

СУБЪЕКТНОСТЬ УЧЕНИКА И АВТОНОМИЯ УЧИТЕЛЯ: ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ

Статья, представляющая собой анализ с позиций философии образования особенно значимых в рамках идеологии новых ФГОС концептов субъектности и автономии, посвящена необходимости постановки и решения проблемы автономии в образовании применительно к самим учителям.

Идеология новых ФГОС выстроена в той системе идей, которую называют «новой образовательной парадигмой», лично, а не знаниево-ориентированной, характеризующей выстраиванием субъект-субъектных педагогических отношений. В рамках этой идеологии во ФГОС появились такие формулировки, как «способность обучающихся к саморазвитию», «ценностно-смысловые установки выпускников», «индивидуально-личностные позиции» и т.п. Все эти характеристики обозначают «ученика» как субъекта, индивидуальность, личность.

Субъектность ученика. При том, что «личность» – это нагруженное высокими требованиями понятие и в философии и в педагогике, оно принимается в образовательном процессе скорее как желаемая, постепенно достигаемая цель, нежели данность. Индивидуальность, то есть своеобразие, единичность каждого ученика – это просто объективная данность, даже если в субъективном видении какого-то учителя эта данность и будет отсутствовать. Культивировать индивидуальность ученика как таковую со стороны учителя будет значить подстраиваться всячески под конкретного ученика (что в действительности сложно в больших учебных группах, в целом, в массовой школе). Со стороны самого ученика движущей силой в обнаружении и развитии своей индивидуальности и неисчерпаемым источником развития личности является субъектность. Что это такое? Роль, которой учитель призван научить ученика, или предоставляемая ему/ей особенная позиция? Нет, конечно, это тоже данность: всякое существо, тем более человек желает, воспринимает, чувствует, действует и – в случае человека – мыслит, исходя из себя или со своей стороны: это и есть субъектность. В этом смысле это естественное поло-

жение живого существа, в сохранении которого оно нуждается как в своей природе и потому бывает готово биться с другим субъектом, отстаивая его как свое право и так решая с Другим или навязывая Другому властные отношения.

Когда же другие прямо подавляют субъектность человека или отказывают ему/ей в ее признании, в пространстве и условиях для ее проявления, тогда, по существу, чинятся преграды живому как таковому, – в результате чего происходят искажения в развитии человека и проблемы различных родов.

Отказ человеку в субъектности так или иначе может быть сведен к проявлению властных отношений, если оставить в стороне коммуникативную дисфункцию, при которой люди не из-за властных отношений, а по другим, чаще психологическим причинам бывают не способны воспринять других как субъектов, а видят их как движущие, говорящие и т.д. объекты.

Как связана субъектность ученика и автономия учителя? Есть несколько путей обосновать эту связь. Приведем их последовательно, начав с проблематизации самого вопроса. Значение субъектности ученика в образовании проявляется как основа для процессов саморазвития, самоорганизации, саморегуляции. Но если это саморазвитие и т.д., то какова роль учителя или воспитателя? Как вообще возможно актуализировать субъектность, задавая ее как принцип со стороны, то есть задавая субъектность и всю гуманитарную парадигму (подходы, методы) как должное и регламентируемое? Это непростой философский и трудный педагогический вопрос, ответ на который, несмотря на ряд предлагаемых педагогических технологий по обучению саморазвитию, сводится во многом к «предоставлению условий» и к роли учителя

ля как фасилитатора, относительно которой также есть ряд педагогических технологий. Но подходы и позиция учителя в этом случае могут быть поняты в рамках концепта «инструментального разума» (Хоркхаймер, Адорно), о котором философы писали: «Знание скорее стало техничным, чем критичным. Страх отдалиться от фактов (от принятого социального направления) связан с потерей веры в объективный разум. Важна не истина теорий, а их функциональность: над целями разум больше не властвует. Другими словами, разум стал чисто инструментальным. Единственно, что он умеет – конструировать и усовершенствовать инструменты для установленных и необсуждаемых более целей, контролируемых к тому же системой» [1].

Если ситуация такова, то для самих учителей это инструментальная позиция: учитель не обладает автономией и в своей деятельности не реализует ее. В этой позиции человек, получая цели и их основания свыше (от администрации, из Министерства, от ученых педагогики), будет относиться и к самому себе – учителю инструментальным, объективированным образом. Однако в рамках этой ситуации он/а лишается и самой возможности постигать Другого (ученика) как субъекта. Говоря об этом языком повседневности: «Мы судим о других по себе».

Если погрузиться в философские обсуждения проблемы постижения Другого как субъекта, то мы можем обратиться к размышлениям Гуссерля об альтер эго (втором Я), а также к перцептивной теории альтер эго М. Шелера, согласно которой человек только как Личность (в особом шелеровском понимании) схватывает Другого как альтер эго и обретает доступ к потокам мышления других Личностей, при этом Личность и ее поступки никогда не могут быть объективированы [6].

Следующее обоснование таково. Если даже инструментальному (само-объективированному) учителю и было бы возможно постигать ученика как субъекта, все же учитель неминуемо будет представлять собою модель для ученика – и так способствовать продуцированию новых инструментальных индивидов в наше общество – с тем, чтобы они также всячески воспроизводили себе подобных *ad infinitum*.

Если говорить про «предоставление условий» для саморазвития ученика, то, опять-таки, основные условия учитель предоставляет

собственной личностью, формирующей ту или иную конкретную человеческую реальность, в которую уже погружены столы и стулья, интерактивная доска, задания, оценки и прочее и в которую вступает ученик. Очевидно, что соответствующими условиями для саморазвития ученика будет окружающий его контекст саморазвития, для самоорганизации – контекст самоорганизации, для саморегуляции – контекст саморегуляции. Так же, как соответствующими условиями для творчества – например при подготовке музыкантов, актеров, будет творчество их учителей. Для нашего случая все это значит: необходимость автономии учителя.

И, наконец, последнее обоснование: законы диалога. Субъектность ученика провозглашена в рамках субъект-субъектных отношений, – и это диалог, со всей глубиной и сложностью этого феномена, выявленного философами XX в. (М. Бубером, Э. Левинасом, М. Хайдеггером, Н. Бердяевым, Ж.-П. Сартром). Диалог же как взаимообращенность и взаимодействие Я – Ты не будет возможен до тех пор, пока человек не появляется как Я, в своей неприкрытой субъектности. Проще говоря, ученик не сможет проявить своего лица субъекта до тех пор, пока к нему не обратится учитель, свободный быть собой – то есть учитель, реализующий автономию.

Автономия и свобода учителя – вот первый, лежащий на поверхности, ракурс темы. Какова необходимая степень свободы учителя? И как она возможна? И включает ли автономия и свобода учителя, как всякая другая свобода, свободу на ошибку?

В качестве позитивного начала для разработки нашего вопроса приведем пример финского образования. Финское образование совершило 10–15 лет тому назад свой невероятный качественный рывок и вышло на первое место в мире, когда прежде жестко централизованная система образования, десятилетиями двигавшаяся в направлении управляемого совершенствования и стандартизации педагогического образования и унификации учебных программ, в середине 90-х перешла к ослаблению централизованного регулирования и к широкой учительской автономии в программах (содержании) и методах преподавания, а также практически к отсутствию централизованной отчетности. Насколько закономерным следствием этого стал успех? Насколько подобный успех дости-

жим в условиях другого общества, в особенности российского? Эти вопросы могут быть исследованы.

Для нашего философского рассмотрения сам пример значим как существующая не в теоретической модели, а в действительности автономия учителя.

Если прояснить концепт автономии в образовании, то свобода оказывается одним из наиболее связанных с ним в западной философии образования концептов. И свобода как «право на ошибку» при обсуждении педагогической автономии (то есть как предел рисков, соотносимый со «страховкой» как бы гарантирующей объективность системы, курирующей учителя) выявляет важные вопросы, сводящие воедино принципы свободы и ответственности: «Что такое педагогическая ошибка, по существу? Какой проверкой она выявляется? Гарантирует ли отказ от педагогической автономии и свободы отсутствие педагогических ошибок? Может ли педагогическая ошибка происходить из-за отказа от педагогической автономии, в результате следования инструкциям?»

В ряду с концептом автономии в отношениях связи или противопоставления рассматривают рациональность, критическое мышление, Я, нравственность, волю, власть, концепции блага и т.д. [2]. Следует заметить, что концепт автономии/autonomy личности, судя по оценкам ведущих авторов современной философии образования (R. F. Dearden, P. H. Hirst, and R. S. Peters, 1972; J. Mark Halstead & Monica J. Taylor, 1995; R. Marples, 1999; Ch. Winch & J. Gingell, 1999; S. Cuypers, 1992), вошел в концептуальный фундамент современной западной философии образования и определенно составил важнейший концепт либерального образования.

«Автономия», само-управление (греч.: «само-законность») в ее философском смысле и современном терминологическом употреблении начала свое бытование в философии образования Канта (с целью образования, полагаемой в развитии личности как рационально автономного индивидуума) и была заново осмыслена в XX в., в особенности в психологии Ж. Пиаже [3] и в философии образования, начиная с 1970-х годов, в связи с осмыслением принципов либерального общества и либерального образования, когда появились пионерские работы Р. Деардена, Г. Дворкина и др. (G. Dworkin, 1976, 1978; L. Crocker, 1986; R. Young, 1986; G. Dworkin, 1988).

«Классическое определение» автономии со стороны философов образования [4, с. 24], как оно было выражено Деарденом, звучит так: «Индивид автономен до той степени, до какой все то, что он думает или делает в важных сферах своей жизни, не может быть объяснено без отнесения к его собственной деятельности ума, а именно: к его выбору, свободным ориентациям, решениям, осознаниям, суждениям, планам или обоснованиям» [3, с. 453]. Соответственно, оказывается, что рациональность (разумность), культивируемая в образовании посредством развития критического мышления, предполагает создание фундамента для обретения индивидуумом способности к автономии.

В России концепт автономии не приобрел пока что такого же значения, как в либеральном образовании; по существу, в процессе современных реформ образования именно эта идея в разных элементах ее воплощения также заняла прочное место в идеологии и политике образования в отношении учащихся. При этом отсутствие автономии учителей и в живой образовательной реальности, и в теории образования, и в идеологии образования продолжает быть незамеченным. То, что можно прогнозировать в такой ситуации, это объективирование учителем самой «субъектности» учеников и всевозможная инструментализация их автономии. И очевидно уже сейчас: из-за ограничения учителей рамками неавтономности, инструментальности им оказывается настолько трудно принимать и осуществлять принцип автономии в отношении учеников.

Все это означает необходимость проблематизировать, осмыслить и культивировать автономию учителей в непрерывном педагогическом образовании. Автономия учителей подразумевает внешние условия, предоставляемые им в русле общей автономии педагогики, но с другой стороны, автономия учителей подразумевает определенные внутренние условия. Первое представляет сложный вопрос, полностью зависящий от образовательной политики, от институциональных, социальных рамок, всегда накладываемых на образовательную реальность.

Что касается внутренних условий автономии учителя, то они состоят в утвердившемся самосознании деятеля. Как описывал такое состояние Гегель, это *das bei-sich-selbst-sein*», то есть «у-себя-самого-бытие». «Быть у себя»

значит для разума не зависеть ни от чего другого, быть свободным, самодовлеющим. «Быть у себя дома» – это возможность разума обнаружить, узнать себя и утвердиться в самосознании.

Без достижения необходимых внутренних условий учитель, которому даже будут предоставлены все внешние условия для автономии, не возьмет и не использует ее, но может предпочесть сохранять инструментальную позицию исполнителя образовательной идеологии, программ, целей, директив. Так выстраивается логика авторского тезиса: для развития, становления *субъектности* и *автономии* ученика необходимо наличие и развитие учительской *автономии*; для учительской *автономии* необходимо позиционирование, выявление, утверждение и развитие самосознания учителя.

Для запуска и активизации этих процессов в непрерывном педагогическом образовании должно быть выделено особое пространство: посвященные этим целям разделы курсов, специальные отдельные курсы, включение в рассмотрение материалов сетевых педагогических, образовательных сообществ.

Важную роль в этом также может играть практическая учительская философия образования, в которой на первый план выходит позиция сомнения и вопрошания относительно известного, продуманного и принятого авторитетными мыслителями, кардинально отличающаяся от обычной позиции учителя. (Учитель не подвергает сомнению авторитетное знание, но старается его освоить, чтобы передавать дальше ученикам. И учителю не дано полномочий пересматривать образовательную политику, идеологию, программы, цели и директивы, поэтому он(а) в стиле автономии сил обычно следует им, не подвергая сомнению).

Нельзя сбрасывать со счетов проблем автономии учителя в институциональном, политическом плане, однако то, что доступно возможностям педагогического образования, это освобождение учителя посредством критической мысли, а также самоосвобождение в самосознании.

Автономия учителя и педагогическое сообщество. Автономия учителя – это, по существу, образовательный идеал педагогического образования в аспекте профессионального становления (как самоопределяющегося творчества и как лично принимаемой ответ-

ственности) в аспекте социального становления педагогов.

При анализе широко распространенной ситуации исследователи говорят о «принятой коллективной» идентичности учителей, которая по своему типу является конформистской идентичностью, возможна и иная коллективная идентичность, которую нужно назвать «рефлексивной социальной» идентичностью учителей. Это и есть искомая ментальность педагогического сообщества, которая должна, в частности, составлять планируемый социальный результат непрерывного педагогического образования. Что должно происходить в качестве причин, чтобы она складывалась? Она может возникать из процессов активного диалога, соотнесения позиций, герменевтических процедур, помогающих достичь понимания. Автономия, делающаяся возможной благодаря самоосвобождению педагогов (действующих и будущих) в процессе критического мышления, дает основания для свободного объединения деятелей образования.

Критическая педагогика, появившаяся на свет в работах П. Фрейре, опиравшегося в своих идеях на критическую теорию, и продолженная Г. Жиро, П. Маклареном, белл хукс (bell hooks) и др., определяется как та, которая охватывает усиление осознанности, критику общества, внимание к голосам учащихся, уважение потребностей, ценностей и индивидуальности учащихся, которая занимает активную позицию и развивает в учащихся способность быть подлинно вовлеченными в участие членами общества. Критическая педагогика и движение критического мышления сконцентрировали внимание на освобождении учащихся (H. Giroux). Но все описанные позиции следует приложить и в отношении уже действующих учителей [5, с. 41].

Модель совместного критического размышления и творческого взаимодействия коллег (в особенности коллег, принадлежащих разным поколениям и профессиональным категориям), взаимной рефлексии, нацеленной на развитие и рост осознания всех участников, которую требуется осваивать и претворять в реальность в непрерывном педагогическом образовании, воплощает идею «обучающегося сообщества». Такие практики развития коллективной ментальности могут и должны вести к становлению особого социального феномена – учительского сообщества.

Какие выражения может находить сложившаяся ментальность учительского сообщества? Для примера обратимся к конференции «Профессиональный образ и этос учителя» (The professional image and ethos of teachers), Совет Европы, Страсбург, Франция, апрель 2014), в которой принимали участие около 200 учителей и специалистов, связанных с теорией и практикой педагогического образования, и к обсуждавшемуся там Манифесту учительства для XXI в., выработанному по инициативе педагогического движения Песталоцци. Там коллективное самосознание учительства проявило себя в постановке таких ключевых вопросов: «Делаем ли мы правильные вещи в образовании и с образованием?» и «Делаем ли мы все правильно в своей повседневной образовательной практике?» В конкретизации того, как будет проявляться выбор учителя в его/ее подходах, в Манифесте были сформулированы такие принципы,

как: «ценить разнообразие и плюрализм мнений и практик»; «желать проявлять соперничество людям, которые воспринимаются как „другие“»; «допускать вопрошание и сомнения о том, что обычно считается „нормальным“ согласно предшествующему знанию и опыту»; «проявлять терпимость к двусмысленности и неопределенности»; «развивать осознанность относительно собственного использования вербальной и невербальной коммуникации».

Если вернемся к проблеме инструментального разума, неразрывного с инструментальной позицией учителя, которую обсуждали в начале и которая прямо противостоит автономности в позиции и мышлении учителя, то можно заметить в сформулированных принципах, насколько зрелые результаты автономного педагогического сознания они выражают.

Л и т е р а т у р а

1. Хоркхаймер М., Адорно Т. В. Дialeктика ; Хоркхаймер М., Адорно Т. В. Дialeктика Просвещения. – М., СПб.: Медиум, Ювента, 1997.
2. Winch, Ch. (2004). *Education, Autonomy and Critical Thinking*. Routledge.
3. Dearden. R. F. (1972). *Autonomy and education*. In R.F. Dearden, P.H. Hirst and R.S. Peters (Eds.), *Education and the development of reason*. London: Routledge.
4. Halstead, J. Mark, & Taylor, Monica J. (1995). (Eds.). *Values in Education and Education in Values*. Routledge.
5. Giroux, H. A. (2001). *Theory and Resistance in Education: Towards a Pedagogy for the Opposition*. Greenwood Publishing Group.
6. Теория развита в работе: Scheler M. *Phaenomenologie der Sympathie gefuehle* (1-е изд. 1913 г., 2-е изд., испр. 1923 г.), изложение взглядов М. Шелера приводится по Шюц А. Избранное: Мир, светящийся смыслом : пер. с нем. и англ. – М.: Рос. полит. энцикл. (РОССПЭН), 2004. – С. 202–215.
7. Cuypers, S. E. (1992). Is Personal Autonomy the First Principle of Education? *Journal of Philosophy of Education*, 1(26), 5–17.

