Н. М. БОРЫТКО
(Волгоград)

АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЕ ПОНИМАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ В СТРУКТУРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Рассматриваются характеристики педагогической ситуации в рамках антропологического подхода. Категория ситуации соотносится с категориями среды, процесса, фактора, условия, позиции. На этой основе делается вывод о субъектности обучаемого/воспитанника, становление которой в педагогической ситуации происходит в результате рефлексии собственного опыта, себя и социального окружения.

Ключевые слова: *ситуация, среда, фактор, условие, позиция, отношение, самоопределение, рефлексия.*

В своем обыденном значении, как известно, *ситуация* (от средневекового лат. *situatio* – положение) – это сочетание условий и обстоятельств, создающих определенную обстановку, положение [1]. При этом под условием мы понимаем «обстоятельство, от которого что-н. зависит (в данном случае – протекание процесса становления ребенка); обстановку, в которой происходит, осуществляется что-н.» [5]. Как философская категория, термин «условие» выражает отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может. Сам предмет выступает как нечто обусловленное, а условия – как относительно внешнее предмету многообразие объективного мира.

Категория ситуации стала особенно активно разрабатываться в связи с переходом от «педагогики мероприятий» к «педагогике среды». Так же, как и педагогическое средство, педагогическое условие (а точнее – система условий) специально создается, конструируется педагогом с целью повлиять на протекание процесса. Однако, в отличие от средства, условие не предполагает столь жесткой причинной детерминированности результата. Ведь в отличие от образовательного средства как причины, *непосредственно порождающей* то или иное явление или процесс (иначе говоря, от образовательного мероприятия), условие (а следовательно, и ситуация как совокупность условий) составляет ту *среду, обстановку*, в которой эти желаемые (или *не*желаемые!) явления или процессы возникают, существуют и развиваются.

Требует уточнения еще одно соотношение категорий в понимании термина «педагогическая ситуация». Антропологический подход, позиции которого в современной педагогике все более упрочиваются, понимает субъектность человека как формируемую не извне, а изнутри, как процесс самостановления человека. В этом отношении мы полагаем правомерным соотнести категорию *условие* с категорией *фактор*, под которым мы понимаем «момент, существенное обстоятельство в каком-н. процессе, явлении» [5] или «(от лат. *factor* – делающий, производящий) причину, движущую силу какого-либо процесса, явления, определяющую его характер или отдельные его черты» [1].

Нам представляется правомерным отнести категорию «фактор» к внутренним, более объективным обстоятельствам (их можно лишь прогнозировать), в то время как «условия» не отрицают возможности их конструирования. К тому же условия относятся к внешним обстоятельствам процесса. Таким образом, *педагогическое условие – это внешнее обстоятельство, оказывающее существенное влияние на протекание педагогического процесса (в той или иной мере сознательно сконструированного педагогом), предполагающее, но не гарантирующее определенный результат процесса*. *А педагогическая ситуация – это система педагогических (в том числе – дидактических) условий становления ребенка, сознательно конструируемая или используемая педагогом в целях образования*. Как же система условий может использоваться для достижения педагогических целей? Каков механизм реализации образовательного потенциала ситуации?

Педагогическая ситуация в модели образовательного процесса конкретизирует схему трансляции культуры. В этом отношении модель педагогической ситуации представляет собой структуру самого события обучения/воспитания. В данной статье мы вслед за Е.В. Бондаревской рассматриваем воспитание не как отдельную деятельность или процесс, а как философию современного образования. Идея «событийного подхода» в воспитании возникла как планирование жизненного пути человека (Е. И. Головаха, А. А. Кроник). В. М. Розин в своих рассуждениях также приходит к мысли о построении судьбы как худо-

© Борытко Н.М., 2015

жественном творчестве, характерном для людей искусства, которые часто планируют свою жизнь так, как будто пишут поэму. Вслед за В. Ф. Ходасевичем он, к примеру, выделяет такие составляющие построения жизни, как поэмы: образ себя как героя, сюжетную канву событий, трагедийность, непременные переживания героя, возвышающие его над остальными, и т.д.

Эта схема представляет событие, происходящее в процессе трансляции культуры, как событие, в котором целостность культурно значимого действия представлена как целостность действия, разворачивающегося в самой ситуации, а не в масштабе истории культуры в целом. Она позволяет описывать формы опосредования, связывающие культурную норму (отделенную от ситуации, от материала, на котором разворачивается деятельность) с ситуацией, где она должна быть превращена в структуру реального действия. Это формы опосредования, в которых отдельная от деятельности норма может быть представлена как форма, позволяющая выстроить культурно значимое конкретное действие в конкретных условиях и обстоятельствах.

Событие, в котором норма действия реализуется как форма ситуации действия, есть своего рода идеальное событие и как таковое, конечно, не может быть воспроизведено в реальной деятельности без позиции, которая в самом акте трансляции культуры удерживала бы ее идеальность, ее отличие от непосредственно данных условий действия (о позиции субъекта см.: [2]).

«Передача культуры – это лишь внешняя сторона воспитания», – утверждает В.В. Сериков [8, с. 165]. Собственно воспитательное отношение – это создание личностно-развивающей ситуации, обеспечивающей становление опыта субъективирования, т.е. выработки своего (личностного) знания, собственного мнения, своей концепции мира (мировоззрения), своего стиля, собственной структуры деятельности. Воспитание в точном значении этого слова – процесс личностно образующий, отличный от научения, привития, дрессировки. Отсюда известная иррациональность воспитания, его неодинаковость для вовлеченных в него субъектов, парадоксально различные результаты для детей, воспитывающихся, казалось бы, в одинаковой среде.

В этом смысле можно говорить о *предметном контексте* ситуации, который может включать, например, контекст понимания – совокупность условий, позволяющих понимать и интерпретировать присутствующие в ситуации знаки и знаковые системы. Этот контекст определяет то, каким образом предметность конкретного действия может быть отнесена к ситуации в целом и *снята,* востребована в ней. А. Г. Асмолов определяет ситуацию на пересечении двух осей в одной системе координат – оси исторического времени жизни личности и оси социального пространства ее жизни.

Педагогическая ситуация как не просто совокупность, а система специально сконструированных педагогом условий стимулирует человека к пониманию с точки зрения «долженствования», к пониманию того, «чему он равен», кто он такой и что он из себя представляет на самом деле, что он любит и чего не любит, что для него хорошо и что плохо, к чему ему нужно стремиться и в чем его призвание. Перед человеком возникает множество вопросов: что я должен делать? каким я должен быть? как мне поступить в этой ситуации? … быть или не быть?

Неискушенный педагог в этом случае сразу же отзовется («я бы на твоем месте...») и даст конкретный совет. Более того – эти советы часто облечены в форму предписаний, что превращает воспитательную ситуацию в банальное «мероприятие», столь любимое в массовой педагогической практике. Но специалист, как считает А.-Г. Маслоу [4, с. 122 – 123], не может не знать, что советы такого рода в лучшем случае не помогают решить проблему, а в худшем могут нанести непоправимый вред. Чтобы человек понял, как ему следует поступать, он прежде должен понять, кто он такой, что он из себя представляет: «Прямая дорога к главным нравственным и ценностным решениям, к верному самоопределению, к “правильности” идет через самого человека, через познание им своей природы, своих особенностей, через открытие им правды о самом себе. Чем глубже он познает свою природу, желания своего внутреннего “Я”, свой темперамент, свою конституцию, свои потребности и устремления, чем отчетливее он осознает, что на самом деле доставляет ему радость, тем легче, естественнее, автоматичнее, эпифеноменальнее будет решена им проблема ценностного выбора» [Там же].

Субъектом нельзя стать, им можно лишь становиться, поскольку субъектность заключается в саморазвитии, самоутверждении, которые в ситуациях воспитания протекают в форме самопознания человека, самооценки, осознания себя, своих особенностей, возможностей, достоинств, недостатков.

Как пишет Е. А. Кострикова [3, с. 13], «самоопределение – это выбор, но для него недо-

статочно знать окружающий мир людей, вещей, природы. Выбор по отношению к чему? По отношению к себе. Время такого образования, которое состоит только в познании мира, кончилось. Познание себя, своего "Я", своих притязаний и возможностей для самоопределения и лучшей реализации своих сил – новая, достойная гуманизма задача образования – и обучения, и воспитания».

Психологи утверждают, что в возрасте примерно 12 лет у подростка возникает интерес к собственному внутреннему миру, с этого и начинается познание самого себя: подросток анализирует свое поведение, свои личностные качества и в результате приходит к некоторому познанию своего Я. Затем самопознание усиливается, углубляется, одновременно усиливаются его дифференцированность и обобщенность, и уже к 15 – 16 годам у подростков складывается представление о себе как цельной личности, отличной от других людей, формируется Я-образ или Я-концепция (И. В. Дубровина, В. Ф. Сафин, В. Н. Мясищев и др.). В исследовании И.В. Дубровиной установлено, что к 16 – 17 годам на основе представлений о себе как личности у подростков возникает особое личностное образование – психологическая готовность к самоопределению. Самопознание ребенка – необходимое условие и предпосылка свободы и сознательного самоопределения как «выбора себя».

Многочисленные зарубежные исследования философско-психологических проблем обретения человеком себя в век информационной цивилизации полагают самопознание творческой способностью сознания к освоению внутреннего и внешнего мира (J. Berner, J. C. Pearce, T. A. Van Dijk, W. Kintsch), где самосознание связано с самоидентификацией (R. M. Restak) и проявляется в конкретном Я, бесконечном и конечном.

Л.С. Выготский считал, что механизм познания себя и других один и тот же. Важно научить ребенка смотреть на себя как на «другого», выделять себя из ситуации и осознавать ее. Подчинение себе собственного поведения показывает уровень педагогической рефлексии ребенка, степень овладения собой извне, что присуще субъекту деятельности.

Таким образом, в поисках механизмов реализации образовательного потенциала педагогической ситуации мы приходим к рефлексии. Всякий раз, когда речь заходит о субъектности индивида, исследователи, так или иначе, обращают свое внимание на рефлексию. Ситуация как совокупность внешних условий становления субъектности связана с внутренними побудительными силами (факторами саморазвития) через рефлексию. Б. Г. Ананьев приходит к выводу, что рефлексивные свойства наиболее интимно связаны с целями жизни и деятельности, ценностными ориентациями, установками, выполняя функцию саморегулирования и контроля развития, способствуя образованию и стабилизации единства личности. Д. Дьюи объяснял это понятие как «оценку основания собственного убеждения».

Классики немецкой философии Гегель, Фихте, Шеллинг определяли рефлексию в контексте саморазвития (деятельности самопознания). Гегель впервые пытался осмыслить рефлексию не только как категорию мышления, но и как эмоционально-ценностное понятие. Если душа – это психика, имеющая социальные связи, а духовность – выход за рамки конечного в бесконечное, то велика роль рефлексии в развитии духовности. В России разработка идеи рефлексии связана с именами В.С. Соловьева, Н.Г. Чернышевского, Г.И. Челпанова, С.Л. Франка, Л.М. Лопатина и других исследователей, ратовавших за духовную активность субъекта, что сопрягалось с социально-идеологической концепцией, по которой путь к новой России пролегал через переустройство общества и души, через внутреннее совершенствование личности.

П. Шарден отмечает, что для решения вопроса о превосходстве человека над животными он видит только одно средство – рефлексию. Под рефлексией ученый понимает приобретенную сознанием способность сосредоточиться на самом себе и овладеть самим собой как предметом, обладающим своей специфической устойчивостью и своим специфическим значением, – способность уже не просто познавать, а познавать самого себя, не просто знать, а знать, что знаешь. Рефлексирующее существо, по Шардену, в силу того, что может сосредоточиться на самом себе, становится способным развиваться в новой сфере.

Изначально рефлексия (от позднелат. *reflexio* – обращение назад) – это 1) размышление, самонаблюдение, самопознание; 2) в философии – форма теоретической деятельности человека, направленная на осмысление собственных действий и их законов [1]. В толковом словаре русского языка читаем также: «Рефлексия – (книжн.) размышление о своем внутреннем состоянии, самоанализ» [5]. Очевидно, что понимание педагогической рефлексии только как «взгляда назад», которое превалирует в педагогических исследованиях, не всегда вбирает в себя способность интеллекта делать предметом анализа собственные

психические процессы. В философии и психологии отмечается полифункциональность этого термина: так, в «Философском словаре» рефлексия определяется как «термин, означающий отражение, а также исследование познавательного акта» [9]. Локк считал рефлексию источником особого знания, когда наблюдение направляется на внутренние действия сознания, тогда как ощущение имеет своим предметом внешние вещи. Для Лейбница рефлексия не что иное, как внимание к тому, что в нас происходит. По Юму, идеи – это рефлексия над впечатлениями, получаемыми извне. Для Гегеля рефлексия – взаимное отображение одного в другом, например явления – в сущности. Термин «рефлексировать» означает обращать сознание на самого себя, размышлять над своим психическим состоянием.

В психологии рефлексия определяется как процесс познания субъектом своих внутренних психических актов и состояний, как фундаментальная способность сознательного существа быть в отношении к собственному сознанию, мышлению, условиям и способам осуществления жизнедеятельности (С. Л. Рубинштейн, Б. Д. Эльконин). Осознающий – значит как-то охватывающий все бытие, созерцанием его постигающий, в него проникающий, часть, охватывающая целое. С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что в общем виде проблема рефлексии есть прежде всего проблема определения своего способа жизни. Он отмечал также, что рефлексия обеспечивает «выход из полной поглощенности непосредственным процессом жизни для выработки соответствующего отношения к ней, занятия позиции над ней, вне ее суждения о ней» [6, с. 348].

Рефлексия в социальной психологии выступает в форме осознания действующим субъектом – лицом или общностью – того, как они в действительности воспринимаются и оцениваются другими индивидами или общностями. Рефлексия – это не просто знание или понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают «рефлексирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные (связанные с познанием) представления. Таким образом, в понимании рефлексии можно выделить три процесса: обращение назад, познание субъектом своего внутреннего мира и осмысление индивидом социальной действительности.

И.Н. Семенов понимает рефлексию как переосмысление и перестройку субъектом содержания своего опыта, которые отражают проблемно-конфликтные ситуации и порождают действенное отношение его как целостного Я к собственному поведению и общению, осуществляемой деятельности, кооперантам, социокультурному и вещно-экологическому окружению. В этом отношении построение субъектом собственной индивидуальности происходит посредством постоянной рефлексии способов действенного самоопределения и самопостроения в контексте формируемых в культуре идеалов и ценностей.

На основе прошлого опыта индивид начинает соотносить представления о себе с идеальным Я, что определяет наиболее желаемую стратегию самопостроения; с Я глазами других, что задает нормативную стратегию самопостроения; с совестью, которая обеспечивает нравственную стратегию самопостроения. Одним из главных достижений такого подхода является доказательство возможности культивирования неразрушительных способов саморазвития. Так, для того, чтобы создать что-то принципиально новое, психическое новообразование, совсем не обязательно что-либо разрушать [7].

Самовосприятие субъекта в его самоопределении осложняется действием психологических защитных механизмов человека (M. Rosenberg). Преодоление кризиса идентичности личности многие исследователи видят в повороте от самосознания к самопониманию субъекта как подвижной основе человеческого бытия, обращенной к ее творческим истокам. В герменевтической традиции понимание характеризуется как онтологически укорененный способ человеческого бытия. Сегодня самопонимание перестало быть результатом естественного становления личности в культуре – оно обнаруживает себя как творческий потенциал личности, присвоение и выработка личностных смыслов, как результат напряженного усилия быть, как защита от скрытой манипуляции в ситуации социокультурного кризиса.

Однако цель самопонимания – не только присвоение смысла Я, но и движение субъекта за пределы самого себя в область грядущего смысла. Преодоление в самопонимании отождествлений с многочисленными другими возможно в развитии способности создавать «индивидуальный жизненный проект» (Ю. Хабермас) – герменевтически прояснять направление всей жизненной практики человека.

Как известно, самоопределение не сводится только к самопознанию или самопониманию: оно подразумевает и управление собой, мотивирование собственной деятельности, саморегуляцию, самоорганизацию – самодетерминацию. Общие предпосылки самоде-

терминации складываются, по-видимому, на той стадии развития, на которой «происходит переход ребенка от существа, уже ставшего субъектом (т.е. сделавшего первый шаг на пути формирования личности), к существу, осознающему себя как субъект» (Р.С. Бондаревская). Определение себя в сфере личностных особенностей приводит к смене внутренней позиции, выработке своей новой идентичности (В. П. Михайлова, Т. В. Снегирева).

Педагогическая ситуация как способ трансляции культуры в этом отношении предоставляет ребенку выбор, а педагог – поддержку и педагогическое сопровождение в выборе и принятии (переживании) ценностей. В результате самоопределения человек (ребенок) выстраивает систему смыслов, смысловое поле или внутреннее субъектное пространство саморазвития. В моделировании этого процесса обнаруживается необходимость понимания воспитательной ситуации как ситуации рефлексивного самосознания.

Такое понимание педагогической ситуации приводит к тому, что воспитательный процесс мыслится как гуманитарная практика, ориентированная на выработку у подрастающего человека способности самому решать жизненные проблемы, способности делать осознанный выбор нравственным путем, что требует обращения его «вовнутрь себя», к своим истокам. Это поиск человеком способов построения нравственной, подлинно человеческой жизни на сознательной основе. Этот поиск осуществляется через самоопределение, которое есть, прежде всего, определение смыслов своей деятельности, поведения, всей жизни человека.

Список литературы

1. Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия 2000 : мультимедиаэнциклопедия. М., 2000.

2. Борытко Н. М. Субъектная позиция как цель воспитания // Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования. Вып. 2. Волгоград, 2001. С. 5 – 10.

3. Кострикова Е. А. Выбор как фактор ценностного самоопределения старшеклассника: дис. … канд. пед. наук. Оренбург, 1999.

4. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики / пер. с англ. А. М. Талдыдаевой; науч. ред., вступ. ст. и коммент. Н. Н. Акулиной. СПб., 1997.

5. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка // Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия 2000: мультимедиаэнциклопедия. М., 2000.

6. Рубинштейн С. Л. Человек и мир // Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1969. С. 348 – 374.

7. Семенов И. Н. Системный подход к изучению и организации продуктивного мышления // Исследование проблем психологии творчества. М., 1983. С. 27 – 61.

8. Сериков В. В. Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем. М., 1999.

9. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. 5-е изд. М.: Политиздат, 1986.

* * *

1. Bol'shaja jenciklopedija Kirilla i Mefodija 2000: мul'timediajenciklopedija. M., 2000.

2. Borytko N. M. Subektnaja pozicija kak cel' vospitanija // Pedagogicheskie problemy stanovlenija subektnosti shkol'nika, studenta, pedagoga v sisteme nepreryvnogo obrazovanija. Vyp. 2. Volgograd, 2001. S. 5 – 10.

3. Kostrikova E. A. Vybor kak faktor cennostnogo samoopredelenija starsheklassnika: dis. … kand. ped. nauk. Orenburg, 1999.

4. Maslou A. G. Dal'nie predely chelovecheskoj psihiki / per. s angl. A. M. Taldydaevoj; nauch. red., vstup. st. i komment. N. N. Akulinoj. SPb., 1997.

5. Ozhegov S. I., Shvedova N. Ju. Tolkovyj slovar' russkogo jazyka // Bol'shaja jenciklopedija Kirilla i Mefodija 2000: mul'timediajenciklopedija. M., 2000.

6. Rubinshtejn S. L. Chelovek i mir // Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii. M., 1969. S. 348 – 374.

7. Semenov I. N. Sistemnyj podhod k izucheniju i organizacii produktivnogo myshlenija // Issledovanie problem psihologii tvorchestva. M., 1983. S. 27 – 61.

8. Serikov V. V. Obrazovanie i lichnost': teorija i praktika proektirovanija pedagogicheskih sistem. M., 1999.

9. Filosofskij slovar' / pod red. I. T. Frolova. 5-e izd. M.: Politizdat, 1986.

Anthropologic comprehension of a pedagogic situation in the educational process structure

There are considered the characteristics of a pedagogic situation from the position of the anthropologic approach. The category of situation is correlated with the categories of environment, process, factor, condition, position. On this basis there is made the conclusion about the subjectivity of a pupil/trainee, which is established in a pedagogical situation as the result of reflection of one's own experience, oneself and social environment.

Key words: *situation, environment, factor, condition, position, relation, self-actualization, reflection.*

(Статья поступила в редакцию 19.01.2015)