

**Алексеевко Иван Николаевич****Alekseenko Ivan Nikolaevich**

кандидат педагогических наук, заместитель директора  
по учебно-производственной работе  
Донского педагогического колледжа

PhD in Education Science,  
Deputy Director for Education and Training Affairs,  
Don Pedagogical College

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ КОНЦЕПТ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОЦЕССА СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ ЛИЧНОСТИ

## THEORETICAL CONCEPT OF STUDYING THE PROCESS OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF PERSONALITY'S PROFESSIONAL SUBJECTIVITY

---

**Аннотация:**

*В статье раскрывается сущность предназначения субъектности в сфере образования. Выделяются уровни анализа условий становления и развития субъектности в ее профессиональном выражении. Определяется специфика профессионального труда, описываются его противоречивый характер, стадии и этапы формирования субъектности, основные идеи межсубъектного взаимодействия в образовательном пространстве.*

**Ключевые слова:**

*профессиональная субъектность, составляющие субъектности, профессиональный труд, условия становления и развития субъектности, идеи смыслового конструкта субъектности.*

---

---

**Summary:**

*The article reveals the essence of the subjectivity in education. The author indicates the analysis levels of the conditions of formation and development of subjectivity in its professional terms. The paper determines the specific features of professional work, describes its contradictory nature, stages and levels of subjectivity formation, main ideas of intersubjectivity interaction in educational sphere.*

**Keywords:**

*professional subjectivity, constituents of subjectivity, professional work, conditions of formation and development of subjectivity, concepts of subjectivity semantic construct.*

---

Теоретический концепт исследования процесса становления и развития профессиональной субъектности личности основан на наиболее общем отправном моменте, объективно обеспечивающем методологическое основание, выраженное следующим образом: «Как само общественно-историческое развитие, так и онтогенез “запрограммированы” на то, чтобы человек в процессе социализации приобрел не только личностность, но и субъектность» [1, с. 105].

Базовым компонентом методологического конструкта исследования становления и развития профессиональной субъектности является обеспеченность критерия необходимости и достаточности внешних условий и основных факторов, детерминирующих проявление потребности личности в обретении профессиональной субъектности и возможности ее удовлетворения.

Поскольку предмет данного исследования – становление и развитие профессиональной субъектности – размещается в проблемном поле образования как сферы жизнедеятельности российского общества, то наиболее общие условия профессиональной социализации связаны с сущностью и тенденциями трансформации сферы образования, детерминирующими ее состояние:

– Образовательный процесс постепенно теряет значимость трансляционного канала с его идеологией «информативно-описательного преподавания» и все больше приобретает познавательно развивающий характер с ориентацией на субъектное становление личности, который позволяет «перейти от содержательно-отражательного получения научных знаний к конструктивно-деятельностному» [2, с. 5].

– Растет динамика развития общества и изменений социума, когда образование «на всю жизнь» становится все более неполноценным и требует замены на «образование через всю жизнь», поскольку «предельная цель образования состоит в том, чтобы разбудить потребность к непрерывному самообразованию, запустить способность к самосовершенствованию (в том числе и нравственному), культивировать неуспокоенность духа, готовность к восприятию нового» [3, с. 31].

– Образование, как социокультурный механизм связи времен, переориентируется от обращенности к прошлому и отслеживания настоящего к определению будущего, «поэтому планируемые модели будущего общества должны находить опережающее отражение в деятельности высшей школы, которая начинает определять стратегически существенные моменты этого будущего» [4, с. 22].

Профессиональное образование является важнейшим каналом, обеспечивающим функционирование и развитие социокультурного механизма управляемой социализации, обновляюще-

гося вместе с проявлением новой социальной реальности и обеспечивающего процесс ценностной идентификации вступающих в жизнь поколений. Данная возможность может опираться на три взаимодополняющие составляющие [5, с. 96]:

- реально сформированный и контролируемый локальный образовательный опыт;
- непредвзятую критику и рефлексии в отношении изменяющегося образования;
- учет общих условий современного образования, анализ возможных организационных форм образования, осмысление политики в сфере образования, назначения и особенностей разных образовательных практик и программ.

Между тем современное образование выдвигает принципиально новые требования, в соответствии с которыми доминирующим началом в развитии субъектности личности становится обучающийся, причем понимаемый не абстрактно, а как отдельный человек во всех многомерных проявлениях. В этом смысле целью развития системы образования является оформление позитивных условий для самовыражения и удовлетворения многомерных сторон трансформации личности. С этой точки зрения в методологическом конструкте исследования должны быть учтены те противоречия, которые являются своеобразными барьерами на пути становления профессиональной субъектности.

Во-первых, возникает потребность в том, чтобы четко представлять «...противоречие между учебной деятельностью и деятельностью профессиональной», поскольку «необходимо организовать такое обучение, которое обеспечивает переход, трансформацию одного типа деятельности (познавательный) в другой (профессиональный) с соответствующей сменой потребностей и мотивов, целей, действий (поступков), средств, предметов и результатов» [6, с. 51].

Во-вторых, современная система профессионального образования характеризуется еще одним противоречием, вырастающим из очевидного разделения социализации как всеобщей формы интеграции человека в систему социальных отношений и специализации как основной задачи в рамках профессиональной подготовки. Это обстоятельство свидетельствует о явном нарушении целостности личностно-субъектного становления человека, истоки которого лежат в том, что «сегодняшняя парадигма образовательной политики профессиональную ипостась человека противопоставляет ему как субъекту социальной жизни, то есть, образно говоря, как “специда” – “гуманоиду”» [7, с. 70].

В-третьих, «нельзя утверждать свою самость, не будучи выделенным из среды; но также не представляется возможным конструктивное самоутверждение без идентификации со средой. В результате самоопределения человек выстраивает свою ценностно-смысловую сферу, или субъектное пространство. Поэтому так важна организация этого пространства в межсубъектном взаимодействии; при этом образовательный процесс реализуется не как создаваемая извне целостность, а как создающая изнутри» [8, с. 161].

Таким образом, проектируя содержание профессионального образования и требования к уровню подготовки профессионала, необходимо ориентироваться не только на обеспечение высокого уровня методологической культуры, свободное, творческое владение методами и средствами познания и деятельности, но и формирование активной профессиональной субъектной позиции, включающей решение задач самопознания и самореализации, общекультурного и профессионального самосовершенствования человека [9].

Среди основных методологических принципов, положенных в основание концепта исследования, отметим еще одно положение, в котором субъектность как форма самоосуществления сущностных сил человека характеризуется своей процессуальностью, динамичностью, открытостью и бесконечностью. При этом следует учитывать и то, что профессиональная деятельность развивается одновременным позитивным изменением составляющих ее ведущих видов деятельности, соответственно, происходят развитие, реализация личности как субъекта профессиональной деятельности, ее субъектности.

Вектор становления и развития профессиональной субъектности синтезирует взаимодействующие стороны единого процесса достижения высшего уровня профессиональной культуры. Личность в этом случае проходит несколько стадий процесса формирования субъектности, среди которых выделим следующие: стадию принятия на себя ответственности за собственные действия, исход которых не определен заранее; переживания возможности реализации различных вариантов будущего, построения образа желаемого результата и своей способности его реализовать; новых открывающихся возможностей в совершаемых по собственной воле действиях; оценки результата как личностно значимого новообразования, детерминированного собственной активностью [10].

Таким образом вырабатывается и осваивается индивидуальный стиль профессионального действия в рамках процесса позитивного изменения профессиональной культуры. Конечно же, каждый из этапов продвижения по наращиванию качества профессиональной субъектности имеет свою структуру, слагаемую из соответствующих стадий процесса ее становления и развития.

Отметим, что практически все исследователи данной проблематики подчеркивают значимость межсубъектного взаимодействия, без которого невозможно решение проблемы воспитания типа личности с константой профессиональной субъектности. Указанная доминанта располагается в пространстве как социального, так и межличностного взаимодействия, т. е. «насколько человек может и способен позволить себе быть уникальным, отражая субъективные условия своего развития, и в то же время реализовывать требования социума, объективно заданные ему социокультурными, историческими условиями» [11, с. 17]. На наш взгляд, это в равной степени относится и к сфере профессиональной деятельности.

Диапазон и уровни межсубъектного взаимодействия практически представлены всем пространством жизнедеятельности человека и общества, поскольку, направляя свой посыл к другим, личность обретает себя как субъект, так как реализует при этом потребность во взаимодействии. Взаимодействие является необходимым условием для оформления собственной субъектной позиции как факта самоопределения и технологического освоения функций самопонимания, самоактуализации, самореализации, самоутверждения, самооценки и саморазвития. В социальной философии такой подход связан с пониманием кантовского определения пространства и времени как необходимых форм всякого познания, начиная от элементарных восприятий и представлений, взаимодействие которых М.М. Бахтин резюмирует следующим образом: приметы времени раскрываются в пространстве, и пространство осмысливается и измеряется временем [12]. Эта взаимосвязь вошла в науку и стала использоваться под термином «хронотоп», выражающим «неразрывность пространства и времени».

В своем генезисе в сфере образования как формы жизнедеятельности это понятие приобрело ту сущность, которую крайне необходимо сохранить при анализе становления и развития профессиональной субъектности. В частности, это заключается в том, что граница между знанием и информацией пролегает именно по линии смысла, представляющей собой пятое измерение бытия (три координаты физического пространства плюс время и смысл), то есть хронотоп предстает как некоторая превращенная, аффективно окрашенная форма жизненного пространства и жизненного времени. Принимая такое самодвижение сущности понятия, подчеркнем обстоятельство, с которым трудно согласиться без введения необходимого посредника. Граница между знанием и информацией действительно пролегает «по линии смысла», но переход через эту границу возможен только через личностное понимание, которое в образовании играет роль открытия знания из полученной информации.

В таком случае появление смыслоизмерения свидетельствует о том, что пространство образования приобретает характер пространства культуры, а педагогическая деятельность «...организует внутри культуры канал образования, через который проходит если не все, то самое существенное и основное для данной культуры содержание, чтобы стать достоянием конкретного индивида и его деятельности, а через них снова вернуться в культуру» [13].

Резюмируя вышевысказанные теоретико-методологические подходы, которые могут составить конструкт исследования процесса становления профессиональной субъектности в сфере педагогической деятельности, представим ряд содержательно-организационных идей, составляющих смысловой каркас методологического конструкта.

Во-первых, идея пересечения антропоориентированного образования, гуманистической педагогики и холистического понимания личности, обретающей профессиональную субъектность в сфере образовательной деятельности, поскольку «всякий раз, когда человеческая цивилизация переживала потрясения, вступала в переходный период, значительно усиливалась потребность в гуманизации общества, а следовательно, и в гуманистической педагогике. Все это дает основания для творческо-критического использования соответствующего опыта в осмыслении и решении современных проблем российского образования» [14, с. 19].

Во-вторых, идея культурно-образовательного пространства как пространства становления и развития профессиональной субъектности педагога, поскольку это позволяет создать условия воспроизведения многомерности педагогической деятельности и целостности субъектной личности в силу того, что конструируется «жизненное пространство», или субъектный мир, с одной стороны объединяющий значения совокупности полей предметизации, лежащей между человеком как субъектом идеального действия и физической реальностью, с другой же способствующий такому взаимодействию с Другим(и), которое является «...и экзистенциальным, поскольку выявляет и выводит на поверхность внутренние, субъективные качества личности, и социальным, поскольку конституирует специфическое пространство существования сообщества» [15, с. 26–27].

В-третьих, идея возникновения уникальности самовыражения личности в пространстве культуры как смыслового ядра социального характера реализации потенциала конкретного человека посредством значимых для него профессиональных действий [16].

В-четвертых, идея степени зрелости профессионально-педагогической субъектности в возможности ее рассмотрения с позиций многомерности (когнитивного, аксиологического, конатив-

ного, коммуникативного), детерминантом которой выступает системообразующий принцип. Данный принцип на основе определенных действий (осознанных, произвольных) позволяет так выстраивать профессиональную деятельность, что при любых условиях осуществления она будет направлена на создание индивидуально значимого продукта, обращенного к субъектности Другого, помогающего обучающемуся осознать потребность в самосоздании, инициировать у него творческую активность самодвижения, устремленность к позитивному самоизменению. Конструктивное начало трансформации человека и есть признак его развития [17].

В-пятых, идея непрерывности развития субъекта профессиональной педагогической деятельности [18]. Сущность этой идеи заключается в том, что высшим измерением качества профессиональной субъектности для педагога выступают готовность и способность:

– к переструктурированию педагогического мышления исходя из собственных ценностей и формируя собственные смыслы;

– созданию собственной системы профессиональных компетенций, преодолевающей ограниченность устоявшихся профессиональных рамок деятельности;

– определению меры собственной профессиональной ответственности исходя из признания степени своего профессионализма в качестве первопричины своей деятельности;

– парадигмальному оформлению неповторимого профессионально-педагогического мастерства на основаниях методологического самоопределения с последующей непрерывной рефлексией парадигмальной состоятельности профессиональной деятельности.

Очевидно, что совокупность предлагаемых идей создает неповторимые смысловой, содержательный, процессуальный механизмы профессионального бытия, превращая его в событие. Именно событийность становится нормой профессионально-педагогической деятельности и свидетельством высшего уровня профессиональной субъектности.

#### **Ссылки и примечания:**

1. Шамионов Р.М. Субъектность личности в процессе социализации в изменяющихся условиях бытия и субъективное благополучие // Известия Саратовского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2008. Т. 8, вып. 2. С. 105–109.
2. Краевский В.В. Педагогика как наука и как учебный предмет // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2003. № 1. С. 5–11.
3. Романенко И.Б. Образовательные парадигмы в истории философии : автореф. дис. ... д-ра филос. наук. СПб., 2003. С. 31.
4. Долженко О.В., Шатуновский В.Л. Современные методы и технология обучения в техническом вузе : метод. пособие. М., 1990. 191 с.
5. Розин В.М. Педагогика в ситуации перехода. Опыт гуманитарного исследования и преподавания // Философские науки. 2006. № 2. С. 95–101.
6. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособие. М., 1991. 207 с.
7. Овчинников Г.К., Овчинникова М.В. Вуз как высшая форма социализации личности // Власть. 2013. № 8. С. 68–71.
8. Зайцева И.В. Развитие профессиональной субъектности будущего инженера в условиях лингвообразования // Вестник Оренбургского государственного университета. 2010. № 11 (117). Ноябрь. С. 160–166.
9. О формировании коммуникативных умений в техническом вузе / Ж. Пустовалова, О. Петрова, Л. Рязанова, А. Кочнев // Высшее образование в России. 2006. № 2. С. 165–167.
10. За основу выделения этапов становления и развития профессиональной субъектности взят подход Э.Ф. Зеера. См.: Зеер Э.Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога. Екатеринбург, 1988. 120 с.
11. Ватин И.В. Человеческая субъективность. Ростов н/Д., 1984. 197 с.
12. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике // Бахтин М.М. Эпос и роман. СПб., 2000. 304 с.
13. Конев В.А. Человек в мире культуры. Человек, культура, образование : пособие по спецкурсу. Самара, 1999.
14. Агапова Н.Г. Парадигмальные ориентации и модели современного образования в контексте философии культуры : автореф. дис. ... д-ра филос. наук. СПб., 2009. С. 19.
15. Там же. С. 26–27.
16. Images of ideology: social and cognitive sense / Y.G. Volkov, R.D. Khunagov, A.M. Kumukov, S.I. Imgrunt, D.E. Gribov // International Journal of Education and Science Education. 2016. Vol. 11, iss. 16. P. 9573–9585.
17. Герасимов Г.И., Лубский А.В. Диалоги о высшем образовании: парадигмальный подход и познавательно-развивающая парадигма образования. Ростов н/Д., 2014.
18. Смирнова А.Е. Процессы субъективации: теоретико-методологические аспекты. Иркутск, 2011. 305 с.