

УДК 37.013

DOI: 10.26795/2307-1281-2023-11-2-1

ПРОБЛЕМА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ СМЕНЫ ПАРАДИГМАЛЬНЫХ ОСНОВАНИЙ

И. А. Лескова¹

*¹Волгоградский государственный социально-педагогический университет,
Волгоград, Российская Федерация*

АННОТАЦИЯ

Введение. Проблема индивидуализации обучения является одной из ведущих проблем современной педагогики и психологии. В статье предложен новый ракурс её осмысления: в субъективной проекции и в контексте смены парадигмальных оснований.

Материалы и методы. В процессе научного поиска были использованы теоретические методы исследования: логико-предметный и сравнительный анализ, интерпретация, обобщение, научная теоретизация.

Результаты исследования. В субъективной проекции индивидуализация обучения проявляет себя как возможность, усваивая изучаемое содержание, понимать его связь с собственным «Я», познавать себя, т. е. в субъективировании содержательной и процессуальной сторон обучения. Показано различие между субъективированием и субъективированной формой изучаемого содержания. Определена мера индивидуализации обучения: 1) узкий горизонт субъективирования: субъективная реальность представлена несубъектным образом как рационально автономная субъективность; 2) предельный горизонт субъективирования: субъективная реальность представлена субъектным образом; 3) автономное субъективирование, или нулевой горизонт субъективирования: субъективные феномены существуют автономно, не выражая смысл изучаемого содержания. Показано, что мера индивидуализации обучения как системное свойство обусловлена способом структурирования знания, включённого в содержание образования (классическое, постнеклассическое структурирование знания). Данный способ предзадан парадигмальными основаниями системы обучения. Мера индивидуализации обучения в статье рассматривается в контексте трёх парадигм (классической, неклассической, постнеклассической).

Обсуждение и заключения. Предложенные в статье выводы направлены на решение практических вопросов, связанных с проектированием психолого-педагогического инструментария индивидуализации обучения и оценкой их образовательной эффективности.

Ключевые слова: индивидуализация, субъективная реальность, субъективирование, классическая и постнеклассическая парадигма, способ структурирования знания

Для цитирования: Лескова И. А. Проблема индивидуализации обучения в контексте смены парадигмальных оснований // Вестник Мининского университета. 2023. Т. 11, № 2. С. 1. DOI: 10.26795/2307-1281-2023-11-2-1.

THE PROBLEM OF INDIVIDUALIZATION OF LEARNING IN THE CONTEXT OF CHANGE OF PARADIGM BASES

I. A. Leskova¹

¹*Volgograd State Social and Pedagogical University, Volgograd, Russian Federation*

ABSTRACT

Introduction. The problem of individualization of education is one of the leading problems of modern pedagogy and psychology. The article proposes a new perspective of its comprehension: in the subjective projection and in the context of changing the paradigm bases.

Materials and Methods. In the process of scientific research, theoretical research methods were used: logical-subject and comparative analysis, interpretation, generalization, scientific theorization.

Results. In the subjective projection, the individualization of learning manifests itself as an opportunity, assimilating the content being studied, to understand its connection with one's own «I», to know oneself, i.e. subjectivization of the content and procedural aspects of learning. The difference between subjectivization and the subjectivized form of the studied content is shown. The measure of individualization of training is defined: 1) a narrow horizon of subjectivization: subjective reality is represented in a non-subjective way as a rationally autonomous subjectivity; 2) the limiting horizon of subjectification: subjective reality is presented in a subjective way; 3) autonomous subjectification or zero horizon of subjectification: subjective phenomena exist autonomously, without expressing the meaning of the content being studied. It is shown that the measure of individualization as a systemic property is determined by the accepted method of structured knowledge, included the content of education (classical, post-non-classical structuring of knowledge). This method is predetermined by the paradigm foundations of the learning system. The measure of individualization of learning in the article is considered in the context of the classical, non-classical, post-non-classical paradigm.

Discussion and Conclusions. The conclusions proposed in the article are aimed at solving practical issues related to the design of psychological and pedagogical tools for individualizing learning and evaluating their educational effectiveness.

Keywords: individualization, subjective reality, subjectification, classical and post-non-classical paradigm, method of structuring knowledge

For citation: Leskova I. A. The problem of individualization of learning in the context of change of paradigm bases // Vestnik of Minin University. 2023. Vol. 11, no. 2. P. 1. DOI: 10.26795/2307-1281-2023-11-2-1.

Знание не существует вне и помимо сознания,
а сознание не существует вне и помимо
субъективной реальности [1, с. 29]

Введение

Проблема индивидуализации обучения является одной из ведущих проблем современной педагогики и психологии. Она имеет длительную историю. В частности, начало

теоретического уровня разработки индивидуального подхода в обучении в России было положено в XIX веке К. Д. Ушинским, давшим психолого-дидактическое обоснование идеи сочетания на занятиях коллективных и индивидуальных форм обучения [5, с. 14]. В XX веке развитие этой проблемы шло в русле антропологического поворота в культуре, философии и науке. Под *антропологическим поворотом* имеется в виду переход общественного сознания в новое состояние (качество), при котором доминантной ценностью выступает индивидуальность человека, его интересы и стремления. «Индивидуальность не только стала ценностью, но и получила возможность заявить о себе в культурном пространстве» [7, с. 10]. В сознании общества начала XXI века значение индивидуальности возросло, она имеет ценность уже как «сила и форма социального развития. ... Продуктивность экономики, перспективность техники оказываются в зависимости от энергии и качества деятельности индивидуальных субъектов» [4].

Эти последовательно осуществляемые изменения общественного сознания питают неизменную актуальность проблемы индивидуализации обучения. Философские и методологические основания антропологического поворота в науке второй половины XX века последовательно определялись неклассической и постнеклассической парадигмой, соответственно поиск решения проблемы индивидуализации обучения осуществлялся(ется) на парадигмальных основаниях неклассической (вторая половина XX века) и постнеклассической (конец XX века и по настоящее время) науки.

В современной действительности индивидуализация обучения стала ключевым условием эффективности образования, потому необходимость решения данной проблемы возросла многократно, чем определена *актуальность* данного исследования. *Цель* статьи – предложить новый ракурс осмысления индивидуализации обучения: в субъективной проекции и в контексте смены парадигмальных оснований.

Обзор литературы

Индивидуализация обучения традиционно рассматривается как важнейший фактор образовательной эффективности, потому данной проблеме посвящён обширный пласт исследований. В монографии А. А. Кирсанова «Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема» (1982) дан её историко-теоретический анализ. Автор, связывая зарождение проблемы индивидуализации обучения с возникновением классно-урочной системы, рассматривает её от момента формирования этой системы (XVII век) до 1980-х годов. От простых правил, рекомендаций учитывать индивидуальные особенности учащихся (здесь и далее в широком смысле этого слова: учащиеся и как школьники, и как студенты) до наделения индивидуализации обучения статусом дидактического принципа. Показателен способ построения понятия индивидуальности, который использует А. А. Кирсанов. Этот способ не есть его личный выбор, он являлся на тот момент общепринятым и поныне сохраняет свою значимость. Исходная методологическая предпосылка: «индивидуальные особенности не должны рассматриваться как что-то постоянное и неизменное» [5, с. 130], они зависят от общественно-исторических и природных условий жизни, содержания и характера деятельности, форм общения и пр. Следовательно, исходно индивидуальность рассматривается как неповторимость *пересечения* (сочетания) индивидуальных особенностей человека, индивидуальность не рассматривается как существующая *до* разворачивания своих свойств (особенностей) неразложимая целостность, несводимая к своим свойствам. При

трактовке индивидуальных особенностей как «развивающихся образований» «...открывается путь для их целенаправленного формирования» [5, с.130]. Такова методологическая предпосылка целостной системы индивидуализации учебной деятельности, разработанной А. А. Кирсановым.

С этой же позиции рассматривается индивидуальность в монографическом исследовании И. А. Унт «Индивидуализация и дифференциация обучения» (1990). Она констатирует многообразие трактовок понятия «индивидуализация обучения»: «при использовании этого понятия встречаются большие различия как в разных странах, у разных авторов, так и в повседневной школьной практике» [14, с. 6]. Это зависит от того, какие цели и средства имеются в виду, а различие целей и средств исходно обусловлено выбором индивидуальных различий, учитываемых при проектировании индивидуализации обучения. На основе анализа большого пласта литературы по данной проблеме И. А. Унт показывает, что в её решении исследовательское внимание сосредоточено на индивидуальных различиях учащихся – «физические, психические качества и состояния личности» [14, с. 17], зависящие от разнообразных внутренних и внешних факторов, например, социальных влияний. Следовательно, исходно индивидуальность мыслится как пересечение (сочетание) индивидуальных особенностей.

Оба исследования, аналитически охватившие большой объём отечественной и зарубежной литературы по проблеме индивидуализации обучения, дают достаточно полное представление о состоянии этой проблемы к 1990 году.

В 1990-е годы О. С. Гребенюком была предложена педагогика индивидуальности. Индивидуальность рассматривается как человеческое в человеке, «интегральная психологическая характеристика человека, отражающая семь сфер его психики (интеллектуальную, мотивационную, эмоциональную, волевую, предметно-практическую, экзистенциальную и сферу саморегуляции)» [10, с. 25]. Ставится цель «формирования и развития целостной индивидуальности субъекта в образовательном процессе (как развитие семи сфер в единстве)» [10, с. 28]. Вопрос о целостности индивидуальности человека стал важным шагом в развитии понимания проблемы индивидуализации обучения. Однако, как и прежде, речь идёт не об индивидуальности, существующей как неразложимая целостность *до* разворачивания своих свойств (особенностей), а об индивидуальности как неповторимом единстве пересечения (сочетания) этих свойств, т.е. способ построения понятия «индивидуальность» остался неизменным, сместился акцент с качества и диапазона индивидуальных различий на их единство (целостность). Это подтверждает пласт диссертационных исследований по педагогике индивидуальности (свыше восьмидесяти), каждое из которых направлено на изучение принципов, условий, средств формирования отдельных из вышеперечисленных семи сфер.

Использование информационно-коммуникационных технологий в современном образовании кардинально не изменило понимание проблемы индивидуализации обучения, следовательно, и её решение. Вопрос о целостности индивидуальности человека в образовательном процессе остаётся открытым, не рефлексирован и различие способов построения понятия «индивидуальность»: её целостность существует до разворачивания индивидуальных свойств или она возникает после их разворачивания как пересечение (сочетание)? Это вопрос о парадигмальном основании понимания, что есть индивидуальность человека. Два разных способа построения понятия «индивидуальность» определяют различие в понимании и решении проблемы индивидуализации обучения.

Результаты исследования

Сущность индивидуализации обучения. Усваивать изучаемое содержание и понимать его связь с собственным «Я», познавать себя – такова сущность индивидуализации обучения. Или в формальном представлении: сущность индивидуализации обучения состоит в *субъективировании* содержательной и процессуальной сторон обучения при наличии баланса субъективного и объективного, общего и единичного (баланс как равновесие, согласованность, целостность). В качестве общего выступают транслируемые образованием значимые для общества ценности и нормы, объективированные (формализованные) знания и опыт. В позиции единичного находится получающий образование человек, общее ему объективно необходимо, поскольку оно обеспечивает доступ к общественному благу и полезности, выступает фактором индивидуального и личностного развития. С этого ракурса **индивидуализация обучения** есть превращение учеником (в широком смысле – и школьник, и студент) содержания общего в свою *внутреннюю субъективность* (значимых для общества знаний и опыта, ценностей и норм в субъективно значимое для меня), что открывает также возможность познания себя.

Субъективность или субъективная реальность есть «осознаваемые психические состояния ... особая реальность сознания, его специфическое и неотъемлемое качество» [2, с. 187]. Следовательно, превращение во внутреннюю субъективность, о котором идёт речь, есть возникновение особого состояния (реальности) сознания учащегося. Оно схватывает как объективный, надындивидуальный, общий для всех смысл содержания изучаемого, так и возникающие в сознании субъективные феномены (ощущения, чувства, мысли, намерения, ценностные ориентации и пр.), что выражают и этот объективный смысл, и нечто большее, что индивидуально значимо, присуще только индивиду. Этим усваиваемое знание субъективируется, т.е. становится содержанием субъективной реальности, распределенным наслоением субъективных феноменов, функционирующих как *субъективные наслоения*.

Таким образом, **признаком субъективирования** содержания изучаемого материала (того, что оно стало содержанием субъективной реальности) выступает сопряжение в сознании учащегося *двух планов* существования смысла изучаемого: то, как его воспринимают все (объективированный, надындивидуальный), и то значение, которое он имеет для него самого (субъективированный). Равновеликая значимость двух планов в их сопряжении свидетельствует, что возник *баланс* общего и единичного, объективного и субъективного (баланс того, что понятно всем, и того, что понятно мне).

Механизмом субъективирования выступает «имманентная способность субъективной реальности быть “для себя”» [цит. по: 13, с. 18], «ассимилировать и превращать явления бытия в факты жизнедеятельности» [цит. по: 13, с. 16]. В этом процессе происходит обновление и обогащение смыслами индивидуального бытия, потому индивидуализация обучения является фактором индивидуального и личностного развития ученика и, следовательно, источником повышения качества и эффективности образования.

Баланс объективного и субъективного, общего и единичного дидактически выражен сопряжением **двух форм содержания образования:**

– *Объективированная форма (рационально-логическая).*

Содержит общедоступное, деконтекстуализированное, эксплицитное знание. Оно институционализировано, завершено по смыслу. Это «готовое», отчуждённое от человека

знание – продукт коллективного опыта (культурного, социального и пр.) общества. Система обучения, выстроенная с учётом этих качественных характеристик знания, учитывает только мыслительную сферу человека. В такой системе акты рассуждения человека организованы линейно и имеют причинно-следственную связь, при этом отсутствует свобода и спонтанность действий субъекта, а это основа феноменов «само» в обучении (самоорганизации, саморазвития, самопроектирования и пр.).

– *Субъективированная форма.*

Возникает распределением «готового» (завершённого по смыслу) знания, когда оно переживается, получая субъективные наслоения, становится осознаваемым процессом субъективной реальности, превращая субъективированное содержание в акты мышления и учебной деятельности. Система обучения, ставящая ученика перед необходимостью субъективировать содержание изучаемого материала, способна учитывать целостную природу человека и естественную для него нелинейность организации актов рассуждения, в которой реализует себя его свобода и спонтанность действий, что обеспечивает возможность возникновения в процессе обучения феноменов «само» (самоорганизация, саморазвитие и т.п.).

Баланс равновелико значимых форм содержания образования: объективированной и субъективированной – есть основа эффективности индивидуализации обучения.

Приведём пример нарушения этого баланса. Мальвина учит Буратино арифметике (эпизод из сказки А. Толстого «Приключения Буратино») и предлагает ему решить задачу (в свободном пересказе): «У тебя три яблока, пришёл Некто и забрал одно яблоко. Сколько яблок у тебя осталось?». Буратино без раздумий отвечает: «Три. Пусть попробует этот Некто забрать у меня яблоко. Я буду драться!». Субъективированная форма есть, а баланса двух форм содержания образования нет, так как объективная составляющая исключена полностью. Индивидуализация обучения не состоялась, факт обучения не состоялся.

Субъективирование и субъективированная форма. Любой процесс усвоения знания сопровождается его субъективированием, даже если оно запоминается механически. Блаженный Августин вспоминал, что господствующим в школе, где он учился, был такой способ обучения: «хоровое громкое повторение одного и того же: “unum et unum sunt duo”» [3, с. 446]. Об уроках латыни и греческого: «Трудности, вообще связанные с изучением чужого языка, отравляли как бы желчью всю ту сладость, которую содержали в себе греческие басни. Я не понимал самих слов, а меня страхом, жестокостью и наказанием заставляли их заучивать» [3, с. 446].

Это пример механического запоминания, которое Августин справедливо оценивал как примитивный способ обучения. Однако и механическое запоминание сопровождается субъективированием. В ходе повторений сознание схватывает возникающие субъективные феномены: ощущение трудности, страха, переживание жестокости по отношению к себе со стороны «понукальщиков» (наставников), переживание ритма, в котором повторяется заучиваемый материал и пр.

Однако такое субъективирование не есть субъективированная форма изучаемого содержания. Форма есть способ бытия содержания. Но субъективирование, возникающее в ходе механического запоминания, не является способом его бытия, так как субъективные феномены, которые возникают, связаны не со смыслом содержания, а со способом его усвоения. Механическое запоминание как способ обучения конституирует (порождает)

автономное субъективирование, когда субъективные феномены не выражают смысл изучаемого содержания, а существуют автономно, не наслаиваясь на него.

Примеры субъективированной формы.

«Хотя латынь мне, как ребенку, также была трудна, но я, однако, научился ей, благодаря только одному вниманию, без всякого страха и мучения, среди ласк моей няни, под шутки и веселье тех, которые здесь играли и смеялись. И все эти латинские слова я выучил без мучительного стеснения со стороны понукальщиков, а по влечению моего сердца, побудившего вывести мои мысли на свет божий; всего этого я никогда бы не одолел, если бы я не научился словам не от учащихся, а от говорящих, в уши которых я влагал то, что чувствовал» [3, с. 446]. В этой цитате Блаженный Августин примитивности механического заучивания противопоставляет свободную любознательность как индивидуальные проявления: внимание, влечение сердца, свои мысли, чувства. При этом субъективные феномены порождаются смыслом содержания изучаемого («вывести мои мысли»), наслаиваясь на него, этим чужой язык не только понимается, но и переживается («влагал то, что чувствовал»), превращаясь во внутреннюю субъективность, обретая субъективированную форму, индивидуализируя этим обучение.

«Следует как можно чаще вызывать учеников на обмен мнений и при помощи этого приёма узнавать и их собственное суждение. Этим поддерживается их внимание, и сказанное не будет проходить мимо ушей; вместе с тем научатся они изобретать и правильно понимать вещи. Ибо для чего же мы их и учим, как не для того, чтобы их не вечно учить?» [цит. по: 3, с. 441]. «Чтение, однако, не должно быть чисто пассивным – его необходимо связывать с соответствующими устными и письменными упражнениями» [3, с. 428].

В этих наставлениях Квинтилиана, древнеримского оратора и педагога I века, создателя собственной педагогической системы, по сути, даны приёмы конституирования субъективированной формы изучаемого содержания: диалог (обмен мнений), собственное суждение, стимулирование активности учащихся, всё это содействует индивидуализации обучения.

Мера индивидуализации обучения. Приведённые примеры не только иллюстрируют различие между субъективированием и субъективированной формой содержания изучаемого, но и позволяют поставить вопрос о *мере* индивидуализации обучения. Какова мера индивидуализация обучения в приведённых примерах? Очевидно, что индивидуализация есть, но простой констатации её наличия недостаточно, чтобы считать обучение индивидуализированным. Необходимо понимать, в какой мере система обучения учитывает индивидуальные особенности, потребности, способности учащихся. Для фиксации этой меры используем понятие «горизонт субъективирования».

Индивидуализация обучения имеет **внешние** границы – это степень индивидуализации, которую обеспечивает организация обучения, и имеет **внутреннюю** границу – субъективная реальность («осознаваемые психические состояния»). Границы не фиксированы, подвижны, т.е. образуют горизонт (греч. *horizon* – то, что ограничивает, определяет). Сопрежением внешней и внутренней границ индивидуализации обучения возникает **горизонт субъективирования** или **горизонт конституирования субъективности**. Поясним.

Обратимся к автору монографии «Индивидуализация и дифференциация обучения» (1990) И. Э. Унт. Она пишет: «При использовании нами понятия «индивидуализация обучения» необходимо иметь в виду, что при его практическом использовании речь идет не

об абсолютной, а об относительной индивидуализации. В реальной школьной практике индивидуализация всегда относительна по следующим причинам: 1) обычно учитываются индивидуальные особенности не каждого отдельного учащегося, а в группе учащихся, обладающих примерно сходными особенностями; 2) учитываются лишь известные особенности или их комплексы, и именно такие, которые важны с точки зрения учения (например, общие умственные способности)» [14, с. 8].

В этом фрагменте И. Э. Унт называет две возможные внешние границы индивидуализации обучения – относительная и абсолютная индивидуализация. Рассмотрим их в субъективной проекции.

Человеческая индивидуальность характеризуется как общими, так и особенными, единичными признаками, в реальности конкретного человека они существуют во взаимосвязи и неразложимо целостно. В приведённой выше цитате И. Э. Унт пишет, что индивидуализация всегда относительна, потому что учитываются только отдельные и сходные особенности учащихся. Методологически это обосновано представлением, что «люди примерно одинаковы по своим психическим свойствам», что допускает редукцию целостности общих, особенных и единичных признаков индивидуальности, они утрачивают свою связность как неразложимая целостность. Это даёт возможность организовать систему обучения только с учётом сходных, поддающихся типологизации свойств, характеристик индивидуальности учащегося, сущность которого конкретизируется путём вычленения общих, типичных признаков, а богатство единичного, особенного не учитывается как второстепенное. Такая индивидуальность абстрактна.

Вывод: если максимальная степень индивидуализации, которую обеспечивает организация обучения, представлена общими, типичными признаками, то в качестве **внешней границы** индивидуализации обучения выступает *абстрактная индивидуальность* как суммативная целостность типических признаков.

Внутренняя граница индивидуализации обучения неразрывно связана с её внешней границей. Общие, типические признаки, выступая в качестве внешней границы, в субъективной реальности учащегося акцентируют и наделяют значимостью только общее, а то единичное и особенное, что есть, должно подтягиваться до него. Напомним, что внутренняя граница – это субъективная реальность, т.е. «осознаваемые психические состояния». Подтягивание единичного до общего означает ранжирование субъективных феноменов, возникающих в сознании: типически соразмерные осознаются как значимые, а единичные и особенные воспринимаются как второстепенные и незначимые в обучении. Приоритет общего означает внешнюю детерминацию субъективной реальности, следовательно, в обучении она представлена **несубъектным образом**.

Определив две границы индивидуализации обучения, мы можем установить меру его индивидуализации. Внешняя граница – общие, типические признаки (абстрактная индивидуальность), внутренняя граница – субъективная реальность, будучи внешне детерминирована, представлена в обучении несубъектным образом. Сопряжённость этих двух границ образует **узкий горизонт субъективирования** как меру индивидуализации обучения.

Прочитаем автора ещё одной монографии, посвящённой индивидуализации обучения. А. А. Кирсанов пишет: «При всём существенном значении индивидуальных особенностей учащихся они не определяют конечный результат деятельности» [5, с. 8]. Автор называет сущностно важный **показатель** – независимость, отчуждённость

от учащегося конечного результата деятельности, что свидетельствует о возможности только узкого горизонта субъективирования в системе обучения. Ученик усваивает «готовое» знание и общеизвестные способы деятельности, что определяет внешнюю детерминацию актов его рассуждения, учебной деятельности, значит, субъективная реальность представлена не субъектным образом и в системе обучения возможен только узкий горизонт субъективирования.

Относительной индивидуализации обучения И. Э. Унт противопоставляет абсолютную индивидуализацию обучения, учитывающую индивидуальные особенности каждого отдельного учащегося. Абсолютная индивидуализация методологически обоснована представлением, что «нельзя найти двух людей, совершенно одинаковых по своим психическим свойствам». Для этого организация системы обучения должна обеспечивать свободу и спонтанность действий субъекта, значит, в обучении должны осуществляться феномены «само» (самоорганизация, саморазвитие, самопроектирование и т.п.). В них общее, единичное и особенное, характеризующие индивидуальность человека, существуют в субъективной реальности во взаимосвязи и целостно, а значит, они равновелико значимы. Субъективная реальность уже не внешне, а внутренне детерминирована, значит, представлена в обучении субъектным образом. Следовательно, акты рассуждения и учебной деятельности также детерминированы внутренне, а не внешне. Это максимально сближает внешние и внутренние границы индивидуализации обучения, образуется **предельный горизонт субъективирования** как мера индивидуализации обучения.

Таким образом, в качестве меры индивидуализации обучения выделены:

- 1) узкий горизонт субъективирования: субъективная реальность представлена несубъектным образом как рационально автономная субъективность;
- 2) предельный горизонт субъективирования: субъективная реальность представлена субъектным образом;
- 3) автономное субъективирование, или нулевой горизонт субъективирования: субъективные феномены существуют автономно, не выражая смысл изучаемого содержания.

Мера индивидуализация обучения и парадигмальные основания системы обучения.

Мера индивидуализации обучения есть системное свойство, следовательно, произвольно не устанавливается, например, внедрением соответствующих педагогических технологий. Если в системе возможен только узкий горизонт субъективирования (или автономное субъективирование), то внедрение педагогической технологии, обеспечивающей предельный горизонт субъективирования, не даст ожидаемого результата, вместо абсолютной будет относительная индивидуализация (по терминологии И. Э. Унт). Мера индивидуализации обучения как системное свойство можно изменить, только изменив систему. Это предполагает кардинальную смену её парадигмальных оснований, что исходно определяют свойства системы и предел образовательных возможностей. Имеются в виду не педагогические, а общенаучные парадигмы – классическая, неклассическая, постнеклассическая.

Очевидным показателем парадигмального основания системы образования является *способ структурирования знания*. В системе с классическим структурированием знания (из структуры знания исключён субъект этого знания) основанием является классическая парадигма, в такой системе возможен только узкий горизонт субъективирования. В системе с постнеклассическим структурированием знания (в структуру знания включён субъект этого знания) основанием является постнеклассическая парадигма, в такой системе возможен

предельный горизонт субъективирования. Схематически: *парадигмальное основание* → *способ структурирования знания* → *мера индивидуализации обучения*.

Классическая парадигма и мера индивидуализации. Специфику классической парадигмы сущностно характеризует разделение между субъективным и объективным миром, классическое структурирование знания (исключение субъекта знания из структуры знания) есть следствие этого разделения. Такое знание абстрактно (сохраняет своё значение вне конкретных обстоятельств), объективно (его содержание определяется только свойствами объекта), типически релевантно, оно не имеет связи с «Я», с живой действительностью, человек не может вложить в него своё субъективное значение. Потому в обучении, где человек оперирует абстрактным знанием, возможен только узкий горизонт субъективирования.

Это обстоятельство с очевидностью объясняет психологическая суть разделения между субъективным и объективным миром. Она состоит в «**выключении**» **чувственности** (С. Л. Рубинштейн). Чувственность – отправной пункт работы сознания, ибо она «непосредственно вплетена во взаимодействие человека с окружающим миром» [12, с. 283]. При «выключении» чувственности сознание отрывается от действительности и берёт её уже не как «фактическую непосредственную данность бытия ..., а как фиктивную непосредственную данность сознания» [12, с. 284], т. е. рационально, что нивелирует значимость субъективных феноменов, разделяя субъективное и объективное.

В обучении механизмом разделения между субъективным и объективным миром является классическое структурирование знания. Его абстрактность «выключает» чувственность, рационализируя сознание, исключая свободу и спонтанность действий субъекта в процессе обучения. Возможность появления субъективных феноменов остаётся, но рационализованное сознание субъекта нивелирует их действие. В ситуации индивидуализации обучения возникает возможность субъективирования смысла изучаемого содержания (сознание субъекта направлено на организацию субъективных феноменов). Но конечный результат деятельности это не предопределяет, значит, субъективная реальность в этом процессе представлена несубъектным образом, следовательно, имеет место узкий горизонт субъективирования (предмет изучения получает субъективную значимость).

Пример системы обучения с классически структурированным знанием – традиционная система обучения. Сложившись в своих основах в прошлую эпоху, она, обновляясь в культурно-историческом времени, и ныне остаётся на лидирующих позициях в образовании. основополагающим принципом данной системы является знание, потому проблемы обучения (трансляция и усвоение знания) также являются основополагающими. Как следствие, в системе обучения с классически структурированным знанием:

1. Источником потребности в индивидуализации является необходимость повысить его эффективность. Например, в отечественном образовании длительное время (1930–1950) «индивидуальный подход рассматривался односторонне, главным образом как средство предупреждения неуспеваемости и второгодничества» [5, с. 21].
2. Индивидуализация обучения осуществляется в форме его **персонализации** – *параметрического изменения процесса обучения на основе индивидуальных данных*: учебный материал даётся с учётом уровня умственного развития учащегося, его характера и пр.

Неклассическая парадигма и мера индивидуализации. Для неклассической парадигмы характерна смена статуса человеческой субъективности, которую стало возможным включать в отношения, выражающие достоверность. Например, научное знание

мыслится уже не только как продукт мышления, но и как продукт ресурсов когнитивной воли [8, с. 17] субъекта познания. А воля – это и намерение, инициирование действия, принятие решений, исполнительный контроль, и чувство (эмоциональное состояние). Следовательно, ресурсы когнитивной воли имеют индивидуальные параметры и субъективную составляющую (субъективная активность, субъективные наслоения), тем самым она вводится в отношения, выражающие достоверность.

Важно отметить переходный характер неклассической парадигмы. У неё общая с классической парадигмой мыслительная база, в частности сохраняется фундаментальное для классики разделение между субъективным и объективным миром. Потому смена парадигмальных оснований образования в 1960-е годы не повлияла на способ структурирования знания, он остался и до сих пор остаётся классическим (из структуры знания исключён субъект этого знания) со всеми вышеназванными последствиями. Но одновременно неклассическая парадигма через смену статуса субъективной реальности сближается с постнеклассической парадигмой, у которой совершенно иная мыслительная база.

Смена парадигмальных оснований в образовании, приведшая к смене статуса субъективной реальности, породила потребность в расширении зоны её проявления в обучении, в смещении акцента с объекта на возможности субъекта понимать и оценивать мир. В этом контексте в 1960-е годы актуализируется проблема индивидуализации обучения, начинается процесс сложения теоретической и методической базы целостной концепции индивидуализации обучения. По умолчанию имеется в виду индивидуализация обучения с классическим структурированием знания. Это обстоятельство, как правило, не рефлексировалось и недооценивается исследователями, но именно оно определяет позицию, с которой решалась в те годы проблема индивидуализации обучения. Если знание классически структурировано, значит, обучение выстроено на основании разделения между субъективным и объективным миром, для его индивидуализации необходимо инициировать процесс субъективирования абстрактного знания, чтобы оно получило субъективную значимость. Из этого следует, что при наличии классически структурированного знания индивидуализация обучения возможна только как его персонализация.

Этот вывод подтверждает развитие процесса индивидуализации обучения в 1960–1980-е годы (описан в монографии И. Э. Унт). На основе обширного обзора психолого-педагогических исследований тех лет она показывает, что исследовательское внимание было сосредоточено на индивидуальных различиях учащихся, качестве и диапазоне различий. Об этом свидетельствует и определение индивидуализации обучения в Педагогической энциклопедии 1965 года, где оно определяется как «организация учебного процесса, при которой выбор способов, приёмов, темпа обучения учитывает индивидуальные различия учащихся, уровень развития их способностей к учению» [11, с. 201]. Иными словами, несмотря на смену парадигмальных оснований в образовании (с классики на неклассику), индивидуализация обучения продолжала мыслиться как параметризация обучения на основе индивидуальных данных, т. е. как персонализация (пока в обучении знание имеет классическое структурирование, иначе быть не может). В своей монографии И. Э. Унт рассматривает также основания того, какие индивидуальные различия, особенности должны быть учтены (комплекс различных особенностей или отдельная особенность) в ходе индивидуализации обучения, предлагает критерии выбора тех различий, которые нужно учитывать в первую очередь.

Индивидуализация как персонализация обучения направлена на совершенствование знаний, умений, навыков, содействие реализации учебных программ, развитие интересов и способностей учащихся, т. е. нацеливает ученика на овладение внешним миром, на «присвоение вне его лежащей “общественной природы”» [13, с. 11], субъективирование изучаемого этому способствует. Вместе с тем направленность вовне порождает противостояние субъекта и объекта как двух автономных миров, что соответствует логике классической парадигмы.

Л. С. Выготский говорил: «Нельзя изучить свойства воды, разложив её на водород и кислород, так как и тот и другой обладают совсем иными, часто противоположными свойствами» [цит. по: 5, с. 50]. Используя эту аналогию можно сказать, индивидуализация как персонализация обучения подобна изучению свойств воды разложением её на водород и кислород. В этом есть польза – знание индивидуальных различий учащихся содействует организации эффективного процесса обучения, но есть и существенный недостаток – не учитывается *индивидуально-личностная самобытность человека*, а именно уникальными, самобытными чертами являет себя целостность его телесно-духовной природы. Чтобы учитывать индивидуально-личностную самобытность учащегося, в обучении должна быть возможность предельного горизонта субъективирования. Это обеспечивает постнеклассическое структурирование знания, когда субъект включён в структуру знания и в обучении становятся возможны феномены «само» (саморазвитие, самоорганизация и пр.).

Постнеклассическая парадигма и мера индивидуализации. Постнеклассическую парадигму сущностно характеризует единство субъективного и объективного мира (онтологическое основание парадигмы – идея коэволюции мира и человека, «человек и мир развиваются, изменяются, используя возможности друг друга»). Потому в постнеклассическом структурировании знания в структуру знания включён субъект этого знания. Такое знание не является завершённым по смыслу, не имеет окончательного характера. Его содержание определяется как свойствами объекта, так и *реляционными* свойствами, т. е. теми, что приобретаются во взаимодействии субъекта и объекта. Нужно учитывать, при наличии единства субъективного и объективного объект берётся не идеально (в сознании), а вместе со средой своей активности, т. е. как фрагмент реальности, а значит, в неисчерпаемости своих свойств и отношений, реляционные свойства – те из них, что субъект сам выделил во взаимодействии с объектом. В таком взаимодействии чувственность не «выключается», следовательно, возникают субъективные феномены, и человек вкладывает в знание своё значение. Постнеклассически структурированное знание имеет связи с «Я», с живой действительностью.

В обучении с постнеклассическим структурированием знания процесс его получения становится процессом **конструирования** знания, что схематически можно представить как *процессуально устроенную целостность «субъект-действие-объект»*. Основа целостности – их коммуникативная сцепка действием = коммуникативная самоорганизация. Отметим, что в современной трактовке коммуникация – это не только обмен информацией, но ещё интуиция и эмоции, т. е. чувственность не «выключается». И объект изучения взят как фрагмент реальности, под его воздействием (как реакция) меняется состояние субъективной реальности. Осознавая внутренние изменения, субъект структурирует свою внутреннюю реальность и уже на основе внутренних изменений структурирует объект деятельности. Такое взаимодействие есть коммуникативная самоорганизация, в ходе которой стирается противопоставление субъективного и объективного, внутреннего и внешнего, субъективная

реальность представлена субъектным образом, значит, процесс конструирования знания имеет **предельный горизонт субъективирования** (без него конструирование знания не осуществимо). Это обеспечивает полноценную индивидуализацию обучения, так как учитываются и индивидуальные различия учащихся, и их индивидуально-личностная самобытность.

Постнеклассическое структурирование знания ставит перед необходимостью кардинальной смены построения содержания образования, чтобы: а) в структуру знания можно было ввести субъекта этого знания; б) объект изучения (информационная единица содержания образования) был представлен как фрагмент реальности. Это основа трансформации процесса получения знаний в процесс его конструирования.

Логика нового построения содержания образования следует из потребностей современного общества, в котором мир технологий и социальные структуры, вместе с ним возникшие, выстроены на основании единства субъективного и объективного мира (т. е. в постнеклассической парадигме). В данной цитате эта логика ясно выражена: «Одних прикладных, целеориентированных знаний и навыков в современном обществе уже недостаточно – они должны быть интегрированы в более общую систему представлений о мире, независимых от локального контекста или ситуативных обстоятельств» [15, с. 215]. Иными словами, часть должна быть интегрирована в целое. Интегрирует кто? Субъект. Интегрирует как? Путём конструирования знания (по схеме «субъект-действие-объект»).

Знания по типу «часть – целое» организует **принцип партитивности** (метафигура с семантическими функциями целого и компонентная фигура с семантическими функциями части). Реализуя этот принцип, знаниевый компонент содержания образования должен быть выстроен как база знаний на гипертекстовой основе с двухуровневой структурой гипертекста: 1. Уровень целого (ценностно-смысловой). Содержит фундаментальные идеи, которые выступают системообразующими в картине мира как мировоззренческой системе и образуют общий фундамент, изначальное единство множества разнообразных явлений действительности. Они дают возможность преподнести учебный материал в универсалистских категориях, способны дать знание (может быть, не всегда эксплицированное, а интуитивное) его включённости в целостную смысловую картину. 2. Уровень прикладной фактологии. Это научно-предметные знания: учебная, научная литература, медиафайлы, рисунки, таблицы, схемы и пр. Такое построение знаниевого компонента содержания образования обеспечивает усвоение знания как его конструирование или *деятельностную сборку знания* (этой теме посвящён ряд наших работ, например [9]).

Обсуждение и заключения

И никто не вливает молодого вина в мехи ветхие;
а иначе молодое вино прорвет мехи,
и само вытечет, и мехи пропадут;
но молодое вино должно вливать в мехи новые;
тогда сбережется и то, и другое.

От Луки святое благовествование 5:37, 38

Мера индивидуализации обучения обусловлена способом структурирования знания, что принят в системе обучения. При наличии классического структурирования знания мерой

индивидуализации обучения выступает узкий горизонт субъективирования, при наличии постнеклассического структурирования знания – предельный горизонт субъективирования.

Мир современных технологий, социальные структуры, вместе с ним возникшие, современная наука развиваются в русле постнеклассической парадигмы (на основании единства субъективного и объективного мира), тогда как система образования (как формального, так и неформального) осталась на основаниях неклассической парадигмы, значит, основанием теоретико-методологических и практических построений является разделение между субъективным и объективным миром. Переходность её характера (близость классике и постнеклассике) порождает в образовании ситуацию парадигмальной неопределённости, усугубляющей кризис образования. Под влиянием формирующейся постнеклассической картины мира обновляются понятийная база, теоретико-методологические основания педагогики и системы образования, например, понятийно-терминологический арсенал обогатился понятиями «человекообразность», «нелинейность», «самоорганизация» и др.

В качестве развёрнутого примера влияния постнеклассики приведём предложенное Т. М. Ковалёвой сравнение современной деятельностной концепции образования и антропопрактического подхода. Концепция целеориентирована на формирование нужных современному обществу компетенций, потому приоритет принадлежит освоению общих способов действия и формированию «субъектности», в антропопрактике главным является «опыт индивидуального проживания содержания образования и становление “субъективности”» [6, с. 10]. Важно учитывать, проживаемое знание является классически структурированным, следовательно, субъективная реальность в обучении представлена несубъектным образом (возможен только узкий горизонт субъективирования), человек в обучении, как и прежде, «лишь овладевает, присваивает вне его лежащую “общественную природу”» [13, с. 11], что порождает противостояние субъекта и объекта, а мир современных технологий выстроен на их единстве. Специфика субъективности, как отмечает В. И. Слободчиков, «состоит в самопричинении, в самообусловленности» [13, с. 17]. Если субъективность в обучении представлена несубъектным образом, значит, она сведена к одному типу детерминации – внешней детерминации, следовательно, её специфика «само» в обучении не реализуема. Для этого необходима возможность предельного горизонта субъективирования и постнеклассическое структурирование знания.

Внедрение новых информационно-коммуникационных технологий в образовании ситуацию коренным образом не меняет. Они обеспечили открытые стандарты на интерфейсы, форматы и протоколы обмена информацией, что дало возможность качественно новых архитектурных и структурных решений в образовании. Возникла, например, открытая модель образования, способная давать «знание под деятельность». Студент может учиться дистанционно, в удобном для себя пространстве, по индивидуальному расписанию, при дистанционной поддержке преподавателя. Но знание при этом классически структурировано, значит, возможен только узкий горизонт субъективирования.

В вышеприведённом описании постнеклассического структурирования знаниевого компонента содержания образования показано, что таковым оно становится при наличии партитивного отношения двух уровней. Однако уровень прикладной фактологии может быть использован автономно. Это обеспечивает переход с постнеклассического на классическое структурирование знаний, с предельного на узкий горизонт субъективирования. Такое построение содержания образования обеспечивает: а) полноту возможностей

индивидуализации обучения, учитываются и индивидуальные различия, и индивидуально-личностная самобытность; б) широкий диапазон образовательных возможностей, которые даёт классическое и постнеклассическое структурирование знания; в) изменчивость соотношения и гибкость применения способов структурирования знания в зависимости от образовательной области и уровня образования. Отметим, что оба способа структурирования знания равновелико значимы, их возможности взаимодополняют друг друга, что позволяет образованию решать широкий спектр задач различного уровня сложности.

Список использованных источников

1. Дубровский Д. И. К вопросу о соотношении понятий «знание» и «незнание» // Знание как предмет эпистемологии / отв. ред. В. А. Лекторский. Москва: ИФ РАН, 2011. С. 26-46.
2. Дубровский Д. И. Понятие субъективной реальности. Основные теоретические вопросы // Философская антропология. 2018. Т. 4, № 2. С. 186-217.
3. Жураковский Г. Е. Очерки по истории античной педагогики. Москва: Учпедгиз, 1940. 471 с.
4. Кемеров В. Е. Типы философствования: классический, неклассический, постклассический // Гуманитарный портал. URL: <https://gtmarket.ru/concepts/7062> (дата обращения: 02.03.2023).
5. Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема. Казань: Изд-во Казанского университета, 1982. 224 с.
6. Ковалева Т.М. Человекоразмерность как возможный критерий образовательной практики // Человекоразмерное образование: проблемы педагогических практик в России и странах Азиатско-Тихоокеанского региона: сборник материалов всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 17 декабря 2015 г. Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2016. С. 9-12. URL: <http://uss.dvfu.ru/e-publications/2016/chelovekorazmernoe-obrazovanie-mater-konf.pdf> (дата обращения: 02.03.2023).
7. Конев В. А. Антропологический поворот/разворот культуры – новый вариант проекта модерна // Международный журнал исследований культуры. 2014. № 2 (15). С. 5-11.
8. Лебедев С. А. Три эпистемологических парадигмы: классическая, неклассическая и постнеклассическая // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Философские науки. 2019. № 2. С. 8-21. DOI: 10.18384/2310-7227-2019-2-8-21.
9. Лескова И. А. Субъектоцентрированный подход к построению содержания высшего образования: дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 2019. 437 с.
10. Несына С. В. Структурно-содержательные характеристики индивидуальности // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 5 (110). С. 25-31. DOI: 10.24411/1813-145X-2019-10518.
11. Педагогическая энциклопедия: в 4 т. / глав. ред.: И. А. Каиров [и др.]. Т. 2. Москва, 1965.
12. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 512 с.
13. Слободчиков В. И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе (психологические основы проектирования образования): автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Москва, 1994. 78 с.
14. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. Москва: Педагогика. 1990. 192 с.
15. Фрэнк Д. Дж., Майер Дж. Экспансия университетов и общество знания // Концепция «общества знания» в современной социальной теории: сборник научных трудов / отв. ред. Д. В. Ефременко. Москва, 2010. С. 213-218. (Теория и история социологии).

References

1. Dubrovskij D. I. On the question of the relationship between the concepts of “knowledge” and “ignorance”. *Znanie kak predmet epistemologii / otv. red. V. A. Lektorskij*. Moscow, IF RAN Publ., 2011. Pp. 26-46. (In Russ.)
2. Dubrovskij D. I. The concept of subjective reality. Basic theoretical questions. *Filosofskaya antropologiya*, 2018, vol. 4, no. 2, pp. 186-217. (In Russ.)
3. ZHurakovskij G. E. Essays on the history of ancient pedagogy. Moscow, Uchpedgiz Publ., 1940. 471 p. (In Russ.)
4. Kemerov V. E. Types of philosophizing: classical, non-classical, post-classica. *Gumanitarnyj portal*. Available at: <https://gtmarket.ru/concepts/7062> (accessed: 02.03.2023). (In Russ.)
5. Kirsanov A.A. Individualization of educational activity as a pedagogical problem. Kazan, Kazan University Press, 1982. 224 p. (In Russ.)
6. Kovaleva T.M. Human dimension as a possible criterion for educational practice. *CHelovekorazmernoe obrazovanie: problemy pedagogicheskikh praktik v Rossii i stranah Aziatsko-Tihookeanskogo regiona: sbornik materialov vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem, 17 dekabrya 2015 g.* Vladivostok, Dal'nevostochnyj federal'nyj universitet Publ., 2016. Pp. 9-12. Available at: <http://uss.dvfu.ru/e-publications/2016/chelovekorazmernoe-obrazovanie-mater-konf.pdf> (accessed: 02.03.2023). (In Russ.)
7. Konev V. A. Anthropological turn / turn of culture – a new version of the modern project. *Mezhdunarodnyj zhurnal issledovanij kul'tury*, 2014, no. 2 (15), pp. 5-11. (In Russ.)
8. Lebedev S. A. Three epistemological paradigms: classical, non-classical and post-non-classical. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Filosofskie nauki*, 2019, no. 2, pp. 8-21, doi: 10.18384/2310-7227-2019-2-8-21. (In Russ.)
9. Leskova I. A. Subject-centered approach to the construction of the content of higher education: the dissertation of the doctor of pedagogical sciences. Moscow, 2019. 437 p. (In Russ.)
10. Nesyna S. V. Structural and meaningful characteristics of individuality. *YAroslavskij pedagogicheskij vestnik*, 2019, no. 5 (110), pp. 25-31, doi: 10.24411/1813-145X-2019-10518. (In Russ.)
11. Pedagogical encyclopedia: in 4 volumes / Chief Editor I. A. Kairov [et al.]. Vol. 2. Moscow, 1965. (In Russ.)
12. Rubinshtejn S. L. Being and Consciousness. Man and the world. St. Petersburg, Piter Publ., 2003. 512 p. (In Russ.)
13. Slobodchikov V. I. Development of subjective reality in ontogeny (psychological foundations of education design): the author's abstract of the dissertation of the doctor of psychological sciences. Moscow, 1994. 78 p. (In Russ.)
14. Unt I. E. Individualization and differentiation of education. Moscow, Pedagogika Publ., 1990. 192 p. (In Russ.)
15. Frenk D. Dzh., Majer Dzh. The expansion of universities and the knowledge society. *Koncepciya «obshchestva znaniya» v sovremennoj social'noj teorii: sbornik nauchnyh trudov / otv. red. D. V. Efremenko*. Moscow, 2010. Pp. 213-218. (Theory and history of sociology). (In Russ.)

Информация об авторах

Лескова Инна Александровна – доктор педагогических наук, доцент, Институт художественного образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета, Волгоград, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-3914-8059, ResearcherID: L-8435-2018, innaleskova@yandex.ru

Information about the authors

Leskova Inna A. – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Institute of Art Education Volgograd State Social and Pedagogical University, Volgograd, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-3914-8059, ResearcherID: L-8435-2018, innaleskova@yandex.ru

Поступила в редакцию: 10.12.2022

Принята к публикации: 21.06.2023

Опубликована: 30.06.2023