

ОБ АКТИВНОСТИ СУБЪЕКТА В ОБУЧЕНИИ КАК ФОРМЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Г. И. ПЕТРОВА

(Представлена научным семинаром кафедры научного коммунизма)

Исторически усложняющийся процесс познания своим закономерным следствием имеет возрастание активного, творческого начала субъекта. Познание через обучение, являясь одной из форм познавательной деятельности, на современном этапе социального и научно-технического прогресса необходимо должно отражать указанную закономерность. То движение за реформу образования, которое в настоящее время имеет целью выработать не просто новые средства и методы обучения, но преобразовать все содержание существующей системы образования, объясняется, с одной стороны, постоянно и быстро увеличивающимся объемом научной информации, которая должна переводиться в учебный предмет, а с другой — возрастанием активной роли субъекта во всех формах познавательной деятельности, следовательно, и в обучении тоже. Наблюдающийся разрыв между требованиями жизни, современной науки и производства и способностью человека, получившего образование, к их удовлетворению обусловлен в значительной степени неподготовленностью последнего в плане его познавательной активности, неумением учиться после окончания учебного заведения, что в конечном счете действительно не соответствует современной углубляющейся специализации и дифференциации производства. Основная задача настоящей работы заключается в том, чтобы обосновать необходимость иного подхода к содержанию образования, учитывая возрастание активной роли субъекта познания через обучение. Вопросы, затронутые в статье, касаются преимущественно области высшего образования.

Деятельная природа человека как основной философский принцип есть тот аспект, в котором пойдет изложение. Мы исходим из марксистского положения об элементарной «клеточке» социального

бытия — человеческой деятельности как единстве опредмечивающих и распредмечивающих процессов. Стержневым моментом в этом аспекте является вопрос об активности личности.

Исходя из активно-отражательной природы сознания, следует сказать, что любое познание, в том числе и познание, организованное через процессы обучения и воспитания, в качестве своей психолого-социальной основы должно иметь общую теорию отражения. Теория активного отражения раскрывает и определяет закономерности, детерминирующие процесс формирования личности и ее сознания.

Активность личности в самых общих ее определениях в достаточной степени разработана в современной философской и психологической литературе. Однако конкретная специфика активного отражения как общего свойства живой природы на уровне человека не представила пока интерес ни для одного специального исследования. Постановка этого вопроса есть в работах В. И. Кремянского и М. Ф. Веденова, Г. С. Батищева, С. Л. Рубинштейна и т. д.¹⁾.

Философское обоснование активности личности определяется субъективностью человека как одного из его родовых свойств. Личность возникает в результате выхода человека из рядоположенных объектных отношений и создания им отношений субъектно-объектных. Качественная определенность активности личности как субъекта заключается в ее предметно-деятельной форме, в деятельности как не просто взаимодействии личности, субъекта с вещами и объектами мира, но их воссоздании в себе. Субстанциальность личности, характеризующаяся воссозданием в ней предметного мира, определяет совпадение процессов по творению человеком мира окружающей цивилизации, культуры и его творению самого себя.

Активность, как деятельность-воссоздание предметного мира, наделяет человека и каждую конкретную личность свойством быть гносеологическим субъектом, что определяет соотношение в процессе познания в каждом случае познаваемого объекта, во-первых, с общественно-историческим знанием и, во-вторых, с конкретным контекстом своей собственной личностной культуры. В соответствии с этим могут быть разные уровни и степени активности в познании в зависимости от присвоения личностью общественных знаний, в зависимости от ее общего культурного развития. То есть познание человеком мира осуществляется в формах его деятельной активности, а сознание и интеллект выступают как момент интериоризованной деятельности.

Социологическое объяснение активности личности и ее сознания дополняется и подкрепляется объяснением и чисто психологического характера. Закон психологического и общего развития личности, предполагающий определение детерминант через диалектическое единство внешних влияний и внутренних условий личности, отражает и подчеркивает ее активность. Принцип детерминизма в его диалектико-материалистическом понимании, действующий с определенной спецификой на уровне личности, обуславливает все психические процессы от ощущения до мышления, способности, приобретенные знания, опыт, мотивацию — всю структуру личности в ее неоднозначной обусловленности лишь внешними воздействиями.

¹⁾ См. напр., В. И. Кремянский. Структурные уровни живой материи. М., 1969; В. И. Кремянский. К анализу понятия активности систем. «Вопросы философии», № 10, 1969, Г. С. Батищев. Деятельная сущность человека как основной философский принцип. В кн.: Проблема человека в современной философии. М., 1969; С. Л. Рубинштейн. Человек и мир. «Вопросы философии», 1969, № 7.

ми. Выявление внутренних условий — это личностный анализ психической жизни человека, определяющий степень и форму его активности. Внутренние условия зависят от конкретных обстоятельств жизни человека, что и характеризует его активное, избирательное, творческое отношение к внешним воздействиям.

По сути тот же закон характеризует систему Ж. Пиаже в учении об интеллекте и интеллектуальной деятельности как активном, организованном процессе ассимиляции нового на основе уже имеющегося знания и приспособления старого к новому. Новые познавательные структуры возникают всегда на основе уже имеющихся схем.

Специфика активности человека определяется тем, что она получает качество творчества. С этой точки зрения представляет интерес вопрос о возможности творчества в одной из форм познавательной деятельности человека — в познании через обучение.

В современной литературе нет единого взгляда на определение творчества как явления и категории. Самой распространенной точкой зрения по этому вопросу является соотнесение творчества с созданием нового, ранее не известного, получающего общественную значимость. Однако современный уровень философской и психологической науки, разрабатывающей вопросы диалектико-материалистического учения о структурах и структурных уровнях материи, открывает возможность более объемного толкования этой проблемы и вкладывания в понятие творчества более широкого содержания. В этом отношении понятие творчества в литературе связывается с механизмом возникновения нового качества, с появлением нового структурного уровня материи²). Так, понятое творчество есть всеобщее свойство материи на доорганическом, биологическом и социальном уровнях. Согласиться с этим утверждением невозможно, хотя такой подход позволяет увидеть свойство, общее всем уровням материи, которое в человеческом обществе, то есть на социальном уровне, может получить качество творчества. Таким свойством является активность. Качественная специфика активности на низших уровнях позволяет рассматривать доорганический и биологический уровни материи как почву, где появляются элементы, зародыши социального человеческого творчества. Развитие активности в творческую способность определяется переходами от способности к механическому сопротивлению (доорганический уровень) к биологическому поведению и от него к человеческой практике. Следовательно, в обществе человеческая практика есть творческая деятельность³).

Творчество определяется «открытостью» системы человека и его деятельности. Безграничная способность человека познавать и преобразовывать мир, «выходить» в него, совершать все новые и новые шаги в процессе открытия истины и, наоборот, обогащать, создавать, творить здесь же, в этом же процессе себя, превращать предметный мир и истину в свои новые способности и есть не что иное,

²) А. Ахиезер. Творчество в природе и обществе. (От простейших форм движения к практике). В кн.: «Труды института» Московского ордена Трудового Красного Знамени института народного хозяйства им. Г. В. Плеханова. Вып. 47, 1967.

³) См. работы по эволюции П. Энгельмейера. Исходные махистские позиции помешали автору до конца правильно разобраться в сущности творчества, его задачах и целях в различных областях человеческой деятельности. Однако с утверждением о творческом характере человеческой практики вполне можно согласиться.

как творчество. Творческая деятельность есть родовое свойство человека.

В условиях же каждой конкретной личности это свойство проявляется в ее конкретной деятельности, в новых, впервые в ее жизни достигнутых результатах. В таком случае очевидно, что новое как критерий творчества не обязательно должно получать общественную значимость. С другой стороны, способность не подражать делать и поступать по-новому, способность открывать новое для себя в разной мере развита у разных людей. А потому в конкретной деятельности конкретной личности надо видеть, во-первых, творческие и не творческие стороны, а во-вторых, видимо, разумно говорить о различном преломлении творчества как родового свойства человека сквозь внутреннюю личностную структуру. Тогда встает вопрос об уровнях творчества, которые определяются разным социальным положением личности, условиями ее труда и быта, различным содержанием и характером труда и т. д.

Познание через обучение есть один из видов человеческой деятельности. Следовательно, эту форму познавательной деятельности тоже можно характеризовать как творческую в случае стремления личности самостоятельно осваивать и обдумывать познаваемый предмет. Для нее (личности) эта форма деятельности, безусловно, приносит новизну, новое, ранее ей не известное. С. Л. Рубинштейн по этому поводу писал: «Когда говорят, что человек как индивид не открывает, а лишь усваивает уже добытые человеческие знания, это, собственно, значит лишь то, что он не открывает их для человечества, но лично для себя он все же должен открыть»⁴⁾.

Также ясно, что степень творчества и в этой форме деятельности может быть различна. Характер и содержание познания через обучение как разновидность умственной деятельности не оставляет сомнения в возможности проявления творчества. Реализация этой возможности обусловлена здесь, с одной стороны, степенью творческой активности субъекта познания через обучение, а с другой — содержанием системы образования.

Что касается творческой активности, то, как мы выяснили, она может характеризовать различных людей в разной степени и даже у одной и той же личности в разные периоды ее жизни бывает развита в различной мере. Вследствие этого субъективная направленность на формирование творческой стороны личности в процессе обучения должна учитывать этот момент, то есть фигура обучающегося на различных этапах должна получать извне разные по характеру влияния, которые бы имели в виду уже сложившийся, уже существующий в личности определенный уровень или определенную степень ее активности. С этой точки зрения ученик в школе и студент вуза — разные фигуры, а студент различных курсов воплощает в себя не равную меру активности.

На возрастание активности студента в вузе влияет резкое изменение его социального положения по сравнению с предшествующим состоянием. Студенческая деятельность — это новая форма общественной практики, что определяет особую важность этого периода социализации личности. Условия студенческой жизни ставят практически вопрос о самостоятельности действий. Вуз в идеале и в стремлении к этому идеалу — это уже не только учебный, но учебно-научный институт, что ставит студента не только в положение

⁴⁾ С. Л. Рубинштейн, «Вопросы психологии», 1955, № 7, стр. 34.

обучающегося, но и в самостоятельно осваивающего знания, заставляет его включиться в научную атмосферу и жизнь и тем самым через науку почувствовать и испытать связь с производством. Вузовская жизнь предоставляет и другие каналы связи с производством: производственная практика, хозяйственные работы, третий трудовой семестр и т. д. Все это способствует развитию его самостоятельности и активности. Изменение семейного положения, отрыв от семьи, а в иных случаях и создание семьи своей собственной тоже заставляет студента занять критически-творческую самостоятельную позицию. Возрастные особенности студенческого периода связаны с наиболее полным и сознательным усвоением комплекса норм, ролей для выработки убеждений и устойчивой системы социальных ориентаций и установок. Настоящая специфика в этот период социализации личности делает особо актуальным вопрос об активности личности студента.

В теоретическом и практическом плане в педагогике, дидактике и социологии это подмечено⁵⁾, в связи с чем предлагается либо заменить термин «обучение» в применении к высшей школе⁶⁾, либо дополнить или даже дать иное по сравнению с традиционным определением определение содержания образования в высшей школе.

Традиционная система высшего образования исторически сложилась на основе специфики субъекта обучения, исходящей из его активной роли и самостоятельного творчества в познании через обучение. Речь идет не только о практических и лабораторных занятиях, где студент действительно самостоятелен в своих суждениях и действиях, речь идет не только и о научной работе как научном студенческом творчестве, но надо говорить и о лекционной системе, рассчитанной на активное усвоение мысли лектора, о зачетной и экзаменационной системе контроля, когда разрыв между сообщением материала и проверкой его усвоения может быть восполнен активной сознательностью студентов. Безусловно, не надо преувеличивать настоящую специфику, ибо не всегда творческая активность у всех развита в достаточной мере, не всегда она оказывается на том уровне, который имелся в виду при определении и складывании методов обучения в высшей школе. Тем не менее недостатки в обучении и издержки преподавания не отрицают того, что вуз — это общественный институт, где система образования предполагает активно-творческую фигуру обучающегося.

В условиях социального и научно-технического прогресса, когда экспоненциальный рост науки увеличивает информацию, массу и сумму знаний и вместе с тем таит в себе величайшую возможность их удобного и легкого усвоения в форме логически стройного обобщенного знания, этот вопрос встает особенно актуально. Содержание же образования в этих новых условиях перестало отражать усложнение процесса познания и возрастание активной роли субъекта во всех формах познавательной деятель-

⁵⁾ См., напр., С. И. Зиновьев. Тема дискуссии: научная организация учебного процесса. (Совещание вузовского актива Москвы). «Вестник высшей школы», 1967, № 10, стр. 35: «Обучающих моментов как таковых в высшей школе все же сравнительно немного, учебный процесс в целом здесь носит научный, творческий, образовательный характер».

⁶⁾ С. И. Зиновьев в указанной работе пишет: «Нам представляется его (термина «обучение» в высшей школе. — Г. П.) применение здесь неправильным... Видимо, есть смысл потрудиться над созданием или поисками термина, вполне отвечающего особенностям высшего образования». «Вестник высшей школы», 1967, № 10, стр. 35.

ности. Этим, как, впрочем, и другими моментами, на которые в нашей литературе указывается, объясняется необходимость реформы современной системы образования.

Содержание любого явления определяется той целью, на осуществление которой оно направлено, которую оно включает в себя. С этих позиций мы подходим к содержанию образования. Категория цели, являясь одной из социальных характеристик личности и общества, требует социального подхода для своего определения. В том числе ее, следовательно, надо рассматривать с позиций классовости и характера общественного и государственного строя, а также и в обстановке совершенно определенных исторических условий. Что же касается вопросов обучения знанию — образования, то здесь цель следует определять и в зависимости, во первых, от места и роли того или иного учебного заведения в системе общественной жизни и, во-вторых, от определения знания как проблемы и категории.

Основная цель обучения в высшей школе определяется его средним положением между наукой и производством⁷⁾, его активным влиянием на состояние общественной структуры, его социальными характеристиками в целом. Все предлагаемые изменения относительно целей обучения в вузе, вопрос о которых дидактика, педагогика и социология высшего образования сейчас ставят, касаются одного момента — обучение здесь предполагает не простое усвоение готовых результатов знания, выработанных человечеством, но их живое, творческое освоение. Такое освоение покоится на принципе активности обучения, который давно известен. Поэтому так называемая новая постановка вопроса о цели обучения не является, по существу, новой. Речь может идти скорее о расхождении теории и практики в обучении, ибо принцип активности как раз и ориентирует на развитие творческой функции сознания в процессе обучения, тогда как сложившаяся практика полагала необходимым вложить в обучающегося как можно большую сумму знаний в виде готового, застывшего результата.

Что же касается определения знания, то к этой проблеме можно подходить с двух точек зрения. В знании можно видеть накопленный человечеством результат, готовую, застывшую в определенных вещах, явлениях или знаках культуру. Но знание есть также и деятельный процесс открытия, производство, деятельность, понятая как опредмеченные деятельные способности человека, находящиеся в постоянном процессе распредмечивания. Традиционная система образования складывалась на основе взгляда на знание не как на единство опредмечивающих (то есть воплощения свойств человека в определенном открытии — как для себя, так и для других) и распредмечивающих (его использование человеком с целью появления у него новых способностей, воплощение знаний, открытий в человеке) процессов, но на основе и при учете лишь второго полюса. Следовательно, традиционная система образования не видит в знаниях знания-деятельность, а поэтому и рассматривает «готовыми» все выводы известного учения, так что читателю и жевать не приходится, а только проглотить эту кашу⁸⁾.

Ориентация на обучение знанию в его первом или втором опре-

7) Л. А. Горбунова. К вопросу о методологической основе организации научно-исследовательской работы студентов в высшей технической школе. Сб. «Социальные вопросы развития науки и высшего образования». Известия ТПИ, № 220, стр. 31, Томск, 1970.

8) В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 5, стр. 358—359.

делении характеризует различные общественные системы, в связи с чем в последних по-разному встает вопрос как о характере образования, так и о целях обучения. Причем особую остроту эти вопросы приобретают для системы высшего образования, ибо оно тесно связано с социальными условиями и непосредственным образом влияет на социальную структуру общества. Кроме того, как указывалось, высшее образование в качестве субъекта имеет активно-творческую фигуру обучающегося.

Совершенно естественно, что социалистическое общество на этапе преодоления социального разделения труда ставит вопрос о характере традиционной системы образования, о конечных целях обучения, ибо этого требует задача всестороннего и гармоничного развития личности. Обучение, как и все другие социальные явления, должно выступать в качестве средства общего развития личности, ибо только тогда оно сможет отражать необходимость, заложенную в основном законе коммунистической формации. На этапе постановки задачи всестороннего развития личности и знание должно рассматриваться прежде всего как знание-процесс, а система образования должна способствовать образованию, в подлинном смысле творению целостного человеческого Я, личности. Образование как общественный институт—продукт общественного разделения труда. Преодоление социальных форм последнего должно менять систему образования. Отсюда и то эффективное движение, развернувшееся в последнее время за реформу образования.

В этом движении можно видеть особенно отчетливо два направления, в конечном счете совпадающих. Первое подчинено повышению эффективности непосредственных познавательных моментов, интенсификации познания через обучение. Второе связано с проблемой единства воспитания и обучения, обучения и развития, с воспитывающим обучением.

Проблему интенсификации, познания через обучение предполагается решить, исходя из повышения так называемой надежности «обучения»⁹⁾ либо с помощью восстановления связей педагогики с логикой, с введением логики, наряду с психологией и социологией, в основы педагогики. «Надежность обучения» предполагает в современных конкретно-исторических условиях не только приобретение и усвоение глубоких знаний, но и развитие мышления студента, что является следствием развития активно-творческой функции сознания. Логизация учебного процесса — это обучение методологии и методам познания, а потому есть часть проблемы «надежности обучения». Логизация обучения обеспечивает формирование у индивидов деятельности в соответствии с образцами, представленными в сфере культуры, и используя различные вещественные и знаковые образования¹⁰⁾ деятельности, которая и есть отражение логики, сути, общего в каждом познаваемом явлении и предмете.

Введение логики в педагогику вытекает из совпадения диалектики, логики и теории познания. Логические основы педагогики обеспечивают:

⁹⁾ С. И. Зиновьев. Тема дискуссии: научная организация учебного процесса. (Совещание вузовского актива Москвы). «Вестник высшей школы», 1967, № 10.

¹⁰⁾ См.: Г. П. Щедровицкий. О системе педагогических исследований. Сб. «Оптимизация процесса обучения в высшей и средней школе». Под ред. В. В. Давыдова и Д. И. Фельдштейна. Душанбе, 1970.

1. Отказ от методов формальной логики в изложении учебного материала и замену их методами логики диалектической.

2. Избавление от описательного характера учебного предмета и эмпирической теории обобщения и замену ее содержательным обобщением.

3. Совпадение исторического и логического в процессе изложения. Изложение знания не как готового результата, а как знания и истины-процесса, в результате чего познается ход научного открытия.

4. Формирование абстрактного диалектического типа мышления, отражающего внутренние связи объектов и законы их движения. Психология только в этом случае узнает подлинное строение мышления как родовой деятельности, ибо в логике как теории познания мышление понимается как родовая способность человека¹¹⁾.

Введение диалектической логики в педагогику обеспечивает совпадение методов исследования, методов абстракции и содержательного обобщения, лежащих в основе образования научного понятия, с методами изложения.

Второе направление в реформе образования совпадает с первым, поскольку повышение эффективности познания через обучение оказывается в зависимости от общего развития личности. Оба они определяются необходимостью обучения знанию как форме деятельности, необходимостью научить вырабатывать, добывать знания и соответственно их использовать.

В знании, составляющем содержание учебного предмета, надо видеть методически переработанный предмет науки. Но ведь и сама наука — это не столько гигантская совокупность знаний. Ее главная задача заключается в постоянном создании все новых и новых знаний. Поэтому подобная педагогическая переработка не должна превращать учебный предмет в мертвый, застывший материал, который бы вкладывался в студента. Знание в обучении есть процесс творческой, исследовательской деятельности, поэтому и методической обработке предмета науки в учебный предмет следует исходить из мышления не только как фиксированного знания, но из мышления как деятельности. Обучение знанию как живой человеческой деятельности — образование — своим результатом являет и развитие мышления как деятельности. Диалектическое мышление позволяет превращать усвоенную культуру и знания в новые способности личности, в ее «предметное тело».

Такая система образования сделает действительно выполнимой задачу всестороннего развития личности. Вуз должен готовить к труду, который есть подлинная деятельность как освоение всех тех способностей и возможностей человека как рода, которые заложены в ее предмете. Такой труд есть распредмечивание культуры в целом с целью опредмечивания ее в самой личности, возникновения новых и развития старых ее способностей. И только в этом случае труд действительно исполнен человеческого смысла и социального творческого содержания, действительно есть освоение общественной деятельностной сущности человека. Человек же

¹¹⁾ Эти мысли высказываются в работах: В. В. Давыдов. Абсолютизация рассудочно-эмпирического мышления в педагогической психологии и дидактике. Сб. «Оптимизация процесса обучения в высшей и средней школе». Душанбе, 1970; Г. П. Щедровицкий. Указанная работа. В. В. Давыдов. О возможности применения диалектической логики при решении психолого-дидактических проблем. Сб. «Оптимизация процесса обучения в высшей и средней школе». Душанбе, 1970.

действительно оказывается человеком в его социальной сущности. В этом и только в этом сущность гуманизации общественной жизни. Образование, способствующие решению этого вопроса, формирует истинно человеческое деятельное бытие.