

ОБЩЕЕ И ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.02

<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-2-7-15>

Учебная самостоятельность в контексте педагогики совместной деятельности

Светлана Ивановна Поздеева^{1, 2}

¹ Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

² Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск, Россия

^{1, 2} svetapozd@mail.ru

Аннотация

Педагоги общеобразовательных школ испытывают затруднения в развитии такой универсальной компетенции, как учебная самостоятельность, несмотря на требования обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО, выделивших формирование умения учиться как важнейший образовательный результат. Ставится проблема анализа разного качества учебной самостоятельности и разных способов ее формирования.

Цель статьи – проанализировать формирование учебной самостоятельности школьника в контексте концепции педагогики совместной деятельности и обосновать идею о том, что ее качество может быть разным в зависимости от того, какие позиции занимают участники совместной деятельности.

В работе применены следующие методы теоретического анализа: изучение истории вопроса, современных вызовов развития учебной самостоятельности, педагогики совместной деятельности. Учебная самостоятельность рассматривается в контексте педагогики совместной деятельности (Г. Н. Прокументова); анализируется, как разные модели и типы совместного действия, а также разные методы обучения (авторитарно-репродуктивный, проблемно-лидерский, исследовательско-диалогический) влияют на качество самостоятельности школьника.

Разные типы самостоятельности школьника связаны с разными позициями, которые он занимает в образовательной деятельности (исполнитель, соисполнитель, партнер), а также разным характером действий, осуществляемых без помощи взрослого (репродуктивные, конструктивные, творческие). Кроме того, разный характер самостоятельности, которая формируется в процессе школьного обучения, влияет на получение субъектом разного опыта: учебного (опыта решения типовых учебных задач), познавательного (опыта самостоятельного осуществления действия познания и открытия нового), образовательного (опыта постановки и решения актуальных личностных задач в сфере образования). В результате анализа выделено разное качество самостоятельности и разные ее типы: учебно-функциональная, учебно-познавательная, образовательная.

Делается вывод, что во взаимодействии с учеником педагог последовательно формирует эти разные типы самостоятельности; при этом изменение качества самостоятельности от учебно-функциональной к учебно-познавательной ведет к развитию агентности как способности человека выступать актором в разных видах значимой деятельности.

Ключевые слова: неопределенность, самодеятельность, совместная деятельность педагога и детей, модели совместной деятельности, методы обучения, вовлеченность, разное качество самостоятельности

Для цитирования: Поздеева С. И. Учебная самостоятельность в контексте педагогики совместной деятельности // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2023. Вып. 2 (226). С. 7–15. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-2-7-15>

GENERAL AND INCLUSIVE EDUCATION

Educational independence in the context of pedagogy of joint activity

Svetlana I. Pozdeeva^{1,2}

¹ Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

² National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russian Federation

^{1,2} svetapozd@mail.ru

Abstract

Despite the requirements of the updated FSES LEO and FSES OOO, which point out formation of the ability to learn as the most important educational result, teachers of secondary schools have difficulties in developing such universal competence as learning independence. The problem of analyzing the different quality of educational independence and different ways of its formation is posed.

The aim and objectives are to analyze the formation of the student's educational independence in the context of the concept of pedagogy of joint activity and to substantiate the idea that its quality may be different depending on what positions the participants in joint activity occupy.

Methods of theoretical analysis: the study of the history of the issue, analysis of modern challenges of the development of educational independence, pedagogy of joint activity.

Learning independence is considered in the context of the pedagogy of joint activities (G. N. Prozumentova), different models and types of joint activities are analyzed, as well as different methods for the formation of independent learning.

As a result of the analysis, various qualities of independence and its different types are distinguished: educational-functional, educational-cognitive, educational. Different types of independence of a student are associated with different positions that he occupies in educational activities (performer, co-executor, partner), as well as different types of actions carried out without the help of an adult (reproductive, constructive, creative). In addition, the different nature of independence, which is formed in the process of school education, affects the subject's acquisition of different experiences: educational (experience of solving typical educational tasks), cognitive (experience of self-realization of the action of cognition and discovery of a new one), educational (experience of setting and solving actual personal tasks in the field of education).

It is concluded that the teacher consistently forms these different types of independence, thanks to which the student masters various ways of organizing amateur activity (reproductive, partially exploratory, personal) and leads to the development of agency as a person's ability to act as an actor.

Keywords: *uncertainty, amateur activity, joint activity of a teacher and children, models of joint activity, teaching methods, involvement, different quality of independence*

For citation: Pozdeeva S. I. Educational independence in the context of pedagogy of joint activity [Uchebnaya samostoyatel'nost' v kontekste pedagogiki sovместnoy deyatelnosti]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2023, vol. 2 (226), pp. 7–15 (in Russ.). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-2-7-15>

Введение

Вопросы развития учебной самостоятельности всегда были актуальны как в практическом, так и в теоретическом аспекте. Учителя первых классов общеобразовательных школ (как показывает наш опыт общения с ними) сетуют на то, что дети, входящие в школу, не владеют элементарными житейскими и бытовыми навыками, которые делают их в некоторых ситуациях практически беспомощными: ребенок не может сам почистить банан, открыть баночку с йогуртом, застегнуть пуговицы на рубашке, когда переодевается к уроку физкультуры и т. п.). Причина простая: родители все это делают за него (чистят, открывают, переодевают), потому что так быстрее и удобнее. В связи с этим учитель начальных классов становится, во-первых, челове-

ком, который выполняет то, что должны были сделать родители в процессе семейного воспитания, во-вторых, начинает очень важную педагогическую работу по развитию учебной самостоятельности как базового метапредметного действия, необходимого ребенку на протяжении всей школьной и дальнейшей жизни. Обновленный ФГОС НОО по сравнению с предыдущим стандартом несколько расширил содержание регулятивных универсальных учебных действий (именно эта группа УУД составляет основу учебной самостоятельности школьника), включив туда наряду с целеполаганием, планированием, самоконтролем и самооценкой умение ставить новые учебные задачи, проявлять познавательную инициативу, осуществлять разные виды самоконтроля.

На наш взгляд, учителя начальной школы допускают одну серьезную ошибку в понимании учебной самостоятельности и способов ее формирования, считая, что акцент в 1–2-х классах надо делать на формирование предметных результатов и только к 3–4-му классу можно серьезно ставить вопрос об учебной самостоятельности, так как дети уже многое знают и умеют (в предметном плане). Такая позиция говорит о том, что учителя, во-первых, не доверяют маленькому ученику и гиперпекают его, повторяя ошибку родителей, о которой мы написали выше; во-вторых, не понимают, что развитие учебной самостоятельности нельзя отложить на потом: это делается сразу или не делается вообще.

Учителя во всем мире сталкиваются с дилеммой [1]: либо все дети на уроке в режиме самостоятельной работы выполняют одно задание, но при этом отстающие ученики получают необходимую порцию поддержки со стороны учителя, либо в самостоятельной работе используются дифференцированные задания с учетом уровня подготовки и развития детей, но при этом помощи со стороны учителя уже нет. Кроме того, в странах Восточной Азии, мировых лидерах в образовании, дети получают большие объемы домашней работы, которые подкрепляют самостоятельную практическую работу, осуществляемую на уроке. Другими словами, много внимания уделяется закреплению изученного, в котором много места занимает самостоятельная учебная работа детей за пределами класса. Добавим, что автор книги «Видимое обучение» [2] фиксирует, что прямое обучение (объяснение учителя, практика (вначале – управляемая, в виде выполнения упражнений под наблюдением учителя, затем – независимая (т. е. самоуправляемая), контроль и получение обратной связи) среди стратегий и методов имеет достаточно высокий размер эффекта влияния (0,59). Еще более существенный вес (0,71) имеет такой фактор, как осознанная, распределенная и массивованная практика, в которой, видимо, ученик самостоятельно выполняет разнообразные учебные задания: «Школьники нуждаются в самостоятельной (выделено нами. – С. П.) практике, позволяющей применять полученные знания в контексте, отличающемся от того, в котором их преподносил учитель» [2, с. 288]. Опираясь на эти данные, можем представить следующую логику в организации самостоятельной учебной работы школьников: управляемая практика (повторение) под прямым наблюдением учителя, который при необходимости осуществляет индивидуальную коррекцию; осознанная автономная практика за пределами урока (класса), углубляющая понимание предметного материала; распределенная интенсивная практика на учебных занятиях с постепенным ослаблением контролирующей функции

учителя; самостоятельная учебная работа, сопровождающаяся не только усложнением характера учебных заданий, но и возможностью выбора форм и способов их выполнения.

Таким образом, учебная самостоятельность школьника мыслится педагогами, с одной стороны, как необходимость, диктуемая современной жизнью и нормативными документами, которая может быть сформирована в организации урочной и внеурочной работы, действий педагога и действий родителей (родители, особенно в начальной школе, вынуждены разделять вместе с учителем эту ответственность, например контролируя процесс выполнения домашнего задания, исследовательских, проектных и творческих работ), с другой стороны, думают, что эту работу можно отодвинуть, ссылаясь на более актуальные в данный момент задачи, перенося развитие учебной самостоятельности либо на более поздние сроки, либо в другие пространства. При этом для педагогов учебная самостоятельность остается некой абстракцией в том смысле, что они не связывают ее развитие с какой-то конкретной концепцией обучения, личностным смыслом (ценностями, интересами) профессиональной деятельности, т. е. с конкретным образовательным контекстом. Цель статьи – проанализировать формирование учебной самостоятельности школьника в контексте концепции педагогики совместной деятельности [3, с. 29–31] и обосновать идею о том, что качество учебной самостоятельности может быть разным в зависимости от того, какие позиции занимают участники деятельности, от того, в чем и как ученик может проявлять свою самостоятельность на учебном занятии и вне его.

Материал и методы

В статье использованы методы теоретического анализа: изучение истории вопроса (взглядов классиков отечественной педагогики о развитии самостоятельности и самодеятельности ученика), анализ современных вызовов развития учебной самостоятельности с учетом контекста ситуации функционально-смысловой и фундаментальной неопределенности, а также контекста социокультурной модернизации отечественного образования. Авторы реконструируют идеи педагогики совместной деятельности (Г. Н. Прокументовой), в частности идею разного содержания и качества совместной деятельности в трех базовых моделях ее организации (авторитарной, лидерской и партнерской) применительно к разному качеству самостоятельности.

Обзор литературы

В отечественной педагогике все мыслители, особенно педагоги-демократы, рассуждая о новой педагогике, новой школе, всегда затрагивали

вопросы развития самостоятельности. П. Ф. Каптерев в работе «Дидактические очерки» противопоставлял формальное (внешнее) образование и самообразование: «...школа есть не что иное, как применение к детям начал самообразования» [4, с. 355]. Если педагогу не удастся возбудить в ребенке «собственный самобытный процесс», «естественный ход самообразования», то результат обучения и воспитания будет отрицательным. Необходима «самодеятельная работа» учащихся, которая осуществляется параллельно объяснениям и внушениям взрослого. Самодеятельность подразумевает отсутствие руководства со стороны взрослого и в этом аспекте предполагает стихийность, неформальность. Интересно само слово «самодеятельный», которое в толковых словарях трактуется как «действующий самостоятельно, по собственному почину, собственными силами». Этот же термин встречается и в текстах В. П. Вахтерова, который в работе «Основы новой педагогики» писал: «...современная жизнь требует не послушания и терпеливой покорности, а самодеятельности и способности к инициативе» [5, с. 357]. Догматическое обучение, по мнению педагога, ведет к тому, что дети не могут действовать без руководства взрослого. «Их критическая способность и их активная сила засыпают...» [5, с. 356]. Педагог использовал достаточно смелое слово «инициатива» как желание ребенка научиться чему-то новому, возможность реагировать своим действием на то, что он слышит и видит, деятельно участвовать в происходящем, создавать определенные правила для игр и занятий. Если П. Ф. Каптерев в качестве основных методов развития самодеятельности ребенка предлагал наглядное обучение (наблюдение, подражание, впитывание), то В. П. Вахтеров задолго до В. В. Давыдова предлагал метод, когда ученик «активно делает переоткрытия», т. е. «собственными усилиями снова отыскивает, открывает или изобретает то, что было открыто и изобретено до него» [5, с. 343]. При этом он не только утоляет «умственный голод», но и одновременно учится экспериментальному методу, т. е. умению самостоятельно открывать новые знания.

В работах В. П. Вахтерова можно обнаружить и обозначение тех основных действий педагога, которые формируют самостоятельность («возбуждают самодеятельность»), точнее, создают условия для ее формирования: ставит задачи, дает материалы, не навязывает норм, предоставляет выбор, создает атмосферу и настроение. На наш взгляд, Вахтеров понимал, что самостоятельность не возникает сама по себе («делайте сами что хотите»): она требует особых педагогических действий, рискнем сказать, особой педагогической культуры. И еще одна мысль великого русского педагога кажется

нам очень современной, несмотря на то что была высказана в работе «Наши методы преподавания и умственный паразитизм» в 1901 г.: мысль не о противопоставлении (поляризации) старых и новых методов (дидактического и эвристического), авторитарной и гуманистической педагогики, развивающего и традиционного обучения, а о их соорганизации («законности»), согласовании по принципу «всякому овощу свое время», когда «надо хорошо знать, когда уместен один метод, когда – другой» [5, с. 152]. При дидактическом методе самостоятельность ученика проявляется в быстром запоминании и усвоении «готовых выводов, решений, правил и формул», при эвристическом – в проведении опытов, наблюдений, рассуждений, формулировании выводов, преодолении препятствий и трудностей. Такая самостоятельность – проявление личного почина и энергии ученика, критического отношения к чужому слову, привычки к самопроверке. Это именно то, что сейчас мы называем личной инициативой, критическим мышлением, самоуправлением, т. е. навыками XXI в., хотя о них писали еще в начале XX в.

Поясним, что мы выбрали работы известных, но, к сожалению, редко упоминаемых сейчас русских педагогов, которые на рубеже веков как граждане своей страны не только искренне переживали за судьбу российского образования, но и предлагали конкретные шаги по его изменению, в том числе в аспекте развития активности и самостоятельности ученика. «Ученик развивается, когда он сам действует» [5, с. 363] – простые и мудрые слова русского педагога, актуальные и в наши дни.

Результаты и обсуждение

Современная образовательная ситуация породила новые вызовы, актуализирующие проблему развития учебной самостоятельности, и одновременно с этим конкретизировала вопросы: что такое самостоятельность, почему важно ее формировать, какое место она занимает в структуре личности обучающегося, в чем ее специфика на разных этапах обучения и т. п. Основным вызовом, по мнению авторов книги «Общество знаниевых кочевников», – фундаментальная неопределенность, в условиях которой мы живем, т. е. постоянные и быстрые изменения, которые затрудняют точное предсказание результатов, сводят на нет стабильность и повторяемость. Т. Бессилenk поясняет это явление с помощью метафоры бесконечного квеста, участниками которого мы являемся. Обучение становится деятельностью, «которая ведет к познанию не только предмета, но и самого себя. То, как ты учишься, становится частью обучения» [6, с. 135]. Д. У. Моравец, характеризуя знаниевых кочевников, выделяет такие аспекты, как формирование персональ-

ного знания через целенаправленный поиск информации и актуализацию собственного опыта, способность переучиваться, настрой на непрерывное обучение, отсутствие страха перед неудачами и ошибками. На наш взгляд, эти характеристики актуальны в целом для современного человека и его личностной самостоятельности. Рассуждая об обществе знаниевых кочевников, исследователь К. Кобо делает важный вывод о том, что в рамках широко понимаемого образования происходит «перенос акцента с того, чему мы учимся, на то, как мы учимся (обучение в течение всей жизни, самообразование» [6, с. 78]. В связи с этим ресурсным становится гибкий подход в виде неформального образования, которое человек организует сам для себя как «возможность учиться в любом месте и в любое время... развивать самые разные виды навыков и получать самый разнообразный опыт» [6, с. 87]. Развивая данную мысль, можем предположить, что учебная самостоятельность заключается в возможности человека перестраивать, менять местами, наполнять разным содержанием компоненты (логику) процесса обучения. Традиционная схема обучения выглядит так: зачем? – что? – как? – каков результат? В условиях фундаментальной неопределенности и переноса акцента на способы обучения эту схему можно дополнить другой: как? (способ) – с помощью чего? (средства, инструменты) – что? (содержание) – каков результат? (результаты и эффекты). При этом вопрос «зачем?» («для чего?») не исчезает, а становится сквозным, т. е. пронизывающим все компоненты процесса обучения. Итак, учебная самостоятельность – возможность выбирать, реконструировать и конструировать разные сценарии обучения в зависимости от тех целей и условий, в которых находится человек.

Г. Н. Прокументова ввела понятие «функционально-смысловая неопределенность» не только в широком социальном контексте, но и в педагогическом, рассуждая о возможностях развития личности ученика в общеобразовательной школе, определив ее как ситуацию «утраты привычных, сложившихся норм, форм, смыслов совместной деятельности», когда дискредитируются «ранее считавшиеся обязательными педагогические формы и нормы жизни школы», становятся «неочевидными, неясными смыслы и цели педагогического пространства школы» [7, с. 167]. В такой ситуации, на наш взгляд, и ученик, и педагог вынуждены проявлять самостоятельность, чтобы «понять себя в новой ситуации и самое эту ситуацию» [7, с. 167]. Для ученика – это возможность самостоятельного построения новых средств организации совместной образовательной деятельности при решении личностных образовательных задач, для учителя – возможность строить собственное педагогическое

действие. Позднее, в 2001 г., Г. Н. Прокументова дала развернутую характеристику ситуации функционально-смысловой неопределенности (как альтернативы «обреченности» и предопределенности) в образовании: ценностная и смысловая эклектика; скрытая проблематизация (несформулированность проблем и непрявленность ресурса их решения); альтернативность, а не взаимная дополнительность возможных путей развития образования и др. [8, с. 4]. Данная ситуация как ситуация «неопределенности субъекта образования», по мнению исследователя, отражает основную причину кризиса современного образования, которая формулируется как «утрата и поиск субъекта в образовании».

А. Г. Асмолов, который ввел понятие «социокультурная модернизация образования», пишет о необходимости развития «компетентности к обновлению компетенций» как «ценностной целевой установке, позволяющей в условиях стремительного роста информационных потоков и темпа социальных изменений представителям подрастающих поколений справляться с различными профессиональными и жизненными проблемами» [9, с. 61–62]. Поток постоянных перемен требует от человека, по мнению авторов [10], новых психологических установок, в частности саморефлексивности, личной ответственности, критического мышления и усилий самоконструирования, толерантности к неопределенности, готовности к изменениям. Такой установкой, на наш взгляд, и является формирование учебной самостоятельности, которая не только помогает жить (а не выживать) в ситуациях неопределенности, сложности, многозадачности, но и обеспечивает саморазвитие и самообразование человека.

Г. Н. Прокументова выделила три базовые модели организации совместной деятельности педагога и детей применительно к процессу воспитания в общеобразовательной школе (авторитарную, лидерскую и партнерскую), сделав акцент на разные позиции учителя и учеников в совместной деятельности [3]. Мы взяли их за основу и, учитывая классификацию методов обучения в дидактике, выделили три базовых метода обучения, три базовых дидактических сценария [11–13]: репродуктивно-авторитарный, проблемно-лидерский и исследовательско-диалогический. Дело не просто в том, что при переходе от одного метода к другому усиливается степень самостоятельности ученика, а в том, что изменение позиций участников, усложнение учебного содержания, расширение спектра методических средств определяют разный тип самостоятельности и разное ее качество.

Репродуктивно-авторитарный метод характеризуется тем, что учитель находится в позиции руководителя, предъявляющего нормы и требования, а

ученик – в позиции их исполнителя. В ситуации, когда все нападают на монологическое обучение, которое якобы уничтожает самостоятельность ученика, хотелось бы сказать несколько слов в защиту авторитарной модели совместной деятельности. Ее преимущества: возможность плотной передачи большого объема информации за короткое время, обучение на образцах, предупреждение ошибок. Ученик сам, т. е. без помощи учителя, выполняет репродуктивные действия с опорой на образцы, инструкции, алгоритмы и эталоны в качестве осуществления самопроверки. Типичными ошибками педагогов в реализации данного метода, тормозящими развитие учебной самостоятельности, являются следующие: а) неоправданное многословие («многослаголие»), например, вместо того чтобы предъявить четкий алгоритм действий в виде схемы или памятки, учитель много раз устно повторяет последовательность действий, которые надо выполнить. Или, вместо того чтобы организовать восприятие и понимание готовой инструкции в учебнике, читает ее сам, думая, что так быстрее и эффективнее; б) недостаток практических упражнений для отработки конкретных предметных навыков, однообразии материала этих упражнений (когда практика превращается в натаскивание) и форм организации деятельности по их выполнению.

Итак, неверно утверждать, что в традиционном обучении нет самостоятельности. Культура авторитаризма требует организации учебной самостоятельности с помощью соответствующих методических средств: репродуктивных вопросов и заданий, готовых инструктивных предписаний и образцов их применения, объективной внешней оценки. Применительно к младшему школьному возрасту подчеркнем, что на уроке и дома ребенок сам читает все задания, текстовый материал, инструкции и образцы и только потом приступает к выполнению соответствующих действий. Очень важна при этом методически грамотная реакция взрослого (учителя или родителя) на возникающие у детей вопросы или затруднения. Это может быть обращение к подобному заданию, которое уже выполнялось на уроке («Вспомни, как мы... когда...»); акцент на соответствующем шаге в алгоритме или способе выполнения действия; передача на уроке своих полномочий другим ученикам, которые, быстро выполнив задание, переходят в статус «стихийных помощников» и по запросу помогают другим детям.

В проблемно-лидерском методе обучения педагог занимает позицию лидера, вовлекающего учеников-соисполнителей («квазисубъектов», по В. В. Давыдову) в постановку и решение общих задач (проблем). Самостоятельность в этом сценарии обеспечивается не тем, что учитель просто отходит в сторону и говорит: «Делаете сами», а делегирует

ученикам часть своих функций, например вовлекает их в целеполагание, планирование, контроль, оценку, выбор, переоформление пространства класса и т. д. Если в авторитарной модели ученик сам выполнял репродуктивные, известные действия, отработывая конкретный способ, то теперь он сам выполняет пробно-поисковые действия, открывая и апробируя новые способы решения предметных задач. Такая возможность, на наш взгляд, обеспечивается, во-первых, опытом постановки и решения проблем под руководством учителя (например, режимом устной фронтальной дискуссии), когда урок заканчивается содержательной рефлексией с вычленением новых способов решения проблем, интересных (нестандартных) гипотез и вариантов их обсуждения; во-вторых, опытом совместных учебных действий в режиме парного или группового взаимодействия с обязательной их рефлексией; в-третьих, толерантным отношением со стороны взрослого к ошибкам, промам, затруднениям. В авторитарно-репродуктивном методе ошибки предсказуемы и поэтому заранее предупреждаются учителем или быстро исправляются как нарушение некой нормы. В проблемно-лидерском сценарии ошибки совместно анализируются, из них извлекается выгода в том смысле, что педагог с учениками понимают, «как мы про это думали». Типичными недочетами педагога в реализации данного сценария являются: акцент на результате и невнимание к способам деятельности (способам решения проблемы); слабый учебный материал, не позволяющий создать ситуацию реального интеллектуального конфликта и заинтересовать детей в его разрешении; неоправданный переход педагога из позиции лидера в позицию руководителя (давление, спешка, прямые подсказки, ликвидация ошибок).

Исследовательско-диалогический метод как проявление партнерской модели организации совместной деятельности означает, что педагог находится в позиции организатора-участника совместной деятельности, а ученик – в позиции ее значимого и влиятельного участника. Партнерство в данном случае означает, что между участниками организуется открытый личностный диалог с обнаружением и обсуждением личностных смыслов, когда все учатся друг у друга, а взрослый становится ресурсным участником, который удерживает всех в рамках общей темы и хода рассуждений. В данном случае ученик овладевает способами организации деятельности, которые затем переносит на собственную деятельность. Иногда такую самостоятельность называют образовательной [14], так как это образовательное действие, которое проявляется в инициативе, личностной заинтересованности, владении продуктивными способами деятельности, стремлении к самообразованию.

Слово «исследовательский» в названии данного метода обучения имеет не столько традиционное значение (организация исследовательской деятельности по открытию нового знания), сколько исследование (изучение) себя, т. е. своих образовательных интересов и запросов, того образовательного пути, по которому я хочу пойти; поиск личностного смысла в образовании, построение собственного учебного сценария для решения собственных задач. Самостоятельность ученика в данном методе проявляется не только на уровне репродуктивных, частично-поисковых и пробных действий, но и на уровне личностной позиции, когда человек уже просто не может не быть самостоятельным: это его выбор и ответственность одновременно; он

к этому «приговорен» в хорошем смысле этого слова. Быть значимым и влиятельным участником совместной деятельности – это значит быть максимально вовлеченным в происходящее и иметь возможность реально влиять на то, что происходит в классе или в другом пространстве, на ход и результаты деятельности, на свое образование. Реализация образовательной самостоятельности обеспечивается особой позицией педагога: как организатор (ресурсный взрослый) он сопровождает самостоятельность ученика; как участник (значимый взрослый) проходит вместе с ним часть пути.

Размышления о разных видах учебной самостоятельности в обобщенном виде представлены в таблице.

Виды учебной самостоятельности

Метод обучения	Тип самостоятельности	Характеристика
Репродуктивно-авторитарный	Учебно-функциональная	Ученик выполняет функции исполнителя учебных требований, норм, инструкций: приобретает учебный опыт
Проблемно-лидерский	Учебно-познавательная	Ученик, решая задачи, овладевает способами самостоятельной познавательной деятельности: приобретает познавательный опыт
Исследовательско-диалогический	Образовательная	Ученик реализует личностную образовательную деятельность в любых формах и пространствах: приобретает образовательный опыт

Заключение

Таким образом, учебная самостоятельность включает процессуальную и результативную стороны. Учебная самостоятельность как процесс – это движение от одного вида самостоятельности к другому через соорганизацию педагогами разных методов обучения в виде разных моделей взаимодействия взрослых и детей. Как результат – это базовая компетенция, обеспечивающая человеку образовательную и личностную успешность в настоящем и будущем.

В связи с этим актуальными, на наш взгляд, становятся вопросы о средствах и способах перехода от одного качества самостоятельности к другому. В данных переходах можно говорить о связи таких понятий, как самостоятельность и агентность. Например, изменение качества самостоятельности от учебно-функциональной к учебно-познавательной ведет к развитию агентности как способности человека выступать актором, делая осознанный вы-

бор и решая учебные проблемы, а переход от учебно-познавательной к образовательной самостоятельности можно обозначить как трансформирующуюся агентность, т. е. способность к самостоятельному инициативному образовательному действию. Для того чтобы удержать педагогический, а не первичный социологический контекст понятия «агентность», подчеркнем, что она связана с реализацией особых педагогических действий. Разрешительно-позволяющие действия учителя обеспечивают уровень участия ученика в образовательной деятельности, а созидательно-организующие – уровень влияния, когда человек становится субъектом влияния на свое образование. «Все это определяет антропологический контекст образования, который „оживает“ только в действиях образующегося человека, в овладении и использовании им средств своего образования, участии в создании механизмов порождения и реализации своих образовательных инициатив» [15, с. 43].

Список источников

1. Крехан Л. Умные земли. Секреты успеха образовательных сверхдержав / пер. с англ. Ю. Каптуревского / под науч. ред. А. Рябова. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. 368 с.
2. Хэтти Джон А. С. Видимое обучение: синтез результатов более 50 000 исследований с охватом более 86 миллионов школьников. М.: Национальное образование, 2017. 496 с.
3. Прокументова Г. Н. Школа совместной деятельности. Эксперимент: развитие цели воспитания и исследовательской деятельности педагогов школы. Томск, 1994. 41 с.
4. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / под ред. А. М. Арсеньева. М.: Педагогика, 1982. 704 с.
5. Вахтеров В. П. Избранные педагогические сочинения / сост. Л. Н. Литвин, Н. Т. Бритаева. М.: Педагогика, 1987. 400 с.

6. Общество знаниевых кочевников / под ред. Джона У. Моравца; пер. с англ. С. С. Носовой; науч. ред. пер. И. П. Кужелева-Саган. Томск: Издательский дом ТГУ, 2018. 346 с.
7. Прокументова Г. Н. Массовая общеобразовательная школа: возможности развития личности // Психологический универсум образования человека ноэтического: сб. статей. Томск: Водолей, 1999. С. 162–173.
8. Прокументова Г. Н. Первый шаг: от авторитаризма – к авторству // Школа совместной деятельности. Кн. 4. Образовательная программа для педагогов «Педагог – участник и организатор совместной деятельности» / под ред. Г. Н. Прокументовой. Томск: Изд-во ТГПУ, 2001. С. 15–24.
9. Асмолов А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования как института социализации // Развитие личности. 2009. № 1. С. 39–63.
10. Асмолов А. Г., Гусельцева М. С. Образование как потенциальный ресурс модернизации общества // Образовательная политика. 2016. № 2 (72).
11. Поздеева С. И. Методическая деятельность преподавателя как соорганизация разных моделей, способов и средств // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2020. Вып. 1 (207). С. 56–60. DOI: 10.23951/1609-624X-2020-1-56-60
12. Поздеева С. И. Преподаватель высшей школы: методист, исследователь, новатор? // Высшее образование в России. 2017. № 3. С. 52–58.
13. Shtern O. V., Pozdeeva S. I. Designing effective collaborative work between primary school students with various educational needs: the case of a Russian school // IEEHGIP 2022. LNNS. Vol. 131. P. 28–38. Springer, Cham, 2020. https://doi.org/10.1007/978-3-030-47415-7_4
14. Лебедева К. С. Становление образовательной самостоятельности обучающихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2020. 24 с.
15. Прокументова Г. Н. Образовательные инновации: феномен «личного присутствия» и потенциал управления (опыт гуманитарного исследования). Томск: Изд-во Том. ун-та, 2016. 412 с.

References

1. Krekhan L. *Umnyye zemli. Sekrety uspekha obrazovatel'nykh sverkhderzhav*. Perevod s angliyskogo yazyka Yu. Kapturevskogo; pod nauchnoy redaktsiyey A. Ryabova [Smart lands. Secrets of success of educational Superpowers. Translated from English by Yu. Kapturevskiy, under the scientific editorship of A. Ryabov]. Moscow, Publishing House of the Higher School of Economics Publ., 2020. 368 p. (in Russian).
2. Hattie John A. S. *Vidimoye obucheniye: sintez rezul'tatov bolee 50 000 issledovaniy s okhvatom bolee 86 millionov shkol'nikov*. Red. V. K. Zagvozdkin, E. A. Khamraeva. Perevodchik N. V. Selivanova [Visible learning. Synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement]. Edited by V. K. Zagvozdkin and E. A. Khamraeva. Translated by N. V. Selivanova. Moscow, Natsional'noye obrazovaniye Publ., 2017. 496 p. (in Russian).
3. Prokumentova G. N. *Shkola sovместnoy deyatel'nosti. Eksperiment: razvitiye tseli vospitaniya i issledovatel'skoy deyatel'nosti pedagogov shkoly* [School of joint activities: Experiment: the development objectives of education and research activities of the teachers of the school]. Tomsk, 1994. 41 p. (in Russian).
4. Kapterev P. F. *Izbrannyye pedagogicheskiye sochineniya*. Pod red. A. M. Arsen'yeva [Selected pedagogical essays. Ed. A. M. Arsenyeva]. Moscow, Pedagogika Publ., 1982. 704 p. (in Russian).
5. Vakhterov V. P. *Izbrannyye pedagogicheskiye sochineniya*. Sostaviteli L. N. Litvin, N. T. Britaeva [Selected pedagogical essays. Compilers L. N. Litvin, N. T. Britaeva]. Moscow, Pedagogika Publ., 1987. 400 p. (in Russian).
6. *Obshchestvo znaniyevykh kochevnikov*. Pod redaktsiyey Dzhona U. Moravetsa; perevod s angliyskogo S. S. Nosovoy; nauchnyy redaktor, perevod I. P. Kuzheleva-Sagan [The Society of Knowledge Nomads. Edited by John W. Moravec; translation from English by S. S. Nosova; scientific editor translator I. P. Kuzheleva-Sagan]. Tomsk, TSU Publishing House Publ., 2018. 346 p. (in Russian).
7. Prokumentova G. N. *Massovaya obshcheobrazovatel'naya shkola: vozmozhnosti razvitiya lichnosti* [Mass secondary school: opportunities for personal development]. *Psikhologicheskiy universum obrazovaniya cheloveka noeticheskogo: sbornik statey* [Mass secondary school: opportunities for personal development: collection of articles]. Tomsk, Vodoley Publ., 1999. Pp. 162–173 (in Russian).
8. Prokumentova G. N. *Pervyy shag: ot avtoritarizma – k avtorstvu* [The first step: from authoritarianism to authorship]. *Shkola sovместnoy deyatel'nosti. Kn. 4. Obrazovatel'naya programma dlya pedagogov "Pedagog – uchastnik i organizator sovместnoy deyatel'nosti"*. Pod red. G. N. Prokumentovoy [School of joint activities. Book 4. Educational program for teachers "Teacher – participant and organizer of joint activities". Ed. G. N. Prokumentova]. Tomsk, Publishing house of TSPU Publ., 2001. Pp. 15–24 (in Russian).
9. Asmolov A. G. *Strategiya sotsiokul'turnoy modernizatsii obrazovaniya kak instituta sotsializatsii* [Strategy of socio-cultural modernization of education as an institution of socialization]. *Razvitiye lichnosti – Personality development*, 2009, no. 1, pp. 39–63 (in Russian).
10. Asmolov A. G., Gusel'tseva M. S. *Obrazovaniye kak potentsial'nyy resurs modernizatsii obshchestva* [Education as a potential resource of modernization of society]. *Obrazovatel'naya politika – Educational policy*, 2016, no. 2 (72) (in Russian).

11. Pozdeeva S. I. Metodicheskaya deyatel'nost' prepodavatelya kak soorganizatsiya raznykh modeley, sposobov i sredstv [Methodical activity of a teacher as a co-organization of different models, methods and means]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2020, vol. 1 (207), pp. 56–60 (in Russian). DOI: 10.23951/1609-624X-2020-1-56-60
12. Pozdeeva S. I. Prepodavatel' vysshey shkoly: metodist, issledovatel', novator? [High school teacher: methodologist, researcher, innovator?]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher education in Russia*, 2017, no. 3, pp. 52–58 (in Russian).
13. Shtern O. V., Pozdeeva S. I. Designing effective collaborative work between primary school students with various educational needs: the case of a Russian school. *IEEHGIP 2022. LNNS*, vol. 131, pp. 28–38. Springer, Cham (2020). URL: https://doi.org/10.1007/978-3-030-47415-7_4
14. Lebedeva K. S. *Stanovleniye obrazovatel'noy samostoyatel'nosti obuchayushchikhsya. Avtoref. dis. kand. ped. nauk* [Formation of educational independence of students. Abstract of thesis cand. ped. sci.]. Barnaul, 2020. 24 p. (in Russian).
15. Prosumentova G. N. *Obrazovatel'nyye innovatsii: fenomen “lichnogo prisutstviya” i potentsial upravleniya (opyt gumanitarnogo upravleniya)* [Educational innovation: the phenomenon of “personal presence” and capacity management (the experience of humanitarian research)]. Tomsk, Publishing house of Tomsk University Publ., 2016. 412 p. (in Russian).

Информация об авторе

Поздеева С. И., доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061); профессор, Национальный исследовательский Томский политехнический университет (пр. Ленина, 30, Томск, Россия, 634050).

Information about the author

Pozdeeva S. I., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061); National Research Tomsk Polytechnic University (pr. Lenina, 30, Tomsk, Russian Federation, 634050).

Статья поступила в редакцию 27.12.2022; принята к публикации 03.02.2023

The article was submitted 27.12.2022; accepted for publication 03.02.2023