

# ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371

В. А. Герт

## ПРОБЛЕМА СУБЪЕКТНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

*Аннотация.* Переход к педагогике сотрудничества обострил вопрос о субъектности педагогов и обучающихся. Поддержание и развитие субъектности на уровне образовательного учреждения (ОУ), педагога, учащегося происходит в смысловом пространстве образовательного сообщества. Освоение общезначимых смыслов позволяет достигать целостности актов взаимодействия, в которых реализуется субъектность его участников как необходимое условие.

*Ключевые слова:* субъект и субъектность, образовательное сообщество, предметная опосредованность, целостность взаимодействия.

*Abstract.* Transition to the pedagogy of cooperation raised a question about its main players: teachers and students, whose support and development at the level of educational establishment, educators and students takes place in the conceptual environment of educational community. Adoption of general notions leads to integrated cooperation, in which participants can realize themselves.

*Index terms:* subjects – players of educational process, educational environment, cross-disciplinary ties, integrated cooperation.

В современном образовании уже не первое десятилетие идет осмысление процесса перевода практической деятельности «педагогика воздействия» в «педагогика сотрудничества». В рамках последней в центре внимания и исследования оказалось педагогическое взаимодействие как сотрудничество равноправных субъектов [1]. Вопрос о развитии субъектности взаимодействующих субъектов до сих пор сохраняет свою значимость и неоднозначность, т. е. остается проблемным.

Часто категория «субъект» выражает не только активность и активное начало, но и *источник* детерминации (включая и причинность) как внешнего, так и внутреннего мира человека. Однако субъектные качества человека, через которые реализуется детерминация, сами являются *результатом* процесса их становления и развития в целостности бытия человека. Соотношение «источника» и «результата» в самом субъекте требует категориального обоснования. Необходимо, на наш взгляд, отличать категорию «субъект» от категории «субъектность», которая характеризует возможности не только деятельностного способа реализации человеком своих субъектных качеств как «результата», но и возможные способы их воспро-

изводства и развития, коррекции и реабилитации как «источника» по всему циклическому процессу индивидуализации.

Часто категории «субъект» и «субъектность» упоминаются через запятую, как синонимы. Если под субъектом понимать *отдельного человека*, как это принято, в первую очередь, в психологии, то такая синонимичность объяснима. Да и распространенное соотнесение развития субъектности в психологии с определенным уровнем личностного развития человека автоматически ставит и проблему исторического развития его субъектности, а значит, и ее пространства и времени. Но еще С. Л. Рубинштейн призывал вернуться к рассмотрению *бытия* в качестве субъекта. Он писал: «Отношение сознания и осознаваемого человеком материального бытия как объективной реальности – это отношение внутри сущего. Для того чтобы понять и правильно соотнести сознание (человека как субъекта познания) и материю в качестве объективной реальности, существующей “вне и независимо” от сознания, необходимо, значит, обратиться к категории бытия, сущего и, раскрыв его состав, включающий как материю, так и сознание человека, вскрыть их соотношение внутри бытия» [2, с. 302]. По мнению ученого, в таком бытии есть как вещи, так и субъекты, и необходимо выявить независимость такого бытия от сознания. Естественно, это относится к пространству и времени бытия, к взаимосвязи вещей, субъектов и их сознания в пространстве и времени бытия. Уже рассматривая проблемы познания, он отмечает «ложность равенства человек = субъект = субъективность = кажимость, на основе которого производится философское изничтожение бытия» [2, с. 330]. По существу, С. Л. Рубинштейн предлагает рассматривать соотношение человека и мира *внутри бытия* человека, а мы можем предположить, что и соотношение субъекта и субъектности входит в объем пространства соотношения человека с миром и также должно рассматриваться внутри его бытия.

В большинстве вариантов категориального оформления идеи субъектности ученые и мыслители исходят из того, что человек не рождается субъектом, а становится им. Этот вывод всех ученых объединяет. Но очевидны преобладающие акценты: в психологии – на внутренние побуждающие силы человека, а в философии – на различные варианты доминирования «прошлого» то в виде уже наличествующего разума или воли, то в виде глубин наличествующих жизненного порыва или осевой эпохи. Идея же субъектности бытия – это идея о новом *типе бытия* в природе и с природой; идея о *становлении* экзистенциалов человека; идея о синергичном эффекте *самоорганизации* структурных элементов нового типа целостности; идея об образовании *новых со-отношений* между человеком, условиями, процессами и следствиями этих соотношений.

Разведение субъектности и субъекта – это различение *процессов* (само-реализации и воспроизводства) и *результатов* (изменений в субъектах

и в элементах целостности бытия), *условий и следствий* внутри целостности бытия; различие *носителя* субъектных качеств и его *взаимодействия* со всеми структурными элементами *внутри своего бытия как со-бытия*. Тогда можно предположить, что субъектность отдельного человека (субъекта) вторична по отношению к субъектности его бытия, что она является результатом циклических процессов внутри целостности бытия как со-бытия. Отдельный человек может быть носителем субъектности, но для воспроизводства и развития его субъектности нужен еще и другой человек (другие люди).

Объектом нашего внимания является анализ субъектных ситуаций и реальных субъектных отношений в современном образовательном пространстве. В обобщенном виде по всей вертикали образовательного пространства происходит выстраивание субъектных отношений, начиная с социума и заканчивая отдельными учащимися.

Общество через свой главный социальный институт – государство – выступает заказчиком, а значит, и субъектом по отношению к образовательному сообществу и образовательным институтам. Свою субъектность государство оформляет в виде государственных стандартов образования и предъявляет их через государственные институты образования (министерства, департаменты, управления и отделы образования). Государственные образовательные стандарты (ГОС) конкретизируются в виде образовательных программ, учебных и методических пособий, требований к компетенциям педагогов, примерных поурочных планов и т. д. Прямыми адресатами этого являются образовательные учреждения, педагоги, а в период итоговых аттестаций – ученики и студенты, становясь, таким образом, объектами государственного воздействия на их образовательную деятельность. Такова общая схема выстраивания субъект-объектных отношений между государством и участниками образовательной деятельности. Кстати сказать, в ГОСах нет стандарта формирования личности и учебных программ, как не существует учебников и методических пособий по развитию индивидуальности каждого.

Как уже упоминалось, образовательное учреждение является объектом государственного заказа на образовательные услуги. Но именно на этом управленческом уровне в образовании возникает вариативность:

- образовательное учреждение продолжает себя позиционировать как объект государственного заказа на образование, принимает и транслирует дальше – на педагогов и обучающихся – государственные стандарты, программы, учебники и методики без каких-либо изменений и, таким образом, встраивается в государственную схему субъект-объектных отношений, рассматривая педагогов и учеников как подобие объекта управления;
- образовательное учреждение, принимая в целом государственные образовательные стандарты, стремится осмыслить свое место в образовательном пространстве района, города, региона, страны, разрабатывает и апробирует инновационную программу или модель развития, выходя за рамки

предъявляемых государством стандартов и обретая, таким образом, субъектность по отношению к собственной образовательной деятельности.

При первом варианте у вышестоящих органов нет управленческих проблем с образовательными учреждениями, они легко укладываются в рамки общих постановлений, инструкций, приказов и т. д. Эти учреждения составляют основную массу ОУ любого района, города, региона, страны в целом. Востребованность образовательных услуг, предлагаемых ими, достаточно высока. Они являются фундаментом российского образования. Образовательные учреждения, которые развиваются по второму варианту, составляют существенное меньшинство, и так и должно быть. Будучи, по существу, пилотными школами, «пробующими» разные будущие пути и формы развития и функционирования системы образования, эти учреждения заранее обрекают себя на некоторую трагическую двойственность, характерную для явлений культуры:

- с одной стороны, оставаясь в рамках системы образования, эти учреждения должны соответствовать в своей образовательной деятельности государственным стандартам как по качеству образования, так и по организационно-правовым формам (иначе они не были бы лицензированы и аккредитованы);

- с другой стороны, становясь субъектом своей образовательной деятельности, выходя на инновационный режим развития, данные образовательные учреждения «переступают» за границы этих стандартов, их деятельность становится шире тех функций, которые им задают государственные нормативные документы.

Для вышестоящих органов управления появление таких образовательных учреждений «чреват» далеко идущими последствиями:

- во-первых, как уже говорилось выше, обретая субъектность, ОУ выходит за границы стандартов, инструкций, норм и т. д. и соответственно испытывает потребность в увеличении прав и свобод для реализации образовательной программы;

- во-вторых, инновационный режим развития ОУ требует дополнительных интеллектуальных, материальных, информационных и финансовых ресурсов и инвестиций;

- в-третьих, для руководства и контроля за деятельностью инновационного образовательного учреждения необходимо принимать нестандартные управленческие решения.

Не каждый вышестоящий орган управления образованием последовательно решится на выполнение всех этих условий организации инновационной деятельности ОУ. Если решится, то это делает ему честь, но чаще проблемы, возникающие при запуске и развитии инновационной деятельности, устраняются управленческой командой и педагогическими коллективами на свой страх и риск и в противоборстве с представителями вышестоящей управленческой структуры.

Рассмотрим субъектные отношения на уровне образовательного учреждения. Априори администрация ОУ является субъектом по отношению к руководимому коллективу. Но в ситуации, когда она просто выступает проводником государственных стандартов, норм, инструкций, ее субъектность ролевая, а не содержательная и инновационная. Администрация ОУ в этом случае выполняет функцию некоего посредника в большой государственной образовательной машине. И совсем неплохо, когда она старается делать это хорошо. В таких ОУ могут существовать достаточно нормальные человеческие отношения между администрацией и педагогами, но деловые отношения все равно будут выстраиваться по субъект-объектной схеме, по схеме «педагогика воздействия». Справедливости ради надо сказать, что ролевые субъект-объектные отношения между администрацией и педагогами не могут быть ликвидированы даже в самом продвинутом инновационном образовательном учреждении. Но в дополнение к этим отношениям администрация может выстраивать содержательные субъект-субъектные отношения, когда происходит «заражение» какой-то общей инновационной идеей всего или части коллектива. В этом случае нарушается иерархический характер отношений, и субъекты этой деятельности вступают в партнерские отношения независимо от занимаемых должностей по схеме «педагогика сотрудничества». Для того чтобы это случилось, необходимо появление общей деятельности, имеющей личностный смысл для каждого ее субъекта, т. е. должен произойти переход на уровень субъектности педагога.

Многое из обозначенного выше уже сегодня широко практикуется в школах А. Н. Тубельского («Школа самоопределения»), М. Балабана, О. М. Леонтьевой, А. М. Гольдина («Школа-парк»), авторской школе М. Щетинина.

Что изменяется в школе? «Классы» часто перестают быть однажды извне заданной совокупностью субъектов образовательного процесса. Каждый субъект, самоопределяясь в индивидуальном образовательном маршруте, последовательно становится участником той или иной микрогруппы в той или иной ситуации, на том или ином занятии. В дополнительном образовании возможна и встреча на одном занятии обучающихся разного возраста, но с равным опытом учения, равным интересом к рассматриваемой на данном занятии теоретической или практической проблеме. Это максимально соответствует реальным жизненным ситуациям, поскольку вне стен образовательного учреждения мы не всегда общаемся исключительно со сверстниками. Изменяется роль преподавателя. Традиционные тактики педагогической деятельности – «опеку» и «наставничество» – сменяют «педагогическая поддержка» и «педагогическое сопровождение», т. е. навязывание «сверху», не принятая субъектно педагогами инновация обречена на провал, поэтому администрации образовательного учреждения необходимо действительно «заразить» своих педагогов идеей, концепцией, проектом и т. д.

Может быть и обратное движение: инновационный импульс идет от педагогов к администрации ОУ, но в этом случае педагоги должны увлечь своими идеями администрацию. Чаще всего так не получается, поскольку должно произойти присвоение этих идей управленческой командой, а инициаторы должны отказаться от своего авторства (или поделиться им). Если этого не произошло, а авторы идей продолжают настаивать на своей инновационной деятельности, происходит формирование двух лидерских центров в ОУ, формального и неформального, а значит, задается некая конфликтная ситуация.

Если педагог воспринимает себя как объект неких стандартов и программ, он автоматически транслирует субъект-объектные отношения на учеников, и говорить о его субъектности становится проблематично. В результате качественной характеристикой такого типа учителя может стать равнодушие, а чаще негативное отношение к ученикам. На наш взгляд, именно «критическое», осмысленное отношение к любым педагогическим технологиям, принятие их или непринятие (а это может стать основанием для разработки своей, авторской программы), «приспособление» под свои индивидуальные качества, а самое главное, *нахождение личностного, жизненного смысла в своей деятельности* приводят к появлению субъектности в педагогической деятельности. Хочется особо подчеркнуть этот очень важный гуманитарный и профессиональный момент – необходимо формирование ценностного отношения педагога к себе как субъекту, как к личности, находящей жизненный смысл и удовлетворение в своей профессиональной деятельности.

Как сохранять, формировать смысловое пространство образовательного учреждения? Неужели вертикаль образовательного пространства является определяющей для «педагогике сотрудничества»? Мы считаем, что нет. Определяющее значение для смыслового пространства общеобразовательной школы имеет образовательное сообщество муниципальной территории. Той территории, которую мы чаще всего называем малой родиной.

Образовательное сообщество – это социальный субъект-носитель позитивного социального опыта; оно является необходимым условием поддержания и развития гражданской идентичности педагога, и только профессионального (педагогического) сообщества для этого явно недостаточно. Это «зеркало» для педагога. На муниципальном уровне становление и развитие образовательного сообщества во многом определяет становление и развитие ценностей гражданского общества у большинства субъектов конкретного социума. В нем представлены ценности разных уровней и разных субъектов образовательного процесса. Создание условий и организация целенаправленного процесса по переводу общезначимых ценностей образовательного сообщества в субъектные качества деятельностного «сбытия» каждой индивидуальности – вот практическая задача для педагога.

В образовательном сообществе формируются педагогическое, ученическое, родительское сообщества и сообщество предпринимателей (бизнес-сообщество), которые выполняют в нем свои роли и предназначение. Педагоги, как носители гражданской идентичности, на основе открытости и взаимодействия с другими сообществами распространяют цели и ценности гуманизма. Учащиеся получают в социуме ту среду вне школы, которая подтверждает и утверждает изучаемые и осваиваемые смыслы, ценности, знания, которая подтверждает и утверждает открытость и доверие к миссии их учителей. Родители выражают свои интересы и получают позитивный импульс надеждам, мечтам и преодолению трудностей в воспитании своих детей. Предприниматели выступают в роли работодателей, формируют социальный заказ и требования к компетенциям выпускников школ, училищ, колледжей муниципальной территории и способствуют выбору вуза и профессии.

Перечисленные выше сообщества, кроме того что самостоятельно самоорганизуются и самоуправляются, действуют при помощи образовательных учреждений, учреждений культуры, здравоохранения, социальной защиты, центров реабилитации, социально-психологических служб, различных комиссий и советов. Конечно, образовательное сообщество имеет вполне конкретные этнические, экономические, языковые, профессиональные и исторические особенности и возможности социума в развитии своего созидательного потенциала, в развитии культурного и образовательного пространства муниципальной территории.

Происходит объединение усилий всех субъектов образовательного сообщества, которое возможно только на основе

- учета особенностей каждого из субъектов сообщества;
- учета интересов и потенциала каждого субъекта, а также его возможностей выразить свои интересы на уровне практических действий;
- определения места, роли, предназначения и перспектив развития для каждого субъекта сообщества.

Формирующееся социальное партнерство – это то оформление единой по отношению к миру детства содержательной направленности деятельности, которое ведет к формированию общих интересов и схожих способов по их реализации, выражающих будущие новые результаты и приращения созидательного потенциала на основе взаимодополнительности возможностей всех субъектов образовательного сообщества. В процессе социального партнерства происходят изменения во всех его субъектах как посредством формирования новых ценностных ориентаций, появления новых способов и возможностей, так и посредством отказа от имеющихся ограничений и ограниченностей. В образовательном сообществе педагог может выходить за пределы педагогического сообщества к родительскому сообществу, бизнес-сообществу, ученическому сообществу и получать подтверждение и поддержку своим идеям и новациям даже

вопреки мнению конкретного педагогического коллектива, опираясь на общезначимые смыслы и ценности по более широким социальным основаниям.

При становлении и развитии субъектных качеств учащихся даже при самом авторитарном способе обучения, когда ученик рассматривается только как объект педагогического воздействия, его субъектность не исчезает, но и не реализуется в полной мере или реализуется во внеучебных ситуациях. Нереализованная субъектность ученика приводит к разным формам сопротивления и потере интереса к учебе уже в первых классах начальной школы, а в конечном счете – к потере им смысла собственной образовательной деятельности. Субъектность потенциально присуща и учебному (предметному) материалу: тексты научных и художественных произведений, математические, физические, химические законы и формулы имеют своих авторов, а значит, обладают вполне определенной субъектностью. Такой же субъектностью обладают и учебники, написанные определенными авторами и отражающие их позицию. Так как любой предмет, опосредующий взаимодействие между двумя людьми, имеет индивидуальное начало (авторство), индивидуальностью инициатора взаимодействия в нем заложен адресный смысловой посыл. Это предметно выраженный запрос (вопрос) для другого, который способен (готов) ответить на него.

Предмет – это источник ответного смысла и слова, чувства и действия. Предмет – это *создание осмысленной ситуации со-участия* по поводу сделанного предметного изменения; это смысловой посредник в пространстве со-бытия многих людей. Именно предмет «говорит» об авторе и вопрошает ответного смысла от другого, который как со-участник, *со-автор* предметного пространства со-бытия домысливает, дорабатывает, дополняет, отрицает... В пространстве со-бытия «предмет от меня» создает у другого ситуацию со-отношения его смыслов, чувств, действий с теми, что содержит в себе этот предметный посыл. А ответ другого, также предметно выраженный, создает ситуацию со-участия и со-отношения «для меня».

Предметы обладают субъектными качествами не сами по себе, а только в целостности акта взаимодействия людей. Вне наличия индивидуальностей в этом акте предметы не создают ситуацию со-участия, не порождают со-отношений. Отношение к своему предметному удвоению и, одновременно, к предметному удвоению другого и есть *порождение со-отношения в предметном со-действии*.

Предметная опосредованность взаимодействий «взрослый – ребенок», с раннего детства сопровождающегося и взаимодействием «ребенок – сверстники», является необходимым условием возникновения не только смыслового пространства жизнедеятельности ребенка, но и сознания и речи. Для ребенка «взрослый» является и «началом» усвоения и осво-

ения смыслов предметных условий и средств взаимодействия, и «концом» их присвоения, подтверждающим и оценивающим успешность продвижения этих смыслов.

Движение предметного содержания от «взрослого» в качестве созданных предметных условий и предлагаемых предметных средств взаимосвязи с ребенком является необходимым, но недостаточным коммуникативным действием. Другое коммуникативное действие со стороны «ребенка» дополняет движение предметного содержания со стороны «взрослого». Только тогда происходит *акт взаимодействия*, образующий направленное (осмысленное) движение предметного содержания. Акт взаимодействия «взрослый – ребенок» – это прежде всего процесс передачи осмысленной предметной информации (смыслов) от инициатора взаимодействия другому, который ее воспринимает и осваивает на основе уже имеющегося прошлого жизненного опыта и уже освоенного предметного содержания и только после этого предметно выражает ответный посыл. Образуется целостная цикличность взаимодействия, в которой происходит не только *освоение* ребенком смыслового пространства предметных посредников его со-бытия, но и *возникновение* нового содержания и новых смыслов и *реализация* субъектности в предметно-продуктивной деятельности самого ребенка. Развитие циклов взаимодействия ведет к обязательному проявлению субъектной активности, а на основе их неповторимости – и к развитию индивидуальности ребенка. Образуется процесс развития ребенка в целостности со-бытия.

Предыдущая опредмеченная деятельность, представленная в виде результатов предыдущих процессов как в лице самого педагога, так и в качестве средств преобразования новых предметов деятельности, в качестве средств взаимосвязи между людьми в отношениях «взрослый – ребенок» – это необходимые составляющие более сложного целого. Предметно-продуктивная деятельность самого ребенка – это также не самостоятельный вид деятельности, а один из видов опосредования взаимодействия взрослого и ребенка, компонент целого.

Таким образом, реализация субъектности педагога не может быть осуществлена без взаимодействия со смыслами образовательного сообщества, с субъектностью ученика и субъектностью учебного (предметного) материала. Диалог и диалогизация четырех «субъектов» – учителя, ученика, смыслов и предметного содержания взаимодействия – есть необходимое условие организации учебной деятельности в современном образовании. Без организации целостных актов взаимодействия субъектные качества обучающихся в любом ОУ развиваться не могут.

Потенциал субъектности в процессе смыслообразования и смыслореализации поддерживает устойчивость и баланс соответствия на основе доминанты «для другого» внутри со-бытия. Смыслы целостности человека выражают общечеловеческие ценности: добро, справедливость, жизнь,

индивидуальность, свободу, гармонию, здоровье. Эти ценности объединяют субъектов в смысловом пространстве. Выход к чужим или чуждым смыслам может изменить смысловое пространство сообщества как события и его потенциал для развития субъектности как педагога, так и обучающихся. В процессе самореализации каждая индивидуальность делает собственный выбор способов и средств достижения собственных целей и реализации собственных смысловых предпочтений. Это материальные, экономические, политические и духовные способы и средства в сообществе, а также способности и потребности самой индивидуальности.

### Литература

1. Коротаева Е. В. Педагогика взаимодействий в современном образовательном процессе: дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург: УрГПУ, 2000.
2. Рубинштейн С. А. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973.

УДК 378.1

**3. Ф. Мубинова**

## **ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ «ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ» В РОССИЙСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ: ОСНОВНЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ**

*Аннотация.* Статья посвящена изучению понятия «поликультурное воспитание» в современной педагогической науке применительно к российскому обществу и к его многонациональным регионам. Проведен сравнительный анализ основных подходов к характеристике сущности поликультурного воспитания в работах зарубежных и отечественных авторов. Предложено авторское определение сущности поликультурного воспитания в условиях нашей страны.

*Ключевые слова:* поликультурное воспитание, зарубежные подходы к поликультурному воспитанию, российская модель поликультурного воспитания.

*Abstract.* The paper considers the concept of multicultural education in modern pedagogics with reference to Russia and its multinational regions; the comparative analysis of the basic approaches to characterizing the essence of multicultural education in the works of foreign and Russian authors carried out and definition of the essence of multicultural education in this country given.

*Index terms:* multicultural education, foreign approaches to multicultural education, the Russian model of multicultural education.

Российская Федерация, даже после развала Советского Союза, остается одним из самых многонациональных государств в мире. Поэтому для нашей страны проблема оптимизации этносоциального и этнокультурного