

УДК [165.3+165.8]:37

**Васильев П.В.**

## **К ВОПРОСУ О СУБЪЕКТАХ И ОБЪЕКТАХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА**

**Ключевые слова:** субъект, объект, педагогический процесс, активность, целеполагание.

Понятие «субъект» имеет философское происхождение и противопоставляется предмету или объекту, на который субъект направляет свое познание или действие. В настоящее время объединяющим началом понятия «субъект» для большинства отечественных и западных специалистов, его использующих, остается представление об активности как одной из ключевых его характеристик [18, с. 82].

Проблема субъекта – одна из традиционных в отечественной психологии. Она начала разрабатываться еще в 1910–1930-х гг., и первой классической работой в этой области у нас принято считать статью С.Л. Рубинштейна «Принцип творческой самодеятельности» [16].

Анализ отечественной психологической литературы второй половины XX – начала XXI в. позволяет выделить следующие основные особенности, характеризующие степень разработанности и трактовку понятия «субъект» в психологической науке.

Понятие «субъект» остается не устоявшимся, в значительной степени пересекающимся по содержанию с другими важнейшими понятиями психологии. Так, еще в 1970-х гг. П.Я. Гальперин писал, что «понятие субъекта имеет основополагающее значение для психологии», признавая в то же время, что «понятие субъекта является одним из труднейших в психологии» [5, с. 130]. Вплоть до настоящего времени эта тенденция не преодолена, и по-прежнему сохраняется характерная для отечественной психологии традиция использования понятий «индивид», «личность», «субъект деятельности», «индивидуальность» для описания всего многообразия человеческих проявлений, хотя без терминологической ясности и определенности [18, с. 162].

Наиболее близким к понятиям «субъект», «субъектность» является по-

нятие «личность». «Личностью, – определяет Л.И. Божович, – следует называть человека, достигшего определенного уровня психического развития... Человек на этом уровне своего развития способен сознательно воздействовать на окружающую действительность, изменять ее в своих целях, а также изменять в своих целях самого себя» [4, с. 3–4].

В отечественной психологии сосуществуют два различных подхода в разработке категории «субъект». Один подход, называемый «акмеологическим» или «антропоцентрическим», характерен для психологической школы С.Л. Рубинштейна. В данном случае субъект понимается как вершина развития человека, личности. Другой подход – «эволюционный» или «эволюционно-генетический» – развивается в русле научной школы А.Н. Леонтьева. Этот подход исходит из идеи о том, что в ходе человеческой жизни осуществляется постепенное развитие человека как субъекта. Для разрешения дилеммы обоих направлений в настоящее время используется понятие «уровни субъектности» [18, с. 94].

Психологическое понимание категории «субъект», как и философское, основывается на характеристике активности субъекта и его противопоставлении объекту. Как отмечает Е.А. Сергиенко, «в топологической модели субъектность обособляется как граница напряжения в континууме Субъект – Объект... Исчезновение иного – это исчезновение субъекта» [там же, с. 53].

Отсюда становится понятным, что в педагогическом процессе субъект появляется лишь тогда, когда учитель и ученик принципиально не равны, когда их роли в обучении и воспитании принципиально различны. Обращаясь к истории отечественной педагогики XX в., мы по крайней мере дважды сталкиваемся с ситуацией, когда «исчезновение Иного приводит к исчезновению Субъекта».

Первая ситуация – это предельный случай «свободного воспитания», когда педагог и ученик равны в своем саморазвитии, и возникает парадоксальная ситуация, когда в борьбе за максимально возможную субъектность теряется сам субъект. Такой подход был характерен для некоторых течений в российской педагогике в 1900–1910-х гг.

Вторая ситуация – прямо противоположная – возникает в условиях тоталитарного общества и унифицированной школы. При малом масштабе рассмотрения (масштаб учебной деятельности) мы можем различить, кто именно – учитель, а кто – ученик. Но под более широким углом зрения оказывается, что в тоталитарном обществе все не просто равны, а *одинаковы* (на уровне личности все советские люди были обязаны быть социально-типичными; индивидуально-своеобразное могло проявляться лишь на уровне характера). А значит, между учителем и учеником нет принципиальной разницы; все они – «типичные советские люди», «винтики» одной системы, и возникает новый парадокс, связанный с утратой Субъекта в образовании из-за утраты Иного.

Чрезвычайно важно, что в психологии субъект – это прежде всего субъект деятельности. С этой точки зрения субъект понимается как познающее сознательно действующее существо в системе исторически сложившихся форм предметной деятельности – «субъект, деятельность, средства деятельности составляют единое целое» [1, с. 332].

Отметим, что современные психологи выделяют пять основных видов деятельности: познавательную, ценностно-ориентировочную, преобразовательную, коммуникативную и эстетическую. Ведущий вид человеческой деятельности – преобразовательная деятельность. Она направлена на преобразование окружающей дей-

ствительности или самого себя. Преобразовательная деятельность может быть творческой или механической, исполнительской (продуктивной или репродуктивной). Отсюда может быть переброшен «мостик» к следующей, чрезвычайно важной для нас характеристике субъекта в психологии.

Субъект – это не просто исполнитель, а автор своей деятельности. Согласно В.В. Давыдову, деятельность первоначально инициируется и организуется взрослым по объективно (общественно) заданным образцам, но становится подлинно разумной лишь по мере ее *авторизации* ребенком, который постепенно начинает соучаствовать в построении деятельности наряду со взрослым, приступая к преобразованию (творческому переконструированию и переосмыслению) самих этих образцов [6]. Более того, «авторство» субъекта выходит за рамки той или иной деятельности и подвергается своего рода генерализации. Так, в картине становления субъектности, представленной В.И. Слободчиковым и Е.И. Исаевым, отмечается постепенное становление способности быть автором собственной жизни, что проявляется в разноуровневых возможностях взаимодействия с различными социальными партнерами [17].

Сформировавшаяся (полноценная) субъектность человека – это высокая степень развития его личности. Данная позиция в наибольшей степени характерна для антропологического или акмеологического подхода к разработке понятия субъектности; в рамках эволюционно-генетического подхода она принимается с некоторыми оговорками, через понятие «уровней субъектности».

Современные психологи подчеркивают, что субъектность в жизни – это форма существования и осуществления именно *зрелой* личности [18, с. 197]. Отсюда следует важный в педагогиче-

ском отношении вывод: невозможна волюнтаристская постановка незрелой личности в субъектную позицию. Нельзя требовать от ребенка, чтобы он стал субъектом учебной деятельности и тем более субъектом образования – без соответствующей подготовки. Более того: нельзя и от учителя требовать реализации субъектной позиции в педагогическом процессе, если он, этот учитель, представляет собой не до конца сформировавшуюся, незрелую личность.

Субъект – это всегда в той или иной степени субъект самостановления – саморазвития, самообразования, самовоспитания, т.е. нечто большее, чем просто «субъект деятельности» и даже чем «автор деятельности». Налицо некое глубинное единство между психологической категорией «субъектность», с одной стороны, и педагогическими понятиями «образование», «образовательный процесс», «педагогический процесс» – с другой. А именно: суть образовательного процесса в его наиболее глубинном понимании состоит именно в том, что он создает пространство актуализации субъектности. В противном случае образовательный процесс выхолащивается и становится чем-то более узким и поверхностным – учебным, воспитательным или учебно-воспитательным процессом.

В обыденном, «сумеречном» сознании многих педагогов до сих пор нередко бытует мнение, основанное на смутном воспоминании о знаниях, полученных в педагогическом институте, что учитель – субъект обучения и воспитания, а ученик – объект (ср.: «Объекты деятельности педагога – развивающаяся личность, коллектив воспитанников» [15, с. 167]). И действительно, на практике ребенка (учащегося, воспитанника) очень несложно сделать объектом учебного или воспитательного процесса. Об этом еще в начале прошлого столетия ярко говорил П.П. Блонский:

«Возьмите глобусы, замените шары призмами, скажите ребенку, что Земля продвигается скачками, скажите ему любую нелепость, за неусвоение которой, он знает, вы будете карать его, и он будет этому верить» [3, с. 45].

Очевидно, что такое «лобовое» в своей односторонности решение вопроса о том, кто является субъектом, а кто объектом педагогического процесса, не только непродуктивно с точки зрения эффективности образовательных задач, но и прямо противоречит природе человека. Давно уже установлено, что «если младенец слепо копирует действия взрослых, то уже где-то к трем годам у ребенка... проявляется избирательность действий... “хочу – не хочу”, “нравится – не нравится” и т.д.» [12, с. 58]. То есть уже к трем годам у ребенка появляются первые признаки субъектной позиции. Возвращать ребенка в процессе его обучения в школе, в позицию объекта – значит прямо задерживать (или, скорее, деформировать) развитие его личности.

Таким образом, учащийся должен занимать в образовательном процессе субъектную позицию. «В реальном образовательном процессе все его элементы взаимообусловлены, интегрированы и выступают в неразрывном единстве, качественная специфика которого определяется направленностью на формирование человека как субъекта этого процесса», – подчеркивает современный исследователь Р.М. Асадуллин [2, с. 14].

Возникает естественный вопрос: если учитель – субъект педагогического процесса, и ученик – также субъект, то каким образом избежать ранее упомянутого парадокса «исчезновения субъекта» при «исчезновении иного»?

Современная педагогика отвечает на этот вопрос следующим образом: «Своеобразие объекта педагогической деятельности состоит... в том, что он развивается не в прямой пропорцио-

нальной зависимости от педагогического воздействия на него, а по законам, свойственным его психике, – особенностям восприятия, понимания, мышления, становления воли и характера» [15, с. 167]. Иными словами, объект педагогической деятельности обладает некоторыми признаками субъекта. Впрочем, какой-либо строгой определенности здесь нет: у того же И.П. Подласого рядом присутствуют слова, которые позволяют трактовать объект и субъект педагогической деятельности иначе: субъект – учитель, объект – обучение, воспитание и развитие учащихся: «Главная функция учителя – управление процессами обучения, воспитания, развития... Не учить, а направлять учение, не воспитывать, а руководить процессами воспитания призван учитель. И чем он отчетливее понимает эту свою главную функцию, тем больше самостоятельности, инициативы, свободы предоставляет своим ученикам» [там же, с. 232]. Заметим попутно, что такое толкование приближает автора к манипулятивной парадигме, поскольку сразу же вслед за процитированными словами идут следующие: «Настоящий мастер своего дела остается в учебно-воспитательном процессе как бы “за кадром”, за пределами свободно осуществляемого учениками, а на самом деле – управляемого педагогом выбора» [там же].

С позиций личностно ориентированной парадигмы акцент заостряется на субъектности учащегося: и учитель, и учащийся (его личность) – субъекты образовательного процесса; объект находится «внутри» учащегося, это – те стороны учащегося, те его характеристики, качества, которые подлежат развитию. Таким образом, если в парадигме манипуляции педагог управляет процессом развития личности учащегося, оставаясь «за кадром», т.е. по сути – тайком, незаметно для самого учащегося, скрывая свой педагогиче-

ский замысел, то в личностно ориентированной парадигме педагог управляет процессом развития открыто, на основе ценностей и идеалов, смыслов и целей, выработанных совместно с учащимся. Учащийся же по мере своих сил соучаствует в этом управлении.

Мы вплотную подошли к чрезвычайно важному выводу. Как мы уже отмечали, в психологии центральными признаками, характеризующими «субъект», являются активность и авторский характер деятельности. При этом, как указывают психологи, важнейшей характеристикой любой деятельности выступает ее целенаправленность: «сознательная деятельность – это такая форма взаимосвязи со средой, в которой человек осуществляет сознательно поставленную цель» [14].

Проектируя эти психологические положения на плоскость педагогического процесса, мы можем заметить, что различие между субъектами и объектами педагогического процесса лежит на уровне целеполагания. Если человек сам ставит цели своей деятельности – деятельность имеет активный, на определенном уровне – творческий характер. Если цель задается человеку кем-то другим: учащемуся – учителем, студенту – преподавателем, работнику – руководителем и т.д., то такая деятельность – исполнительская.

Отсюда следует, что субъект педагогического процесса – это тот из его участников, который причастен к педагогическому целеполаганию. Субъектность, субъектная позиция того или иного участника образовательного процесса появляется там, где для него возникает хотя бы минимальная степень автономности в целеполагании, «зазор» между извне заданными целями и пространством их реализации, который может быть, хотя бы теоретически, использован для собственного образовательного целеполагания.

Отметим, что данное определение субъекта педагогического процесса не является традиционным и общепринятым. Так, например, Р.М. Асадуллин, называя характеристики учителя как субъекта педагогической деятельности, не включает в них возможность собственного целеполагания (к числу таких характеристик исследователь относит: отсутствие разрыва «между учителем и человеком, гражданином и специалистом»; наличие умения квалифицированно распознавать подлинное содержание педагогических систем и видеть за внешними проявлениями их внутреннюю сущность; владение способами самостоятельной педагогической деятельности [2]).

Вместе с тем многие современные ученые – педагоги и психологи – уделяют значительное внимание вопросам педагогического целеполагания. Так, И.П. Подласый называет цель ключевым фактором педагогической деятельности, которая мысленно предвосхищает и направляет движение общего труда учителя и его учеников к их общему же результату. По мнению исследователя, функция управления педагогической деятельностью, присущая учителю, состоит в том, «чтобы координировать действия по линии совпадения “цель – результат”, сводя к минимуму неизбежные рассогласования в силу высокой динамичности и непредсказуемости поведения участников педагогической системы» [15, с. 233].

А.К. Маркова определяет педагогическое целеполагание как «способность учителя выработать сплав из целей общества и своих собственных и затем предлагать их для принятия и обсуждения ученикам» [9, с. 20–21]. Исследователь оставляет в системе целеполагания учителя, помимо внешних целей общества, и место для собственных целей учителя – тот самый «зазор». В таком понимании учитель

действительно является субъектом педагогического процесса, а не просто, например, «проводником идей партии» или неким «автоматом по прохождению учебных программ» (подготовке к ЕГЭ и т.п.).

Не менее значимой для анализа субъектной позиции учителя оказывается и другая характеристика субъектности, отмеченная нами ранее: субъект – это всегда в той или иной степени субъект самостановления. С этой точки зрения представляет интерес концепция Л.М. Митиной, которая выделяет две модели, или стратегии, учительского труда: «модель адаптивного поведения учителя» и «модель личностно-профессионального развития учителя». В первом случае в поведении учителя преобладает тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам, как бы вынуждающим учителя в каждом конкретном случае поступать определенным образом. Во втором случае учитель способен выйти за пределы непрерывного потока педагогической рутины и стать полноправным автором, конструирующим свое настоящее и будущее, и прежде всего – свое профессиональное самообразование и профессионально-личностное саморазвитие [10].

Как видим, «адаптирующийся» учитель отказывается от собственного целеполагания, а значит, он отказывается от реализации субъектной позиции в педагогическом процессе. При этом он может быть субъектом частных деятельностей (обучение, управление поведением учащихся), но он не является субъектом интегральной образовательной деятельности и педагогического процесса, поскольку его деятельность «не работает» на развитие личности. Напротив, «развивающийся учитель» находит необходимый «зазор» и ставит собственные цели. И это оказываются именно те цели, которые

наиболее характерны для субъекта (в понимании, характерном для «акмеологического подхода»), – цели самостановления и саморазвития.

Нужно признать, что значительная доля современного российского учительства идет по пути «адаптации» – это показывает и наш собственный опыт, и данные современных исследований, в частности Л.М. Митиной. И дело здесь не только в том, что выход за пределы рутины и извне навязанных целей требует значительных личных усилий, а иногда и определенного гражданского мужества. Дело в том, что в современной школе сохранилась традиция, оставшаяся от предыдущего этапа ее развития: здесь просто отсутствуют механизмы поддержания субъектной активности учителя. Если достижение внешних целей учителем строго контролируется и оценивается, то собственные цели учителя (цели профессионального саморазвития, совершенствования своей педагогической деятельности и образовательного процесса в целом) являются в подавляющем большинстве случаев факультативными. Никто не уволит и даже не пожурит учителя, который успешно формирует у учащихся «ЗУНы», но при этом не ставит цели развития личности – своей и учащегося.

В то же время в практике зарубежных стран достаточно активно используются механизмы, поддерживающие целеполагание профессионального саморазвития учителя и тем самым его субъектную позицию в образовательном процессе. Одним из них является профессиональное портфолио учителя. В последние годы оно используется и в российской школе, но если за рубежом акцент делается на целях и планах профессионального развития, то у нас – на достигнутых результатах (причем не обязательно в плане профессионального развития, а возможно, лишь в решении стандартных образовательных

задач на основе уже освоенных компетенций). Современный исследователь М.А. Пинская с сожалением констатирует: «Наиболее существенный аспект, до сих пор отсутствующий не только в документах, представляемых на экспертизу, но и в профессиональной позиции педагога в нашей школе, – аспект проектирования, планирования собственного профессионального развития» [13]. Дополним: проектирования, планирования, *целеполагания*.

Итак, на практике учитель все-таки имеет необходимый «зазор» в свободе целеполагания и при желании может выступать более или менее полноценным субъектом педагогического процесса. Что касается учащегося современной российской школы, то возможности для проявления его субъектной позиции в современном классно-урочном процессе минимальны. Сама природа учебной деятельности такова, что она не предусматривает субъектную позицию учащегося, поскольку, в отличие от других видов деятельности, предполагает внешнее целеполагание.

Современные психологи В.Г. Казаков и Л.Л. Кондратьева, относя к основным видам деятельности общение, игру, учение и труд, определяют учение как «деятельность, непосредственной целью которой является усвоение человеком определенных знаний, навыков и умений». В ней «преднамеренно устанавливаются цели, содержание, принципы, методы и организационные формы учебной работы...» [8, с. 64–68]. У игры, общения и труда, отмечают они, другие цели.

Этот же подход прослеживается и в дефиниции Р.С. Немова, определяющего учение как «вид деятельности, целью которого является приобретение человеком знаний, умений и навыков» [11, с. 153–154]. Правда, помимо организованного, осуществляемого специальными образовательными учреждениями,

указывает автор, может быть и неорганизованное учение, происходящее «попутно, в других видах деятельности как их побочный, дополнительный результат», но такое «стихийное учение», по-видимому, нельзя отнести к педагогическому процессу, важнейшей характеристикой которого, как известно, является целенаправленность.

И.А. Зимняя, характеризуя учебную деятельность, отмечает, что это – «деятельность субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач, специально поставленных преподавателем, на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самоконтроль и самооценку» [7, с. 192].

Иными словами, *момент усвоения* – главный в учении – требует именно ситуативной, исполнительской активности. Именно поэтому, несмотря на декларируемые «высокие» идеалы и цели воспитания (в широком смысле) и образовательного процесса в целом – личностно соразмерные, практикоориентированные, жизненные, продуктивные, – в основе реального учебного процесса школы сплошь и рядом оказываются совершенно иные цели: «пройти программу», «подготовиться к контрольной», «сдать экзамен», «выправить оценку» и т.п.

Итак, на основе одной только учебной деятельности, взятой «в чистом виде», невозможно формировать важнейшие качества личности, связанные с ее субъектностью и субъектной позицией: инициативу и предприимчивость, фантазию и творчество, способность к самоопределению как самостоятельному и ответственному выбору и многие другие. Как верно подметил А.М. Новиков, «авторы многих учебников педагогики это признают: поскольку в учебном процессе от обучающегося требуется лишь ситуативная активность,

то дефицит надситуативной, творческой активности следует компенсировать внеурочными воспитательными «мероприятиями», ученическим самоуправлением, работой в детских и молодежных объединениях и т.д.» [12]. Иными словами, образовательный процесс не может замыкаться рамками учебной деятельности, а должен включать в себя в той или иной пропорции все основные виды человеческой деятельности: практически-преобразовательную (трудовую), идеально-преобразовательную (проектировочно-моделирующую), игровую, коммуникативную, исследовательскую и т.д. При этом в русле личностно ориентированной парадигмы воспитанник должен приобрести опыт субъектной позиции (включая прежде всего опыт собственного целеполагания) в каждом из указанных видов деятельности.

На основе проведенного анализа мы можем сформулировать следующий ряд выводов:

1. Важнейшая характеристика субъектности (как высшей стадии развития личности) состоит в том, что личность выступает субъектом собственного самостановления (самообразования, самовоспитания). И наоборот: важнейшая характеристика образования (в его наиболее глубоком и полном воплощении) состоит в том, что в образовательном процессе личность получает возможность встать в субъектную позицию. Тип образовательного процесса, обеспечивающий для всех участников такую возможность, называется личностно ориентированным.

2. Участник педагогического процесса становится субъектом педагогического процесса в том случае, если он получает возможность участвовать в процессе педагогического целеполагания.

3. В педагогическом процессе необходимо различать субъектов частных деятельностей (например, учебной, трудовой, познавательной) и субъектов

педагогического (образовательного) процесса в целом. Тот или иной участник педагогического процесса может быть субъектом определенной частной деятельности, но одновременно не являться субъектом педагогического процесса.

4. Субъект и объект образовательного процесса «в чистом виде» существуют лишь как умозрительные конструкции (познавательные модели); в реальности следует говорить о степени выраженности субъектной или объектной позиции педагога, учащегося, коллектива и других предполагаемых участников педагогического процесса. При этом каждый участник может обладать в определенной степени субъектной позицией и одновременно в той или иной степени объектной позицией.

#### Литература

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1968.
2. Асадуллин Р.М. Формирование личности учителя как субъекта педагогической деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2000.
3. Блонский П.П. Задачи и методы новой народной школы. М., 2000.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
5. Гальперин П.Я. Введение в психологию. М., 1976.
6. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996.
7. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. М., 1999.
8. Казаков В.Г., Кондратьева Л.Л. Психология. М., 1989.
9. Маркова А.К. Психология труда учителя: книга для учителя. М., 1993.
10. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. М., 1994.
11. Немов Р.С. Психология: в 3 кн. М., 1999. Кн. 2.
12. Новиков А.М. Постиндустриальное образование. М., 2008.
13. Пинская М.А. Портфолио учителя как инструмент профессионального развития и оценки профессиональных достижений // Оценка качества образования. 2008. № 4.
14. Платонов К.К. О системе психологии. М., 1972.
15. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: учебник для студ. педвузов: в 2 кн. М., 2000. Кн. 1.
16. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности // Избр. филос.-психол. труды. Основы онтологии, логики и психологии. М., 1997.
17. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Введение в психологию субъектности: учеб. пособие для вузов. М., 1995.
18. Субъектный подход в психологии / под ред. А.Л. Журавлева [и др.]. М., 2009.