

Бондарев Петр Борисович,
канд. философ. наук, доцент,
Игнатович Владлен Константинович,
канд. пед. наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия

ФИЛОСОФСКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Исследование проведено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда и администрации Краснодарского края (проект № 16-16-23002 «Формирование образовательной самостоятельности школьников как педагогическое условие эффективности прохождения ими индивидуального образовательного маршрута на старшей ступени обучения»)

Статья посвящена анализу философско-психологических оснований проблемы формирования образовательной самостоятельности современных старшеклассников. Понятие самостоятельности проанализировано в контексте самоопределения субъекта предметной деятельности. Показано, что в данном контексте традиционные представления о самостоятельности как о независимости от внешних обстоятельств не дают возможности изучения данного феномена и проектирования лично ориентированных образовательных систем. Выделены и охарактеризованы сущностные признаки самостоятельной деятельности субъекта: адресованность значимому «другому», со-бытийность и неадаптивность. С этих позиций рассмотрены трудности становления образовательной самостоятельности старшеклассников в современной школе.

Ключевые слова: *старшеклассники, образовательная самостоятельность, предметная деятельность, субъект деятельности, событийность, неадаптивность.*

Необходимость развивать самостоятельность каждого ученика уже давно стала «общим местом» практически всех исследований в сфере организации учебного процесса. Однако используемые до последнего времени определения – «учебная» и «познавательная» – недвусмысленно говорят о том, что в центре внимания исследователей преимущественно находится прикладное значение

этого феномена как некоторого условия, обеспечивающего способность ученика осуществлять определенные функции в процессе обучения без непосредственного руководства и помощи со стороны взрослых. В более широком смысле самостоятельность ученика подразумевает его возможности продвигаться в учебном материале, осознанно ставя цели и определяя средства их достижения.

Сравнительно недавно стали появляться исследования, в которых самостоятельность рассматривается как особая компетентность ученика, обеспечивающая возможность построения им индивидуальной образовательной траектории при активном использовании разнообразных информационных и образовательных ресурсов. Именно в этом контексте возникло понятие «образовательная самостоятельность», трактуемое либо как совокупность качеств личности (таких, как образовательная потребность, долг и ответственность в познавательной и практической деятельности), обеспечивающей более прочные, оперативные и практико-ориентированные знания, умения и навыки [1], либо как интегральное личностное качество ученика, представляющее собой способность ученика «быть субъектом собственной образовательной деятельности, совершать осознанный выбор целей, содержания, методов, форм, критериев деятельности, ответственно управлять индивидуальной образовательной траекторией от проектирования до реализации» [4].

Однако следует признать, что собственно педагогический дискурс данного феномена все еще пребывает в поле представлений о самостоятельности субъекта деятельности, которые охарактеризовал В.А. Петровский: смысл самостоятельности часто сводится к тому, что «перенимая опыт других, индивидуум, носитель этого активного отношения к миру, способен «сам» структурировать свое поведение в среде, защищать свои собственные интересы, отличимые от интересов других, включать других людей в круг своих интересов и т. п., что, собственно, и характеризует его как «деятеля» [8, с. 7]. По мнению известного психолога, такие представления

существенно ограничивают возможности понимания субъекта, поскольку представления о «деятельности» здесь сводятся исключительно к представлениям о «технокогнитивном отношении» субъекта к объекту. Более содержательный взгляд на деятельность, по мнению В.А. Петровского, сопряжен с ее субъект-субъектной парадигмой, сущность которой заключается в том, что «в качестве нового предмета анализа выделяется та сторона деятельности, которая интенционально ориентирована на другой субъект. Конечная ориентация здесь – не преобразование вещи или сообразование с вещью в целях насыщения тех или иных интересов агента активности (деятели), а другой человек, «значимый другой», которому первый адресует свои проблемы и ценности» [8, с. 11-12].

В рамках охарактеризованной парадигмы возникает необходимость рассмотреть сущность образовательной самостоятельности в более широком контексте, задаваемом философскими категориями *свободы* и *творчества*.

Этот контекст имеет глубокие культурно-исторические корни. Непосредственно в педагогике он возник благодаря трудам Ж.-Ж. Руссо, Л.Н. Толстого и других представителей идеологии «свободного воспитания». О творческой природе свободы, обретаемой человеком в процессе освоения им культуры, писал, в частности, С.И. Гессен: «Свобода есть творчество нового, в мире дотоле не существовавшего. Я свободен тогда, когда какую-нибудь трудную жизненную задачу, передо мной вставшую, разрешаю по-своему, так, как ее никто иной не смог бы разрешить...» И далее: «Если существо свободного действия состоит в том, что, будучи творчеством нового, оно незаменимо на своем месте, то значит, в отличие от произвольных поступков, свободные действия носят устойчивый характер...» [5, с. 69].

Нетрудно заметить, что мысль С.И. Гессена об «устойчивости» и «незаменимости на своем месте» свободного творческого действия вполне созвучна известным словам Сократа о том, что «где человек себя поставил, там и должен стоять, не взирая ни на что другое, даже на смерть» [9]. Таким образом, еще в истории Античности пересекаются идеи свободы и самостояния,

которые выражают культурную сущность человека. Развивая эти представления, В.М. Розин вводит понятия человека как «субстрата культуры» и «латентной личности». Человек рассматривается им двояко: «с одной стороны, человек как социальный индивид входит в культуру и обусловлен ее реалиями, с другой – как личность определяет (обуславливает) сам себя и является поэтому самостоятельной формой социальной жизни» [9, с. 8].

Следует отметить, что идея «двойственности» человека (обусловленного культурой и, в то же время, активного, творческого, преобразующего окружающий мир) представлена во многих философских учениях. Сходные мысли были высказаны еще И. Кантом, проблема деятельного начала человека изучалась Ф. Гегелем, К. Марксом и т. д. В нашем анализе нас, в первую очередь, интересует вопрос о том, какими именно средствами человек осуществляет свою культурную миссию самостоятельной формы социальной жизни и возможности самостоятельного социального поведения, то есть самостояния в мире. Начиная с К. Маркса и до нашего времени, этот вопрос чаще всего рассматривается философами и психологами с позиций предметной деятельности человека через призму представлений о социальной природе этой деятельности и ее субъекта.

Особое внимание в этом вопросе следует уделить концепции предметной деятельности В.С. Библера, в которой он, развивая идеи К. Маркса, обосновывает «самостоянье человека» именно с позиций социальной природы предметной деятельности субъекта [2]. Главной идеей, заложенной в основу этой концепции, выступает представление о двойственной природе не только самого субъекта, но и осуществляемой им деятельности, которая, будучи направленной «во-вне», в то же время непременно должна сопровождаться несовпадающей и противоположной ей деятельностью по отношению к самому себе – к своим возможностям деятельности, отделенным от ее осуществления. По утверждению автора, «конечным феноменом предметной деятельности оказывается устремленность *на самого себя* («Я») и, следовательно, несовпадение действующего субъекта *с самим собой*» [2]. Таким образом,

предметной деятельности человека, в которой и реализуется его «самостоянье», изначально присущ со-бытийный характер, поскольку в ее предмете представлены и сам субъект и тот значимый «другой», через которого он (субъект) определяет самого себя, обнаруживает несовпадение себя с самим собой. Предмет деятельности – утверждает автор, – «это всегда как бы «со-бытие» Я и другого (Ты), но со-бытие другого, отделенное от его телесного бытия, транслированное в предмет (как возможность, потенция, страсть, цель...), и в предмете (в предмете деятельности...)» [2].

Весьма характерно, что в концепции В.С. Библера со-бытийность предметной деятельности подразумевает внутренний диалог субъекта не только с непосредственным «адресатом» деятельности, пребывающим в психологически совместно проживаемом настоящем. Опосредованно своей деятельностью субъект ведет диалог с людьми из прошлого и будущего времени, «приглашая» их к общению на вечные темы Культуры («быть или не быть», о «мудрости поединка с мельницами» и т. д.). Новые контексты этих вечных проблем, возникающие в ходе диалога, в свою очередь, устремлены в будущее, где им предстоит быть в очередной раз переосмысленными и встроенными в «вечное здание Культуры».

Взгляды В.С. Библера во многом перекликаются с идеями А.А. Ухтомского, М.М. Бахтина и их более поздних последователей. В частности, это идея хронотопа, понимаемого как «перекресток» пространства и времени, прошлого, настоящего и будущего в индивидуальном сознании субъекта. В этом контексте получает очень интересное продолжение уже охарактеризованная идея двойственности субъекта. На сей раз речь идет о двух планах бытия субъекта, представленных в его хронотопе. Говоря словами В.П. Зинченко, первый из них – это онтологический план, в котором представлена «вся суровость бытия», неизбежно приводящая человека к смерти. Второй же план – феноменологический – восходит к истории, культуре и, в целом, Вечности [6]. Продолжая эту мысль в русле представлений о самостоянии человека, можно сказать, что данный феномен также

характеризуется двумя планами. В чисто онтологическом плане это не более чем «автономность» субъекта от других людей и обстоятельств, отвоевываемая им в процессе «борьбы за существование», противодействия его изначальной зависимости от внешних обстоятельств. Со-бытийность же, как имманентная сущность самостояния, представлена в феноменологическом плане, где оно не мыслимо вне диалогического общения с «другим» и Культурой в целом.

Еще одним, крайне важным аспектом рассматриваемого вопроса выступает неадаптивность субъекта. Введение этого феномена в контекст самостоятельности вносит существенные изменения в традиционные представления о субъекте как о «полноправном хозяине» своей деятельности. Так, в уже упомянутой работе В.А. Петровского автором обосновано положение о том, что неадаптивность как готовность или устремленность субъекта действовать не ради какой-то конкретной цели, а во имя некой высшей Цели целей становится неизбежностью, лишаящей человека возможности контролировать свою деятельность в границах заданной ситуации. Выход за границы предустановленного осуществляется, по мнению В.А. Петровского, «мимовольно»: «Мы вынуждены констатировать, что человек при этом утрачивает самое главное, что можно сказать о нем: он утрачивает качество «быть субъектом» в отношении себя самого – способность свободно определять последствия своих действий» [8, с. 61].

Значит ли это, что неадаптивность противостоит «самопричинности» субъекта в его отношениях с миром, лишает его собственной значимости «хозяина жизни» и возможности быть в действительности самостоятельным? С точки зрения В.А. Петровского для ответа на этот вопрос необходимо внести изменения в традиционные представления об ответственности и свободе человека – субъекта деятельности. «Здравый смысл» подсказывает, что субъект несет ответственность за результаты своей деятельности перед другими людьми и *не свободен* самостоятельно отклоняться от заданной нормы этой деятельности. Но, с точки зрения представлений о неадаптивности как сущности свободного человека, «необходимо принять, по крайней мере в

качестве допущения, что человек сам (и вполне добровольно!) готов отвечать перед собой за неадаптивные последствия собственных действий; иными словами, что он свободно может взять на себя ответственность за саму возможность несовпадения целей и результатов своей активности» [8, с. 61-62]. Парадокс состоит в том, утверждает В.А. Петровский, что субъект, желая обрести и утвердить себя, должен сказать «да» неадаптивности. Но только в этом особом случае последняя обнаружит себя в новом обличье. Она высвободится из-под власти неизбежного, и, освободившись, выступит как деятельность, в которой субъект обретет себя.

Итак, самостоятельность субъекта, реализуемая им в предметной деятельности, характеризуется следующими особенностями, выводящими нас за пределы круга традиционных представлений о сути этого явления как независимости от внешних влияний и способности обходиться без посторонней помощи.

Во-первых, свободной и творческой деятельности изначально присущ самоустраемленный характер; при этом самоопределение субъекта осуществляется им посредством адресации этой деятельности значимому «другому» и оценкой самого себя через этого «другого». Во-вторых, свободный, творческий характер деятельности возможен лишь в условиях со-бытия субъекта, других людей и Культуры, с которыми субъект посредством своей деятельности ведет диалог на «вечные» темы. И, в-третьих, свободная, творческая деятельность неадаптивна по своей природе, что предполагает готовность субъекта принимать персональную ответственность за расхождение результатов своей деятельности и изначально заданных конкретных целей. Отсюда следует, что самостоятельный человек (то есть, способный к «самостоянью») в полном смысле этого слова – это человек, обладающий диалогичным сознанием, выводящим его в пространство со-бытия с людьми и Культурой в целом, в котором он способен не просто достигать поставленных цели, но и отказываться от каких-либо из них в пользу целей более высокого значения.

Далее мы попытаемся перенести эти характеристики самостоятельности субъекта непосредственно в ситуацию осуществления им образовательной деятельности, выходя таким путем на интересующее нас понятие образовательной самостоятельности. По нашим данным ранее такие попытки в полной мере не предпринимались. В большей степени представления об ученике как о субъекте учебной (образовательной) деятельности характеризуются еще одним высказыванием В.А. Петровского, которое мы позволим себе процитировать: «В педагогике и педагогической психологии нередко говорят об учащемся как об объекте учебной деятельности. Однако обычно сразу же следует оговорка, что ученик также и субъект учения. Тем самым подчеркиваются особое место и своеобразие данной деятельности в ряду других ее видов, рассматриваемых как реализация «субъект объектного» отношения» [8, с. 8]. Особый характер этой деятельности, по мнению многих исследователей, связан с тем, что, в отличие от другой (например, трудовой) деятельности, учебная деятельность непосредственно направлена на самого субъекта, то есть, ученика. Как, в частности, отмечает Л.Ф. Обухова, «парадокс учебной деятельности состоит в том, что, усваивая знания, ребенок сам ничего не меняет в этих знаниях. Предметом изменений в учебной деятельности становится сам ребенок, сам субъект, осуществляющий эту деятельность» [7, с. 273]. Нетрудно заметить, что в данном случае «самоустремленность» деятельности рассматривается не как ее имманентная сущность, а всего лишь как «специфическая особенность», отличающая данный вид деятельности от других. Из этого следует, что на ученика не распространяются охарактеризованные выше признаки свободной, творческой деятельности: поскольку нет преобразования предмета деятельности (знаний), то нет и ее адресации «другому», нет со-бытийности процесса учения, а самоизменение субъекта сводится к накоплению им суммы усвоенных знаний.

Несколько иной точки зрения придерживается А.В. Брушлинский, утверждая, что, хотя деятельность ученика не совпадает с деятельностью ученого, поскольку ученик действительно не открывает новых знаний для

«других», тем не менее, он открывает эти знания для «самого себя» [3]. При этом между деятельностью ученого, которая, безусловно, адресована «другому» (возможно и всему человечеству), и учебной деятельностью ребенка есть крайне важное сходство. По словам А.В. Брушлинского, когда ученый делает открытие, оно является новым не только объективно – для других людей, но и для всех предшествующих стадий его собственного мышления и, в целом, для всего предшествующего опыта. Именно в этом, по мнению ученого, и состоит общность между мышлением ученого и ребенка. Но, тем не менее, «ребенок... в процессе своего мышления открывает нечто новое лишь для себя» [3, с. 40].

К тому же и это «открытие лишь для себя» возникает далеко не всегда, а лишь в тех случаях, когда мышление ребенка определенным образом организовано педагогом. «Например, после того как учащиеся старших классов успешно овладели алгебраическим способом решения задач определенного типа, они решают все последующие задачи данного типа с помощью репродуктивного мышления» [3, с. 45]. Вполне очевидно, что с переходом на репродуктивное мышление деятельность ученика перестает быть самостоятельной именно в том смысле, в каком она была представлена выше, хотя, с точки зрения обыденного сознания, ученики как раз стали самостоятельными – им больше не нужна помощь учителя, они самостоятельно действуют по сформированному шаблону.

Из сказанного можно сделать вывод, что продуктивное мышление является необходимым условием осуществления учеником подлинно субъектной, самостоятельной деятельности, в ходе которой осуществляется его самоопределение. Логика учебной деятельности как деятельности, сопровождающейся открытием нового, делает возможным и ее адресованность «другому», пребывающему в общем со-бытийном пространстве, и ее неадаптивность, благодаря которой интерес ученика не исчезает в момент, когда задача формально решена. Однако это условие в то же время не является достаточным, поскольку остается не выясненным, *что именно и кому именно*

адресует ученик в ходе своей деятельности, и *кто именно* персонифицирует в сознании ребенка того значимого «другого», которому адресована деятельность.

Отвечая на эти вопросы, мы рискуем предположить, что искомый ответ существенно зависит от возраста ребенка и, соответственно, связанной с ним ведущей деятельностью развития. Исследователями деятельности детей дошкольного возраста установлено, что она адресована окружающим взрослым, которым ребенок стремится передать свои эмоциональные переживания, связанные с игрой, конструированием, самовыражением средствами искусства и т. д. (М.И. Лисина, В.Т. Кудрявцев). Логично утверждать, что в младшем школьном возрасте взрослый как значимый «другой» фокусируется в образе учителя, с которым ученика связывают совместные действия, приводящие ребенка к открытию. В подростковом возрасте в спектр значимых «других» добавляются сверстники и взрослые люди, с которыми подростка связывают отношения творчества и свободных социальных проб. Применительно же к старшему школьному возрасту полной ясности нет. В многочисленных исследованиях раннего юношеского возраста ответы на поставленный вопрос не очень конкретны. С одной стороны, не вызывает сомнений резкое расширение границ со-бытийного пространства, в которое перемещается старшеклассник, прорабатывая культурную проблематику своего личностного и профессионального самоопределения. В это пространство могут попадать самые разные люди – как реально существующие, так и воображаемые, на которых переносятся надежды на успешность, признание и взаимность. С другой стороны, в сегодняшней реальности образовательная деятельность как таковая не претерпевает существенных изменений с переходом на старшую ступень обучения. Старшеклассник, как и раньше, пробует свои силы в замкнутом пространстве школы, где помимо учителей значимые «другие» попадают крайне редко. В этой ситуации велик риск того, что развитие образовательной самостоятельности может замедлиться, либо вообще прекратиться, что

неизбежно приведет ученика к трудно разрешимым проблемам на последующих ступенях непрерывного образования.

Таким образом, ресурсы развития образовательной самостоятельности современных старшеклассников необходимо искать в содержании и особых характеристиках их образовательной деятельности, средствами которой они смогут получить новые возможности смыслового общения с окружающим миром, вступать в диалог с людьми, персонифицирующими их новые жизненные перспективы и пути к социальной успешности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамов М.С. Генезис образовательной самостоятельности студентов в процессе дистанционного обучения (на примере негосударственного гуманитарного вуза: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2003.
2. Библер В.С. Самостоянье человека. – Кемерово: Алеф, 1993.
3. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. М. – Воронеж, 1996.
4. Гейхман Л.К., Фомичева Н.В. Образовательная самостоятельность старшеклассника: личностно-деятельностный подход // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3-0.
5. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М.: Школа-пресс, 1995. – 448 с.
6. Зинченко В.П. Культурно-историческая психология: опыт амплификации // Вопросы психологии. – 1993. – № 4.
7. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. – М., 1996.
8. Петровский В.А. Человек над ситуацией. – М.: Смысл, 2010. – 559 с.
9. Розин В.М. Человек культурный. Введение в антропологию. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; – Воронеж: Издательство НПО «МОДЕК», 2003.