стала важным показателем более глубокого и личного отношения к решению задачи и к собственной деятельности, что повлияло на успешное преодоление трудности. Саша практически сразу предложил несколько вариантов решения.

- **Рефлексия** (изменения структуры мышления в ситуации затруднения). Рефлексивные высказывания присутствуют при решении задачи «Погода», однако, в структуре речевой продукции доминирует предметный уровень. В протоколе задачи «Лодка» мы видим совершенно иную картину распределения высказываний по уровням, то есть, движение так же осуществляется в опоре на предметный уровень (условие задачи), однако, продвижение в материале происходит благодаря рефлексии. Следует отметить, что, по нашему мнению, рефлексия — одно из центральных новообразований, которое появляется в ходе занятий и во многом определяет другие изменения.

- **Собственная творческая инициатива** (изменение активности в трудной ситуации). В случае решения первой задачи, мы видим, что идей решения достаточно мало, и, что еще важнее, поиск решения происходит в одной единственной плоскости. Переход в другую плоскость, к другому варианту содержательного движения, возможен только при помощи экспериментатора. При решении второй задачи («Лодка»), поиск решений ведется в совершенно разных плоскостях (лодка сама должна вернуться, лодку должен переправить человек) и, особенно важно, переход из одной плоскости в другую совершается самим ребенком. Диа-

лог происходит с самим собой, Саша задет себе вопросы и пытается на них ответить, тем самым двигаясь в содержании задачи. Кроме того, творческую инициативу может характеризовать такой показатель, как количество промежуточных решений. «Погода» — промежуточных решений (до помощи экспериментатора) два, и все в одной плоскости «погодных условий» (снег, туман). «Лодка» — промежуточных решений шесть, из них 2 далеких, 2 насильственных и 2 утверждения, содержащих общую идею решения с разных точек зрения (лодка сама вернулась, и человек вернул лодку).

• **Способность справляться с неконструктивными способами реагирования на трудность** (изменения в способности преодоления трудностей, вызванных собственным реагированием). В задаче «Погода» в ситуации затруднения (блокаде) реакцию Саши можно охарактеризовать как заикливание на предметном уровне мышления [Зарецкий, 2011]. В блокаде мышление Саши фактически разрушилось, сам он дальше был не в состоянии продолжать поиск. Принципиально иная ситуация имела место при решении задачи «Лодка», Саша, оказываясь в ситуации, когда не было идей, не заикливался, как при решении первой задачи, а искал выход с помощью рефлексивных вопросов, типа «что может быть еще?». Такая реакция — «интенсификация рефлексии» [Зарецкий, Семенов, 1979] — характерна для взрослых испытуемых, успешно справляющихся с задачей. Благодаря рефлексии, Саша, во-первых, выходит из ситуации блокады, а во-вторых, он продвигается в решении задачи, выводя правильный принцип решения.

• **Отношение к трудностям и неудачам** (изменения в реагировании на неуспех и затруднение). На наш взгляд, это одна из ключевых особенностей личностного реагирования в трудной ситуации, так как именно от отношения к затруднению и неудачам зависят последующие действия. При решении задачи «Погода» Саша практически не реагирует на ситуацию неуспеха (неверное решение), он продолжает рассуждение в том же темпе и ритме, что и до этого, никак не фиксирует эту реакцию. В протоколе задачи «Лодка» мы наблюдаем совершенно другую картину. Каждая ситуация сопровождается личностной фиксацией (вздохом), а после этого рефлексивным поиском выхода, то есть, происходит осознание собственного неуспеха, что стимулирует рефлексивный процесс поиска решения.

За счет чего за такой короткий период времени и небольшое количество занятий, произошли столь серьезные изменения? Отвечая на этот вопрос, обратимся к анализу занятий с Сашей.

С первых же встреч было заметно отсутствие у Саши личного отношения к тому, что происходит на встречах. И даже, как выяснилось в

последствие, он пошел на занятия потому, что ему об этом сказала учительница. Несмотря на свою веселость и общительность, Саша не говорил о своих желаниях и предпочтениях, в речи практически не встречались личные местоимения (что мы наблюдали и во время решения задачи). На тот момент мы охарактеризовали данное состояние, как «дефицит субъектности». Мы постараемся сейчас проследить те ключевые точки, которые проходил Саша, в процессе становления его субъектной позиции по отношению к учебной деятельности.

Первое появление субъектной позиции в учебной ситуации произошло во время «конфликтной ситуации». Впервые Саша не стал соглашаться с консультантом и решил отстаивать свое мнение:

С.: ну сколько... Нам всегда говорили. Софья Сергеевна и Венера Федоровна, бывшая учитель. Она всегда говорила, сколько вопросов, столько и решений, ну, действий, значит получается пять действий... три да еще два.

Ю.: Стоп, стоп, стоп... погоди. А где три?

С.: Вот раз

Ю.: А это какой вопрос? В чем вопрос-то заключается? ты их эти вопросы не озвучивал

С.: Почему? Я озвучивал.

Мы предполагаем, что фраза, «я озвучивал», указывает на зарождение субъектной позиции, так как здесь Саша начинает спорить с консультантом и делает это от своего лица, кроме того он делает это в учебной ситуации.

Надо сказать, что этому моменту во время занятий мы не придали значения, спор и спор, но после этого момента Саша начал очень быстро меняться. Уже на следующем занятии его очень заботила возможность выбора задания:

Ю.: Возьмем две задачи. В одной будешь только решение писать, а в другой надо будет сделать краткую запись.

С.: А я сам смогу выбрать?

Ю.: Я постараюсь, чтобы они были одинаковыми. Но выбрать можешь сам.

Позднее мы назвали это «запросом из субъектной позиции» [Зарецкий, Зарецкий, 2012]. Важно, что ребенок получил поддержку этого запроса, и Саша продолжает «входить во вкус» новых для себя отношений.

Последующая встреча уже явно показала изменения в самовосприятии и отношении к деятельности Саши, особенно заметно это в его рефлексии предыдущего занятия, где он выбирал из двух задач (прошла одна неделя):

С.: Я выбрал из двух задач про класс и про конфеты... и в задаче про конфеты была ошибка, я ее нашел и решил второй раз. Снова ошибка была, третий раз решил, и ты не смог посмотреть, мы пошли на ужин. Так что посмотри сейчас.

С.: Я считаю, что рассказать труднее, чем написать...

Следующим этапом окончательного формирования «субъектной позиции» по отношению к учебной деятельности был момент, когда Саша предложил заниматься английским, обосновывая это тем, что в интернате у них нет английского, а он очень хотел бы научиться читать. Что-бы, по словам самого Саши, разбираться «в интернете и играх, да и в жизни пригодится». Такое предложение было несколько шокирующим для консультанта: одно дело помогать справляться с учебными трудностями, а тут ситуация подталкивала быть учителем (учить с ноля). Однако, как выяснилось, Саше требовалось совсем немного помощи, он уже представлял, что ему надо:

Ю. И что же ты хочешь в английском?

С. Сначала хотя бы выучить алфавит.

Ю. Это цель?

С. Да, самая первая цель.

Самостоятельное выдвижение цели на занятие.

(Не может запомнить, как произносится буква «Н» в английском языке.)

Ю. Подумай, что могло бы тебе помочь, все-таки запомнить?

С. ммм... я кажется придумал. Если написать по-русски Эйч, мне будет легче запомнить вначале.

Ю. Напиши, если тебе это поможет, будет хорошо.

(После этого быстро запомнил и больше не ошибался. Распространил этот способ на все трудные буквы.)

Как видно, помощь консультанта тут только в организации рефлексии, все остальное ребенок делает сам.

Последнее занятие показало всю степень изменений, которые произошли и они отчетливо видны в рефлексии:

Ю. Ну, давай заканчивать (он работает, но времени на занятие уже больше нет). Что получилось, а что не получилось на занятии?

С. Да уж, что-то получилось, а что-то не получилось.... Я научился писать маленькие и большие английские буквы, я пописал слова, но как ты понял, у меня возникли трудности с произношением английских букв, ну, в словах, но с твоей помощью у меня что-то получилось, вот...

Ю. Угу, хорошо.

С. А тебе дало, что-нибудь это занятие?

Вопрос, который Саша задает — это вопрос в рамках субъект-субъектных отношений. Он чувствует, что ему помогают, но все-таки он работает сам, и смысл деятельности другого появляется для него как нечто значимое.

Получается, что Саша смог справиться всего лишь с одной трудностью (научился решать задачи в 3 действия), освоил алфавит и получил начальные знания в области чтения (надо сказать последние два произошли всего лишь за два занятия). То есть, объем пройденного материала не так велик, тем не менее мы видим, насколько серьезные изменения произошли в отношении к учебной деятельности. С нашей точки зрения именно эти изменения в позиции Саши с «объектной» (выполнять то, что говорят взрослые), на субъектную (взрослый — это помощник, партнер в его деятельности) и стали тем пусковым механизмом, который запустил сильнейшие изменения, коснувшиеся как эмоционально-волевой сферы, так и мышления.

На тот момент данный случай был лишь прецедентом, но нам показалось важным дальнейшее исследование «субъектной позиции по отношению к учебной деятельности».

Опросник «Субъектная позиция»

На определенном этапе работы нам показалось важным разобраться с тем, как происходит развитие «субъектной позиции по отношению к учебной деятельности». К этому моменту у нас уже было накоплено достаточно много кейсов (Саша О., Дима, и т. д.), но остро не хватало представлений об общей картине. Именно тогда появилась идея разработки опросника «Субъектная позиция», который бы мог помочь определить особенности отношения ребенка к учению. Первоначально мы исходили из того, что может быть три варианта позиции: «Субъектная», «Объектная» и «Негативная». Таким образом, опросник, разработанный совместно с Зарецким В.К. и Кулагиной И.Ю., состоял из трех шкал по десять вопросов в каждой.

Однако, после проведения процедуры факторного анализа, выявились 4 шкалы: «Объектная позиция» и «Негативная позиция» остались практически без изменений, а вот «Субъектная позиция разделилась» на две шкалы. Помощь в их названии нам оказало рабочее определение **субъектной позиции, как осознанного и активного отношения к осуществляемой учебной деятельности**. Эти шкалы получили название «Осознанность» и «Активность».

Показатель альфы Крнобаха для данного опросника — 0,659, что говорит о внутренней надежности опросника.

Важно отметить еще один момент. Когда мы занимались разработкой опросника, было представление о том, что «Субъектная позиция», «Объектная» и «Негативная» — взаимно исключают друг друга. Однако, обработка опросника и результаты факторного анализа говорят о том, что все эти типы отношения к учению могут быть представлены одновременно. Далее мы проиллюстрируем данную идею результатами той части исследования, которая касается динамики изменения позиции по отношению к учебной деятельности с возрастом.

Таблица 1

**Сравнение по шкалам опросника «Субъектная позиция»
3-их и 7-ых классов общеобразовательных школ**

Группы	3 класс N = 68 M (SD)	7 класс N = 66 M (SD)	Уровень значимости (p) (критерий Манна-Уитни)
Шкалы			
Объектная позиция	15,36 (3,13)	10,2 (3,55)	,020*
Негативная позиция	3,12 (2,01)	4,7 (4,22)	,079
Осознанность	8,235 (2,044)	6,27 (3,11)	,000*
Активность	3,9 (1,79)	1,9 (1,87)	,002*

Как видно из таблицы, различия есть по трем шкалам из четырех. Объектная позиция, Осознанность и Активность выше в третьем классе. Отличия по шкале Негативная позиция статистически значимыми не являются. Если обратиться к показателем по каждой шкале, то можно заметить, что у младших школьников выражены как шкала Объектной позиции, так и шкалы субъектной позиции (Активность и Осознанность). К седьмому классу показатели по всем этим шкалам снижаются (особенно снижаются показатели Объектной позиции), а показатели Негативной позиции растут, хотя и недостаточно для того, чтобы получились статистические различия.

Получается, что в третьем классе у детей сильно выражена как Объектная позиция, так и Субъектная.

Как видно из таблицы 2, данная тенденция снижения Объектной позиции и повышения Негативной продолжается в более старших классах.

Таблица 2

**Сравнение по шкалам опросника «Субъектная позиция»
3-их и 10-ых классов общеобразовательных школ**

Группы \ Шкалы	3 класс N = 68 M (SD)	10 класс N = 65 M (SD)	Уровень значимости (p) (критерий Манна-Уитни)
Объектная позиция	15,36 (3,13)	8,02 (4,1)	,000*
Негативная позиция	3,12 (2,01)	6 (2,7)	,000*
Осознанность	8,235 (2,044)	6,1 (2,67)	,000*
Активность	3,9 (1,79)	2,1 (2,16)	,001*

Интересно, что Осознанность и Активность остаются без изменений, как бы замораживаются. Еще лучше это видно в сравнительной таблице 7-ых и 10-ых классов (таблица 3).

Таблица 3

**Сравнение по шкалам опросника «Субъектная позиция»
7-ые и 10-ые классов общеобразовательных школ**

Группы \ Шкалы	7 класс N = 66 M (SD)	10 класс N = 65 M (SD)	Уровень значимости (p) (критерий Манна-Уитни)
Объектная позиция	10,2 (3,55)	8,02 (4,1)	,015*
Негативная позиция	4,7 (4,22)	6 (2,7)	,005*
Осознанность	6,27 (3,11)	6,1 (2,67)	,683
Активность	1,9 (1,87)	2,1 (2,16)	,683*

Таким образом, получается, что по мере обучения у детей снижаются показатели Объектной позиции, то есть они все меньше и меньше готовы подчиняться взрослому только потому, что он взрослый. Нарастает негативное отношение к учению. И снижается выраженность субъектной

позиции (представленная показателями осознанности и активности в процессе учения). Данная картина представляется достаточно печальной, так как дети, по мере обучения, не развивают свой основной ресурс — субъектную позицию», а теряют его. В тоже время, мы видим, что изначально ребенок приходит в школу с достаточно высокими показателями, отвечающими, с нашей точки зрения, за выраженность субъектной позиции (активностью и осознанностью). На наш взгляд, это может говорить о том, что младший школьный возраст является сензитивным для развития субъектной позиции, если этому аспекту будет уделено внимание учителей, психологов и других участников образовательного процесса. Подтверждение данной гипотезы потребует новых исследований в области субъектной позиции по отношению к учебной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

- Аксенова Г.И.* Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки. Автореф. дисс. ... докт. пед. наук. — Москва, 1998.
- Ананьев Б.Г.* Избр. психол. тр. М., 1980.
- Бандура А.* Теория социального научения. М.: Евразия, 2000.
- Божович Е.Д.* Развитие субъекта образования: проблемы, подходы, методы исследования / Под ред. Е. Д. Божович. — М.: ПЕР СЭ, 2005. — 400 с.
- Божович Е.Д.* Психолого-педагогические проблемы развития школьника, как субъекта учения. 2000 г., (колл. мон.)
- Дункер К.* Качественное (экспериментальное и теоретическое) исследование продуктивного мышления. Психология продуктивного (творческого) мышления // Психология мышления. — М.: Прогресс, 1965.
- Зарецкий В.К.* Об опыте рефлексивно-деятельностного подхода на материале коррекционных занятий по русскому языку. — В кн.: Средства и методы реабилитации детей с особенностями развития и инвалидностью. — М.: ИПИ РАО. 1998. С. 86—89.
- Зарецкий В.К.* Что делает консультант по процессу решения проблем — В кн.: Летняя школа для детей с особенностями развития в Нытвенском районе: опыт работы с 1996 по 2001 гг. // РУО Нытвенского района, ИПИ РАО., Нытва, 2001.
- Зарецкий В.К.* Рефлексивно-деятельностный подход в работе с детьми, имеющими трудности в обучении // Педагогическая психология: Учебное пособие / Под ред. И.Ю.Кулагиной. — М.: ТЦ Сфера. 2008. — 480 с.
- Зарецкий В.К.* Эвристический потенциал понятия «зона ближайшего развития» // Вопросы психологии. 2008, № 6. С. 13—26.
- Зарецкий В.К.* Если ситуация кажется неразрешимой. — М.: Форум. 2011.
- Зарецкий В.К., Семенов И.Н.* Логико-психологический анализ продуктивного мышления при дискурсивном решении задач // Новые исследования в психологии. — № 1. — М., 1979.

- Зарецкий Ю.В., Зарецкий В.К.* // Субъектная позиция ребенка в преодолении учебных трудностей // Консультативная психология и психотерапия. — 2012, № 2. С. 110—134.
- Зимняя И.А.* Педагогическая психология. — М.: МПСИ, 2010. — 448 стр.
- Кордемский Б.А.* Математическая смекалка. — М.: Гос. Издательство технико-теоретической литературы, 1956.
- Обухов А.С.* Возрастной аспект развития исследовательской деятельности: от спонтанного поведения к становлению субъектности // Исследовательская деятельность учащихся: от детского сада до вуза: научно-методический сборник в двух томах / Под общей редакцией к.психол.н. А.С. Обухова. — М.: Общероссийское общественное Движение творческих педагогов «Исследователь»; МПГУ, 2010. — С. 42—48.
- Трещев А.М.* Педагогические условия становления профессионально-субъектной позиции будущего учителя. Автореф. дис. ... докт. пед. наук. — Калуга, 2001. — 541 с.
- Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 576 с.
- Allport G.W.* Attitudes // A Handbook of Social Psychology // Worcester, MA: Clark University Press, 1935.
- Deci E.L. & Ryan R.M.* // The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior // Psychological Inquiry, 2000, vol. 4, 227—268.
- Deci E.L. & Ryan R.M.* Handbook of self-determination research. Rochester, NY: University of Rochester Press, 2002.
- Griffin Em.* A First Look at Communication Theory. New York, New York: McGraw Hill, 2011, pp. 194-204
- Hovland C., Sherif M.* Social judgment (Reprint from 1961 ed.). Westport: Greenwood, 1980.
- Krech D., Crutchfield R.S.* Theory and Problems of Social Psychology. N.Y.: McGraw-Hill, 1948.

SUBJECT POSITION ON LEARNING ACTIVITY AS A RESOURCE FOR THE DEVELOPMENT AND THE SUBJECT OF THE STUDY

Y.V. ZARETSKIY

The article discusses the concept of "subject position", approaches to its understanding. We understand "subject position" of a student as an active and conscious attitude to learning activities. The article describes a case of a treatment program in terms of reflective-activity approach for a child suffering from mild mental retardation. The program is aimed at supporting the subject position of the child. The

article also describes recorded changes in the organization of thinking, obtained by "thinking aloud" on the material of creative problem solving and in the process of observation. The article reveals examination data of students of different ages (by the scale "Subject position"), which allows to draw conclusions about the features of students' position on learning activities and its dynamics with age.

Keywords: subject position, scale "Subject position", attitude to learning activities, development, summer school, reflective-activity approach, children with mild mental retardation, counseling, creative problem, organization of thinking.

Aksenova G.I. Formirovanie sub"ektnoj pozitsii uchitel'ya v protsesse professional'noj podgotovki. Avtoref. diss. ... dokt. ped. nauk. — Moskva, 1998.

Anan'ev B.G. Izbr. psikhol. tr. M., 1980.

Bandura A. Teoriya sotsial'nogo naucheniya. M.: Evraziya, 2000.

Bozhovich E.D. Razvitie sub'ekta obrazovaniya: problemy, podkhody, metody issledovaniya / Pod red. E. D. Bozhovich. — M.: PER SEH, 2005. — 400 s.

Bozhovich E.D. Psikhologo-pedagogicheskie problemy razvitiya shkol'nika, kak sub'ekta ucheniya. 2000 g., (koll. mon.)

Dunker K. Kachestvennoe (ehksperimental'noe i teoreticheskoe) issledovanie produktivnogo myshleniya. Psikhologiya produktivnogo (tvorcheskogo) myshleniya // Psikhologiya myshleniya. — M.: Progress, 1965.

Zaretskij V.K. Ob opyte refleksivno-deyatelnostnogo podkhoda na materiale korraktsionnykh zanyatij po russkomu yazyku. — V kn.: Sredstva i metody reabilitatsii detej s osobennostyami razvitiya i invalidnost'yu. — M.: IPI RAO. 1998. S. 86—89.

Zaretskij V.K. CHto delaet konsul'tant po protsessu resheniya problem — V kn.: Letnyaya shkola dlya detej s osobennostyami razvitiya v Nytvenskom rajone: opyt raboty s 1996 po 2001 gg. // RUO Nytvenskogo rajona, IPI RAO., Nytva, 2001.

Zaretskij V.K. Refleksivno-deyatelnostnyj podkhod v rabote s det'mi, imeyushhimi, trudnosti v obuchenii // Pedagogicheskaya psikhologiya: Uchebnoe posobie / Pod red. I.YU. Kulaginoj. — M.: TTS Sfera. 2008. — 480 s.

Zaretskij V.K. EHvrsticheskij potentsial ponyatiya "zona blizhajshego razvitiya" // Voprosy psikhologii. 2008, № 6. S. 13—26.

Zaretskij V.K. Esli situatsiya kazhetsya nerazreshimoj. — M.: Forum. 2011.

Zaretskij V.K., Semenov I.N. Logiko-psikhologicheskij analiz produktivnogo myshleniya pri diskursivnom reshenii zadach // Novye issledovaniya v psikhologii. — № 1. — M., 1979.

Zaretskij YU.V., Zaretskij V.K. // Subektnaya pozitsiya rebenka v preodolenii uchebnykh trudnostej // Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya. — 2012, № 2. S. 110—134.

Zimnyaya I.A. Pedagogicheskaya psikhologiya. — M.: MPSI, 2010. — 448 str.

Kordemskij B.A. Matematicheskaya smekalka. — M.: Gos. Izdatel'stvo tekhniko-teoreticheskoy literatury, 1956.

- Obukhov A.S.* Vozrastnoj aspekt razvitiya issledovatel'skoj deyatel'nosti: ot spontannogo povedeniya k stanovleniyu sub"ektnosti // Issledovatel'skaya deyatel'nost' uchashhikhsya: ot detskogo sada do vuza: nauchno-metodicheskij sbornik v dvukh tomakh / Pod obshhej redaktsiej k.psihol.n. A.S. Obukhova. — M.: Obshherossijskoe obshhestvennoe Dvizhenie tvorcheskikh pedagogov "Issledovatel'"; MPGU, 2010. — S. 42—48.
- Treshhev A.M.* Pedagogicheskie usloviya stanovleniya professional'no-sub"ektnoj pozitsii budushhego uchitelya. Avtoref. diss. ... dokt. ped. nauk. — Kaluga, 2001. — 541 s. Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij / V.A. Slastenin, I.F. Isaev, E.N. SHiyarov; Pod red. V.A. Slastenina. — M.: Izdatel'skij tsentr "Akademiya", 2002. — 576 s.
- Allport G.W.* Attitudes // A Handbook of Social Psychology // Worcester, MA: Clark University Press, 1935.
- Deci E.L. & Ryan R.M.* // The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior // Psychological Inquiry, 2000, vol. 4, 227—268.
- Deci E.L. & Ryan R.M.* Handbook of self-determination research. Rochester, NY: University of Rochester Press, 2002.
- Griffin Em.* A First Look at Communication Theory. New York, New York: McGraw Hill, 2011, pp. 194-204
- Hovland C., Sherif M.* Social judgment (Reprint from 1961 ed.). Westport: Greenwood, 1980.
- Krech D., Crutchfield R.S.* Theory and Problems of Social Psychology. N.Y.: McGraw-Hill, 1948.