

На правах рукописи

БАРИЕВ Павел Талгатович

КОНСТРУИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

13.00.01 – общая педагогика,
история педагогики и образования

А В Т О Р Е Ф Е Р А Т
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Ижевск 2004

Работа выполнена в Государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Удмуртский государственный университет».

- Научный руководитель: кандидат педагогических наук,
доцент Сергей Федорович Сироткин
- Официальные оппоненты: доктор педагогических наук,
профессор Гурье Лилия Измайловна.
кандидат педагогических наук
Санникова Татьяна Германовна
- Ведущая организация: Вятский государственный гуманитарный университет

Защита состоится 26 марта 2004 г. в ___ часов на заседании диссертационного совета Д 212.275.02 в Удмуртском государственном университете по адресу: 426034, г. Ижевск, УдГУ, ул. Университетская, д.1., корпус VI, ауд. 128.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Удмуртского государственного университета (г. Ижевск, ул. Университетская, д.1, корпус II).

Автореферат разослан

«25» февраля 2004 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета,
кандидат психологических наук

Э.Р. ХАКИМОВ

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Современное положение в гуманитарных науках в значительной степени определяется требованием плюрализации, поддерживаемым и отечественным законодательством. В связи с этим, современная педагогика должна основываться на принципе толерантности, с одной стороны, и отвечать требованиям непротиворечивости, связности, когерентности — с другой. Эти требования определяют развитие таких тенденций в педагогике как стремление к акцентированию субъектности в качестве цели воспитания.

В течение длительного времени отечественная педагогическая наука развивалась на основе марксистско-ленинской методологии, вследствие чего проблема субъекта в ней не изучалась. В современных отечественных гуманитарных науках категория «субъект» занимает одно из важнейших мест и по своему значению приближается к категории «личность» в советской науке. Та настойчивость, с которой последняя искореняла значение единичного, теперь возвращается в большом количестве исследований субъектности.

Субъект педагогического процесса рассматривается в психологических исследованиях (Л.И. Анцыферова, А.Г. Асмолов, М.С. Каган, В.А. Петровский и др.) и собственно педагогических (Т.Ю. Бильгильдеева, Н.М. Борытко, Е.Н. Волкова, А.С. Лебедев, Л.Н. Павлова, О.С. Ульянова и др.). В педагогических исследованиях обычно особое внимание уделяется становлению субъектности — в этом вопросе на взгляды педагогов-теоретиков сильное влияние оказывают фундаментальные психологические исследования субъекта (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Н. Узнадзе и др.), отечественная психология становления субъектности (А.В. Брушлинский, В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин и др.), зарубежная гуманистическая психология (К. Роджерс, А. Маслоу) и философия экзистенциализма (С. Кьеркегор, К. Ясперс, Ж.-П. Сартр). Наиболее масштабное и организованное развитие педагогика становления субъектности получила, благодаря таким исследователям, как М.С. Байматова, С.С. Бакулевская, Ю.С. Богачинская, Н.М. Борытко, Н.К. Сергеев и др.

Возможности воздействия на процесс развития субъектности описаны в исследованиях Е.Н. Волковой, Б. Зельцман, В.А. Петровского и М.В. Полевой: способность другого (взрослого) отразить в своей речи ребёнка как субъекта, самого себя как субъекта или свойства субъекта вообще — оказывается решающей в становлении его (ребёнка) субъектности. Однако, в педагогике ещё не разработана теория дискурса о субъектности как условия воспитания последней. В первую очередь нужно говорить об отсутствии не только теории педагогического дискурса о субъектности, но и теории дискурса как носителя педагогической субъектности. Актуальной является задача построения представления о педагогической субъектности, которое, уже в его

до-научном состоянии, как показывает ряд авторов (В.А. Петровский, Е.Н. Волкова, Б. Зельцерман и др.), развивает субъектность ребёнка.

В целом состояние изученности субъектности участника педагогического процесса нельзя назвать удовлетворительным. В частности, практически отсутствуют представления о системном или структурном подходе к её изучению. Структуру педагогической субъектности исследовали А.Ф. Березин, Е.Н. Волкова, И.Ю. Рыжухина, И.С. Серегина и др. Однако, эти представления ещё не в полной мере отвечают требованиям структуралистского построения: здесь задаётся закон детерминации — все элементы субъектности инициируются каким-либо одним, мало изучены особенности их взаимосвязи; к тому же отсутствует представление о собственно субъектной работе в данной структуре, вследствие чего она предстаёт как объект психологии. Собственно педагогических взглядов на проблему структуры субъектности в ходе исследования не выявлено.

Исследователи в области педагогики склонны пользоваться психологическими и философскими представлениями и в недостаточной степени рассматривают возможности привлечения опыта отечественной педагогической науки к построению теории субъектности. Практически, не обсуждается место педагогических исследований советского периода относительно современных проблем субъектности, тогда как известно, что постановка этих проблем на Западе стала возможной именно как развитие марксистских идей (М. Пеше, L. Althusser, R. Kearney).

Неспособность анализировать и применять структуралистские, по сути, взгляды советской науки (L. Althusser) есть следствие устаревшей методологии научно-педагогического исследования, лишь только начинающей обращаться к дискурс-анализу (В.М. Розин) или деконструкции (А.П. Огурцов).

Таким образом, **проблема исследования** определяется необходимостью построения научно-теоретического знания о субъектности, модели, отражающей специфику функционирования и конструирования субъектности в педагогическом дискурсе.

Отмеченная необходимость особенно актуальна в тех условиях, когда отечественная педагогика в связи с кардинальной сменой ценностей и приоритетов общества в значительной степени утратила связь с предшествующими исследованиями советского периода. Согласно известнейшему теоретику марксизма Л. Альтюссеру, советская, марксистско-ленинская наука является структуралистской. Это означает, что в ней должна существовать «сборка субъекта», которая происходит в моменты структурных преобразований теоретической системы (Ж. Делёз). Следовательно, существуют основания для того, чтобы, используя новейшую методологию анализа дискурсивных практик, показать роль и место достижений отечественной марксистско-ленинской педагогики в современной теории субъектности.

При этом есть также основания полагать, что объединение конструктов различных педагогических дискурсов в общем представлении о субъектности

должно основываться на методологии синтеза знаний, позволяющей иметь в результате пригодный для науки теоретический продукт – модель, или конфигуратор в терминах Г.П. Щедровицкого.

С учётом потребности современной педагогической науки в решении теоретических проблем субъектности путём привлечения собственно педагогических теорий, дискурсов, содержащих конструирование субъектности, была сформулирована **тема исследования – «Конструирование субъектности в педагогическом дискурсе».**

Цель исследования: разработка и обоснование теоретической модели (конфигуратора) структурного становления дискурсной педагогической субъектности.

Объект исследования: тексты структуралистской педагогической науки, содержащие представления об элементах субъектности.

Предмет исследования: процесс конструирования субъектности в структуралистской педагогической теории.

В соответствии с целью была выдвинута **гипотеза исследования**, которая заключается в том, что построение педагогической теории субъектности будет более эффективным, если:

- выявить стратегии и принципы конструирования субъектности, осуществляющиеся в структуралистском педагогическом дискурсе;
- разработать конфигуратор конструирования субъектности в структуралистском педагогическом дискурсе.

В соответствии с целью, предметом и выдвинутой гипотезой, были определены **задачи исследования:**

1. определить характеристики педагогической субъектности;
2. выявить особенности структуралистского представления о педагогической субъектности и её элементах;
3. показать функционирование педагогической субъектности в процессе её становления в основных выявленных видах дискурса субъектности на примере текстов советской педагогики;
4. разработать теоретическую модель (конфигуратор) конструирования субъектности в структуралистской педагогике.

Методологическую основу исследования составили:

- постструктуралистская философия субъекта структуры как основы её самовоспроизводства и преобразования (Ж. Делёз, Ж. Деррида и др.);
- структуралистская философия субъекта как дискурсивной конструкции (Л. Альтюссер, Ж. Лакан, Р. Барт и др.);
- теория анализа педагогического дискурса, классификация видов педагогического дискурса (В.И. Карасик, В.М. Розин и др.);
- отечественная педагогическая теория, изучающая проблемы постмодерна (В.А. Куренной, А.П. Огурцов, Б.В. Сазонов, С.А. Ушакин и др.);

- структуралистская лингвистика – теория анализа дискурса (П. Серио, М. Пеше).

Теоретической основой диссертационной работы стали:

- отечественная педагогика субъектности (Т.Ю. Бильгильдеева, Н.М. Борытко, А.С. Лебедев, Л.Н. Павлова, О.С. Ульянова и др.);
- психолого-педагогические представления о структуре субъектности (А.Ф. Березин, Е.Н. Волкова, И.С. Серегина);
- отечественная психология субъектности (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн, Д.Н. Узнадзе и др.);
- отечественная психология субъектности педагога и ученика (Л.И. Анцыферова, А.Г. Асмолов, М.С. Каган, В.А. Петровский и др.) и психология становления субъектности педагога и ученика (В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин и др.).

Для анализа *конструирования субъектности в советской педагогике* были привлечены:

- исследования теории А.С. Макаренко (В.Е. Гмурман, Л.Ю. Гордин, В.В. Кумарин, Н.А. Лялин, А.А. Фролов и др.);
- исследования теории Г.П. Щедровицкого (О.И. Генисаретский, А.П. Зинченко, Е.А. Никулин и др.);
- исследования теории В.А. Сухомлинского (Ю.П. Азаров, А.М. Борисовский, Л.В. Дворникова, В.И. Кодак, Л.В. Кузнецова и др.);

В создании *модели становления субъектности* были использованы:

- методология синтеза и интеграции знаний в педагогике (И.Е. Видт, В.В. Гаврилюк, В.И. Загвязинский, Н.К. Чапаев, Г.П. Щедровицкий);
- отечественная педагогика открытого образования (А.И. Адамский, Т.М. Ковалёва, Е.Н. Ковалевская, Г.Н. Прозументова, Н.В. Рыбалкина, П.Г. Щедровицкий и др.).

Источниковую базу исследования составили: советская педагогическая литература, педагогическая периодика и публицистика; литература по истории советской культуры и педагогики; общепедагогические работы классиков отечественной и советской педагогики; монографии, диссертации, сборники научных статей, посвященные вопросам теории и практики воспитания субъектности, активности, самостоятельности, творчества; учебные пособия и учебники; общепедагогические и методические журналы и др.

Решение задач исследования осуществлялось при помощи следующих **методов**: теоретический анализ философской, педагогической и психологической литературы по проблеме исследования, контент-анализ, дискурс-анализ, изучение, сопоставительный анализ и синтез педагогических теорий, индукция и дедукция теоретических положений, теоретическое моделирование.

Достоверность результатов исследования определяется обоснованностью исходных теоретико-методологических позиций, включающих обраще-

ние к смежным отраслям знаний (философии, психологии и др.), применением методов, адекватных цели и задачам исследования, сочетанием количественного и качественного анализа.

Научная новизна результатов исследования заключается в том, что впервые:

1. выполнен анализ субъектности как свойства педагогического дискурса и определены характеристики дискурсной педагогической субъектности;
2. разработана процедура исследования дискурса структуралистской педагогики, основанная на методе деконструкции и направленная на восстановление конструкта субъектности;
3. в структуралистской педагогике были обнаружены основы представления о становлении субъектности: выявлены стратегии и принципы конструирования субъектности, основными из которых являются принципы множества, неопределённости и постоянства;
4. разработан конфигуратор (модель) становления педагогической субъектности – теоретический объект, включающий знания о стратегиях становления педагогической субъектности как механизма преобразования структуры педагогического дискурса.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в том, что структурное представление о субъектности в педагогическом дискурсе, развернутое в диссертации, позволяет: а) упорядочить ряд исследований педагогической субъектности в систему исследования её становления как дискурса; б) использовать в этих исследованиях достижения структуралистской педагогики; в) обоснованно объединять в теории субъектности различные педагогические системы. Разработанный метод анализа дискурсной педагогической субъектности и выявленные принципы её конструирования обогащают современную теорию субъектности и выявляют имплицитные представления о субъектности в других теориях педагогики.

Практическая значимость результатов исследования заключается в том, что они могут использоваться: 1) в исследовании теории субъектности, истории воспитания; 2) в изучении генезиса проблем воспитания самостоятельности, активности и творчества; 3) при разработке и научном обосновании опытно-экспериментальных программ средних учебных заведений. Результаты исследования могут быть полезны учителям-практикам, ведущим поиск путей субъективации в учебно-воспитательном процессе. На основе материалов исследования разработаны и внедрены в учебный процесс авторские спецкурсы «Педагогика субъектности» и «Психология воспитания» для студентов факультета психологии и педагогики УдГУ.

Внедрение результатов исследования проводилась на научно-практических конференциях различного уровня: от межвузовских до международных (г. Ижевск, 2001-2003 г.г.; г. Воткинск, 2001-2003 г.г.), на аспирантских и преподавательских семинарах факультета психологии и педагогики.

ки в 2000-2003 г.г. Результаты исследования отражены в 9 публикациях: научно-методические статьи и тезисы опубликованы в научно-педагогической печати.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Педагогическая субъектность осуществляется в направленности на преобразование отдельных элементов структуры субъектности воспитуемого, — серий качеств, характеризующих субъекта (самостоятельность, активность, творчество), — и в функции воспроизводства субъектности в целом. Эта функция осуществляется субъектом педагогики в дискурсе и представлена в виде дискурсивных стратегий воспитания субъектности.
2. В структуралистской педагогике (на примере советской - марксистско-ленинской) существуют имплицитные представления о структурном становлении педагогической субъектности. Такие конструкции можно обнаружить при помощи метода деконструкции, осуществляя анализ отдельных педагогических систем, представляющих вариативные типы дискурсов субъектности – Самостоятельности, Активности и Творчества.
3. Конструирование субъектности в структуралистской педагогической теории заключается в определении элемента дискурса субъектности (Самостоятельности, Активности, Творчества – САТ) в качестве системообразующего (центрального) и последовательного смещения этого значения на другие элементы САТ.
4. Варианты центрирования дискурса составляют основу теоретической модели (конфигуратора) становления педагогической субъектности, привлекающей структуралистские педагогические теории в качестве теорий становления педагогической субъектности, реализующих принципы множества, неопределённости и постоянства.

Этапы исследования:

- *Первый этап (2000-2001 гг.)* – постановка и изучение проблемы исследования. На этом этапе производился сбор материала, проводилась аналитическая работа по выявлению степени разработанности исследуемой проблемы в отечественной и зарубежной научной литературе. Определялись основные категории исследования. Осуществлялось выдвижение исходных положений исследования.
- *Второй этап (2001-2003 гг.)* – выявление и обоснование представления о субъектности в дискурсе советской педагогики. На данном этапе разрабатывались и реализовывались требования к теоретической модели педагогической субъектности. Проводилась проверка и уточнение полученных выводов, выносимых на защиту, оформлялся текст диссертации.

Структура и объём диссертации. Материал диссертации изложен на 177 страницах и состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка, включающего 230 источников и 3 приложений.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **Введении** обоснована актуальность темы, определены объект, предмет, цель, задачи, источники исследования, представлены положения, выносимые на защиту; показаны новизна, теоретическая и практическая значимость работы.

В **первой главе «Теоретические представления о педагогической субъектности»** проведён анализ современного состояния отечественной теории субъектности, который свидетельствует о том, что разработка ее различных аспектов находит широкое применение в педагогической науке. Однако, установлено, что существует потребность педагогики в привлечении к построению теории субъектности собственных теоретических разработок, которые были бы включены как в качестве элементов, так и в качестве системообразующего принципа этой теории. Современные педагогически значимые исследования субъектности исходят из философских и психологических оснований субъект-ориентированного образования и сконцентрированы на изучении отдельных сторон субъектности участников педагогического процесса. Малочисленные исследования структуры субъектности педагога не включают в рассмотрение её дискурсивную природу.

Тем не менее, опираясь на исследования Е.Н. Волковой, В.А. Петровского и др., мы пришли к выводу, что процесс становления педагогической субъектности, определённой как *свойство выступать субъектом педагогической деятельности, познания, общения* и проявлять самостоятельность, активность и творчество, - можно определить как *процесс становления педагогического дискурса о субъектности*. Педагогическая субъектность проявляется в осуществлении функции воспроизводства субъектности. Таким образом, поскольку эта функция осуществляется субъектом педагогики в дискурсе, она должна представляться в виде дискурсивных стратегий воспитания субъектности.

Текст, соответствующий характеристикам педагогического дискурса, может, независимо от намерений его автора, выступать субъектом педагогического процесса. Следовательно, для нашего случая оказывается справедливым вывод о том, что педагогической субъектностью обладает дискурс, содержащий в себе конструкт субъектности, становления субъектности, который помещается в контекст педагогического дискурса. *Педагогический дискурс* определяется как *такое высказывание или текст, которое обладает педагогическими ценностями, целями и стратегиями*.

Говоря о воспитательных возможностях дискурса о субъектности, мы считаем что в первую очередь надо построить педагогическую теорию дискурсивной субъектности. То есть, педагогическая теория, отвечая исследованиям вышеуказанных авторов, должна уметь создавать представление о субъектности, рассматривать её подробно, структурно.

Судя по данным исследований В.А. Петровского, М.В. Полевой и Е.Н. Волковой, дискурс воспитателя может содержать конструкт субъектности, отражать субъектность, не используя, однако, самого этого понятия, – то есть, имплицитно. Следовательно, для теории педагогической субъектности может быть полезным изучение её конструирования в педагогическом дискурсе вообще (даже тогда, когда не используется термин «субъектность»).

Надо полагать, исходя из базовых представлений о субъекте как основе гуманитарного знания, что успешная педагогическая теория воспроизводит именно субъекта и должна была всегда содержать конструкт субъектности, – возможно, как структуру, которая не обозначается термином «субъектность» или не обозначается вовсе, но обязательно является присущей этой педагогической теории.

При этом, важным оказывается то, что успешные педагогические системы могут ложиться в основу представлений о субъектности, составлять теорию субъектности. Однако целесообразно взять также и саму структуру субъектности, способы связей её элементов, которые присущи педагогике и которые явились бы основой синтеза педагогических систем как элементов педагогической субъектности и использовать (по В.С. Безруковой) собственно педагогический синтез знаний. Для этого лучше всего, по видимому, сначала исследовать те системы, где знания уже построены как структура (то есть, действительно «системы») и отражают структуралистское видение педагогики.

Мы предположили, что в отечественной педагогике уже существует опыт представления субъектности, соответствующий требованиям структуралистского построения. Этот опыт должна содержать советская педагогика, если, вслед за Л. Альтюссером, рассматривать её в ракурсе теории марксизма-ленинизма. Согласно Ж. Делёзу, построения структуралистской теории содержат представления о субъекте, несмотря на то, что категория «субъект» здесь формально изгоняется. Представление о субъектности в структуралистских советских педагогических теориях должно «собираться» в моменты преобразования педагогической системы, смены её центральных положений.

Таким образом, мы полагаем, что общее «здание» структуры педагогической субъектности возможно воссоздать из различных направлений («архитектурное решение» постмодерна), уделяющих внимание отдельным её структурным элементам. Для этого может быть взят метод теоретической деконструкции Ж. Деррида, который использует то же различие элементов (субъектности в нашем случае), что используется автором исследуемой системы, но «непредвзято», то есть, выделяя не одно из различаемых, а все, как

максимально (фундаментально) значимые для системы. При этом, фактически, реализуется принцип структурализма о взаимоопределяемости элементов.

Соответственно, методологической основой для анализа представлений о субъектности в структуралистских построениях педагогической теории является постструктурализм (Ж. Делёз, Ж. Деррида и др.) – группа теорий, построенных на критике и анализе структурализма. В отечественной педагогике существует тенденция к привлечению теорий постструктурализма-постмодернизма; высоко оцениваются возможности этой теории в разрешении проблем мультикультурализма, толерантности. Разработанный одним из лидеров этого движения метод деконструкции (Ж. Деррида) направлен на восстановление «утраченной» структуры (элементов) текста и наилучшим образом подходит для задачи «сборки субъекта» (Ж. Делёз). Фазы метода деконструкции определили структуру исследования текстов советских педагогов.

На первом этапе была осуществлена теоретическая подготовка к анализу текстов советских педагогов - составлено описание элементов субъектности как видов педагогических дискурсов. Традиционные элементы – Самостоятельность, Активность и Творчество – были представлены как серии качеств, ценностных установок воспитания. Содержательно, эти серии отражали виды педагогических дискурсов, выделенных В.М. Розиным и включали свойства выступать субъектом деятельности, познания и общения.

Нашей задачей в описании видов дискурсов субъектности являлось определение центральных ценностей, соответствующих в отечественной педагогике основным характеристикам субъектности и определение тех текстов, которые могли бы наиболее полно продемонстрировать такое центрирование. Таким образом, мы определили объекты исследования, вариативно конструирующие субъектность и предоставляющие возможность их соединения в модели конструирования субъектности как модели, отражающей все основные варианты этого конструирования. Соответственно, появилась возможность изучать эти тексты, используя поиск не только основных характеристик субъектности как самостоятельность, активность и творчество, но и их «заменителей», указывающих на ту же ценность.

Полученные серии ценностей педагогического дискурса включали в себя ценности: 1. Деятельностной самостоятельности: самополагания, функционального позиционирования (например, коллектив), смещения ролевой позиции (игра); 2. Познавательной активности: развития мышления, рефлексии, соответствующей иерархии; 3. Творчества: созидания, взаимодействия, общения.

В ходе анализа педагогической литературы, акцентирующей соответствующие серии ценностей, мы предположили, что: *самостоятельность*, понимаемая как самополагание и смещение в качестве функции или роли в системе отношений характеризует педагогику А.С. Макаренко; *активность* как

развитие рефлексии характеризует педагогическую систему Г.П. Щедровицкого; *творчество* как совместная выработка ценностей характеризует работы В.А. Сухомлинского.

Во **второй главе «Конструирование дискурсивной педагогической субъектности»** исследовались стратегии становления субъектности в педагогическом дискурсе и разрабатывалась теоретическая модель, включающая элементы педагогической субъектности и возможности её становления как осуществления переходов между этими элементами.

Эмпирическое исследование текстов советских педагогов составило три этапа: *статистический, интерпретативный*, а также *подготовительный* к которому следует отнести описание видов дискурсов субъектности в первой главе – как основание для определения категорий или словоформ, которые выступают в статистическом анализе текста.

На *статистическом* этапе ставилась задача выявления различий массивов текстов А.С. Макаренко, Г.П. Щедровицкого и В.А. Сухомлинского, которые были бы существенны для исследования структуры педагогической субъектности. Существенным здесь является различие в централизации одного из элементов субъектности САТ. Нам необходимо было удостовериться в том, что данные педагогические системы имеет смысл рассматривать в отдельности как дискурсы, направленные на педагогическую разработку различных сторон субъектности.

Интерпретативный этап решал задачу выявления связи между центральными и периферическими дискурсами субъектности – и стратегий смены центрирования дискурсов данных систем. Соответственно, были определены следующие подзадачи: а) нахождение централизации в системе иных элементов теории субъектности, чем тех, которые заявлялись формально – и, соответственно, выявлялись на предыдущем, «формализованном» статистическом этапе; б) выявление теоретической связи (взаимного обоснования) между выявленными на первом и на втором этапе централизованными элементами субъектности.

Частичная формализация данного исследования достигается как реализация фаз, целей и средств метода деконструкции Ж. Деррида.

В качестве общей *стратегии изучения текстов* на втором этапе была определена следующая последовательность действий: 1) определение так называемого центрального элемента системы взятого автора – того, который обнаруживает статистический анализ и (или) исследователи наследия этого педагога; 2) определение значения других элементов субъектности в системе автора. Поскольку это значение предполагалось как взаимная и равноправная обусловленность всех элементов, вторая задача решалась в следующей последовательности действий: а) обнаружение другого (второго) элемента субъектности как условия данного центрального (первого); б) обнаружение третьего элемента как обусловленного центральным; в) обнаружение третьего элемента как условия второго.

Таким образом, каждый из трёх элементов является прямым или опосредованным условием остальных и также обусловлен ими. Так решалась задача уравнения значения элементов субъектности и выявления в текстах избранного автора структуры субъектности как целого.

Контент-анализ, как метод изучения ментальных особенностей текста, использовался для того, чтобы формализовать различия в текстах выбранных авторов и избежать в абстрагировании текста его субъективации. Исходя из представления об элементах субъектности или «сериях» элементов, понятий, характеризующих соответствующий педагогический дискурс, мы проверяли тексты взятых авторов на наличие таких элементов. Выборки текстов определялись на основе их общей тематики, объёма, направленности и позиции автора. Соответственно, после проведения предварительного анализа текстов и определения их необходимого объёма, для исследования были отобраны работы: А.С. Макаренко «Лекции по воспитанию», «Проблемы школьного советского воспитания», «Некоторые выводы из моего педагогического опыта»; В.А. Сухомлинский «Рождение гражданина», Г.П. Щедровицкий «Развитие детей и проблемы организации нравственного воспитания», «Система педагогических исследований». Данные тексты отражают позицию педагога, анализирующего педагогическую теорию и практику в целом и направлены к коллегам-педагогам.

Статистический анализ словоформ в текстах советских педагогов.

| W | А.С. Макаренко | | В.А. Сухомлинский | | Г.П. Щедровицкий | |
|-------------------|----------------|-------|-------------------|-------|------------------|-------|
| | S | P | S | P | S | P |
| Игра | 257 | 1,80 | 73 | 0,37 | 15 | 0,15 |
| Коллектив | 536 | 3,75 | 198 | 1,02 | 11 | 0,11 |
| Развитие | 65 | 0,45 | 179 | 0,92 | 238 | 2,38 |
| Рефлексия | 4 | 0,03 | 0 | 0 | 25 | 0,25 |
| Творчество | 19 | 0,13 | 203 | 1,04 | 3 | 0,03 |
| Труд | 181 | 1,27 | 440 | 2,26 | 16 | 0,16 |
| E | | 69526 | | 94903 | | 48594 |
| e | | 1,43 | | 1,95 | | 1 |

W – Словоформа; S – Сумма словоформ в массиве; E – Общая сумма словоформ в текстовом массиве данного автора; e – пропорциональная величина E; P – коэффициент частоты встречаемости словоформы (удельный вес: $P=0,01*S/e$)

Примечание: подсчитывались все слова, содержащие «игр», «коллект», «разви», «рефлекс», «твор», «труд».

Статистический анализ показал, что следует считать обоснованным предположение о различии между текстами взятых авторов в аспекте уделения внимания разработке теории разных характеристик субъектности. Соответственно, большее внимание в системе Г.П. Щедровицкого уделяется пред-

ставлениям о развитии (ценность дискурса активности), в системе А.С. Макаренко – представлениям об игре (ценность дискурса самостоятельности), в системе В.А. Сухомлинского – представлениям о творчестве (ценность одноимённого дискурса). Сравнительно мало внимания уделяется рассмотрению других ценностей, которые мы определили ранее как существенные для теории субъектности в педагогике.

Применяя метод деконструкции и основанный на нём подход к анализу текстов, мы обнаружили, что в структуралистской педагогике существуют имплицитные представления о структурном становлении педагогической субъектности. У рассмотренных авторов в концепциях доминирует одна из трёх характеристик субъектности – *самостоятельность* (автономность), *активность* или *творчество* (САТ). Но, в то же время, мы обнаруживали, что каждый раз не менее решающее влияние оказывают и остальные характеристики.

Становление педагогической субъектности осуществляется в стратегиях, заключающихся в определении одного из элементов дискурса субъектности (САТ) в качестве системообразующего (центрального) и последующего смещения этого значения на другие элементы САТ. Поскольку это межсистемное смещение не может быть объяснено изнутри отдельного дискурса, возникает представление о педагогическом субъекте (игры, рефлексии, созидания) – соответственно, тексты обладают педагогической субъектностью – способностью воспроизводить конструкт субъектности.

Далее была поставлена задача - применить полученные знания о становлении субъектности в исследованных педагогических системах таким образом, чтобы получить единое представление или модель, интегрирующую эти знания. Для этого были рассмотрены современные теории интеграции педагогических знаний. Были проанализированы некоторые преобразования в современной отечественной педагогике, которые заключаются в попытках расширения представлений об элементах дискурса субъектности.- их объединении. Такие тенденции педагогики были определены как стремление к акцентированию субъектности как цели воспитания во всей её тройственной структуре. Опираясь на разработки теории интеграции в педагогике (И.Е. Видт, В.И. Загвязинский, Н.К. Чапаев и др.) и анализ современных представлений об интеграции элементов субъектности (Г.Н. Прозументова, Н.В. Рыбалкина, П.Г. Щедровицкий и др.), мы сформулировали ряд требований к теоретической модели субъектности. К ним относятся: согласованность, замкнутость, когерентность; внешнее, изоморфное соответствие конфигуратора условиям постиндустриальной культуры; полихронность. Эти требования реализуются через: 1) соответствие представленных ниже принципов построения структуралистской теории субъектности ценностям исходных педагогических дискурсов САТ; 2) соответствие этих принципов и ценностей современной теории постмодерна в отечественной педагогике; 3) различение

принципов и ценностей по их конструированию времени в становлении педагогической субъектности.

Определяя САТ как *структуру взаимно необходимых, взаимообуславливающих педагогических воззрений на элементы субъектности*, мы представили её следующим образом.

1. *Самостоятельность*. Акцентируется способность субъекта к установлению и удержанию собственной автономии, независимости от условий его существования – то есть, способность к самосохранению субъектности. Она, эта способность, проявляется в различных, даже противоположных видах: А) дисциплина порядка – соответствие некоторой функции, роли, месту – позволяющее формировать и удерживать себя как некоторую постоянную; Б) дисциплина смещения – устранение некоторых собственных свойств, особенностей поведения, позволяющее освобождаться от определённости. В первом случае субъект добивается самостоятельности за счёт делегирования ряда полномочий другим функциональным ячейкам, а выделения себя как специального; за счёт освобождения от управления путём делегирования управления (управления управлением). Во втором случае самостоятельность – независимость не от управления, а от познания, определения. Такое постоянное смещение может оказаться стремлением сохранения функционального (относительного) места в изменяющейся системе. Две стороны самостоятельности – суть стороны процесса занятия некоторого структурного места, сопровождающегося, разумеется, освобождением другого места. Смещение определяется также как рефлексия роли, функции; помещение (занятие роли) также может рассматриваться как рефлексивное отречение от неопределённости («мнимой индивидуальности»). Соответственно, задаётся ракурс рефлексии, полагающей развитие импульсивности или характеристику активности субъекта.

2. *Активность*. Акцентируется способность субъекта к развитию – или накоплению собственной субъектности. Механизм такого развития можно назвать, подобно гегельянской системе, самосохраняющим самопреодолением или рефлексией. Здесь всякое смещение и помещение уже включены в историю становления (развития) Я. Эта история подразумевает иерархию – возможность соподчинённости смыслов, целей, ценностей. В определённом смысле, активация – более последовательная самостоятельность, автономизация, потому что здесь субъект решает проблемы преодоления себя, смещения уже не исходя из особенностей внешнего поля, но исходя из собственной идеи – истории становления (Н.В. Рыбалкина). Рефлексия как работа (Ж. Баттай, Э. Левинас) уже не рефлектируется сама как развитие, но как продуцирование или творчество.

3. *Творчество*. Акцентируется продуцирование, способность субъекта к производству и воспроизводству самого себя. Двойственность творчества заключается в том, что оно нацелено на продукт и в то же время свободно от конкретизации цели: субъект воспроизводит себя в ситуации досуга, свободы

как не необходимую активность – и этот излишек полагается в основу уже всякого производства. Всякий продукт уже есть отражение себя как ситуативного, хотя продукт сам уже может быть вполне ценным и ситуативным. Творчество понимается нами как единство досуга и труда, создающее отражение субъекта в продукте как целого. Творчество есть общение и оно есть взаимное отражение общающихся – как диалог людей или диалог творца и продукта. Поэтому воспитательный смысл творчества включает такие ценности как «труд», «досуг», «общение», «диалог», а также совместную выработку ценностей, достижение феномена «мы». Рассматривая творчество как субъектную характеристику, мы считаем, что его можно понимать как продуктивность или интенсивность производства. Творчество, направленное на привнесение ценностей, в итоге нуждается в свободе – самополагании ценностей, освобождения интенсивности от эксплуатации.

Становление дискурсивной педагогической субъектности, то есть, конструктора субъектности в педагогическом дискурсе осуществляется как смена ценностей дискурса, когда центральный элемент обнаруживает новое значение. Для описания становления в целом, то есть, решения главной задачи – нахождения общей формулировки взаимозависимости элементов субъектности мы не пользуемся «метаконструкциями», но берём те же основания, ценности описанных дискурсов. Отсутствие привнесённых конструкций обосновывается методологией деконструкции. Действительно, дискурсы Самостоятельности, Активности и Творчества предоставляют соответствующие возможности для описания взаимных связей. Поскольку здесь мы, опираясь на обнаруженные стратегии смены ценностей, конструирования, сборки субъектности, самостоятельно достраиваем, объединяем их в общий конструкт субъектности, следующая операция названа построением теоретической модели субъектности, базирующейся на представленных ниже *принципах структуралистского конструирования педагогической субъектности*.

1. *Принцип множества*. Отсутствует возможность описания субъектности как таковой вплоть до употребления этого понятия, нельзя сводить все эффекты к одному, но надо их разделять на различные качества, компоненты. В воспитательной системе элементы САТ должны дополнять друг друга и актуализироваться в «своё время». Воспитание субъектности достигается посредством разнообразия позиций воспитуемого и воспитателя, содержания воспитания, средств, принципов. Показателем воспитания субъектности будет способность меняться и менять, преобразовываться и преобразовывать самым кардинальным образом. Здесь САТ – виды деятельности, которые каждый должен освоить, охватить все спектры субъектности.
2. *Принцип неопределённости*. Всякое высказывание о характеристиках субъектности существует в неограниченном контексте высказываний о других характеристиках. – Соответственно, должна возникать перспектива: ради чего воспитывается данное качество; и – ретроспек-

тива: кто диктует данные ценности? САТ предстаёт как план развития (становления) субъектности: самостоятельность воспитывается ради последующего воспитания активности и последующего воспитания креативности и т.д.. В обратном направлении мы видим перспективу определения собственных оснований: какая ценность оказывается более ранней, фундаментальной, из какой позиции исходит данная педагогика? Всегда неизвестно, какая изначальная и окончательная ценность или позиция определяют систему, конструкт субъектности. Такой контекст перспектив (ретроспектив) необходимо задавать для возможности становления теории субъектности. Сама субъектность невозможна вне становления.

3. *Принцип постоянства.* На всех этапах конструирования субъектности САТ возникает дискурсный субъект, субъектность складывается целиком (но каждый раз по-особенному). В системе педагогических отношений возможны разные субъекты: творец системы, преодолевший систему и т.п., — конструкт педагогической субъектности необходимым образом присущ всем этапам становления системы, если она направлена на воспитание, то есть, конструирование субъекта. Педагогическая теория, даже не ставя целью описание субъекта (даже преследуя противоположные цели), всё равно конструирует его на всех этапах. Субъект – связующее звено воспитательных ценностей, которые через эту связь обосновывают друг друга, вступают в коммуникацию.

В **Заключении** диссертации подведены итоги исследования и сформулированы основные выводы по работе.

1. Педагогическая субъектность понимается как свойство выступать субъектом педагогического процесса. Качества самостоятельности, активности и творчества характеризуют, соответственно, субъекта педагогической деятельности, познания и творчества и составляют структуру педагогической субъектности. Педагогическая субъектность осуществляется в направленности на преобразование отдельных элементов структуры субъектности воспитуемого и в функции воспроизводства субъектности в целом. Эта функция осуществляется субъектом педагогики в дискурсе, она должна представляться в виде дискурсивных стратегий воспитания субъектности. Педагогическая субъектность является свойством педагогического дискурса. В советской педагогике, определённой как структуралистская, существуют имплицитные представления о структурном становлении педагогической субъектности. В анализе соответствующих текстов с целью выявления представлений о становлении субъектности используется постструктуралистский подход, метод деконструкции.
2. Становление педагогической субъектности осуществляется в стратегиях, заключающихся в определении одного из элементов дискурса

субъектности (Самостоятельности, Активности, Творчества – САТ) в качестве системообразующего (центрального) и последовательного смещения этого значения на другие элементы САТ. В качестве центральных и дополнительных элементов теорий структуралистской педагогики используются элементы педагогической субъектности – самостоятельность, активность и творчество. Самостоятельность, понимаемая как самополагание и смещение в качестве функции или роли в системе отношений, характеризует педагогику А.С. Макаренко. Активность как развитие рефлексии характеризует педагогическую систему Г.П. Щедровицкого. Творчество как совместная выработка ценностей характеризует работы В.А. Сухомлинского.

3. В структуралистской педагогике были обнаружены основы представления о становлении субъектности. Преобразования в современной педагогике заключаются в попытках расширения представлений об элементах дискурса субъектности – их объединении. Воспитание субъектности определено как процесс проблематизации элементов субъектности – её оснований в ретроспективном плане и в плане перспектив её становления. Структура педагогической субъектности САТ позволяет объединить исследования субъектности на данный момент всеобъемлющим способом и решать самые современные проблемы субъектности в педагогике. Системы Г.П. Щедровицкого, А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского могут быть положены в основу теоретической модели (конфигуратора) становления дискурсивной педагогической субъектности. Эта модель соответствует требованиям полихронности, современности (соответствия постиндустриальной культуре), и синтеза знаний. В работе описаны возможности распространения этих принципов на общие представления об условиях воспитания субъектности.

Отечественная теория субъекта развивается, поскольку в качестве носителя субъектности в педагогике впервые выступает *текст*. Содержание педагогической теории субъектности пополнилось полисистемными представлениями – возможностями объединения педагогических теорий, в том числе, тех, которые не заявляют об изучении субъекта. Это – структуралистские теории, которые привносят в изучение субъектности новые, специфические принципы и знания.

Работа имеет перспективу практического применения: она не только содержит принципы конструирования воспитательного текста, но и указывает на составные элементы этих конструкций (это – тексты изученных авторов). Для реализации этой перспективы необходимо эмпирическое исследование законов дозирования этих текстов – в каких объёмах (для разных педагогических ситуаций) они должны применяться.

Особое внимание, на наш взгляд, заслуживает дальнейшее изучение возможностей методов исследования, применённых в данной работе, а также

расширение поля объектов исследования, отвечающих интересам теории педагогической субъектности.

Основные положения диссертационного исследования изложены в следующих **публикациях автора**:

1. Бариев П.Т. Психоанализ и Жиль Делёз // Материалы фрейдовского семинара 6 мая 2003 г. / Сост. и науч. ред. С.Ф. Сироткин. – Ижевск: Изд. Дом. «Удмуртский университет», 2003. - С. 23-28.
2. Бариев П.Т. Деструктивность в советской педагогике // Деструктивность человека: феноменология, динамика, коррекция. Материалы научно-практической конференции / Под ред. С.Ф. Сироткина, Т.Н. Шикаловой, М.Л. Мельниковой. – Ижевск - Воткинск, 2002. – С.99-102.
3. Бариев П.Т. Диалог с антипедагогикой // Толерантность и проблема идентичности: Материалы Международной научно-практической конференции. Ежегодник Российского психологического общества. Т.9. Вып.4. / Отв. ред. Н.И. Леонов, С.Ф. Сироткин. – Ижевск, 2002. – С.69-73.
4. Бариев П.Т. Проблема становления субъекта в работе Фрейда «Я и Оно» // Тезисы докладов 5-й Российской университетско-академической научно-практической конференции. Ч.5. / Отв. ред. В.А. Журавлёв, С.С. Савинский. - Ижевск, 2001. - С.109-112.
5. Бариев П.Т. «Молодой учитель». О трудности субъективации в педагогической деятельности. // Cogito. Вып.4. Сборник научных статей по педагогике и психологии / Сост. и ред. С.Ф. Сироткин, А.А. Баранов. – Ижевск, 2001. – С.32-37.
6. Бариев П.Т. Становление субъектности в работах А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского // Психолого-педагогические исследования: поиски и перспективы. Материалы студенческой научно-практической конференции / сост. и ред. С.Ф. Сироткин, Т.Н. Шикалова. - Ижевск - Воткинск, 2001. - С.111-114.
7. Бариев П.Т. Психолог как знак // Психолого-педагогические исследования: поиски и перспективы. Материалы студенческой научно-практической конференции / сост. и ред. С.Ф. Сироткин, Т.Н. Шикалова. - Ижевск - Воткинск, 2001. - С.175-178.
8. Бариев П.Т. Концепция истины в психоанализе Жака Лакана // Cogito. Вып. 3: Исследования по проблемам структурного психоанализа Жака Лакана. Сборник статей. /Сост. и ред. О.Н. Бушмакина, С.Ф. Сироткин. – Ижевск, 2000. – С.22-32.
9. Бариев П.Т. Проблема конституирования социальной активности в аспекте теории первофантазмов. // Социальные инициативы и детское движение. Материалы международной научно-практической конференции 25-27 ноября 2000 г. / Отв. ред. Э.А. Мальцева, С.Ф. Сироткин, А.В. Мерзляков. – Ижевск, 2000. – С.24-26.

Подписано в печать 24.02.2004
Тираж 100. Заказ № _____
Отпечатано с оригинал-макета заказчика.

Типография Удмуртского госуниверситета.
426034, Ижевск, ул. Университетская, 1, корп.4.