

Сергей Амирович ГИЛЬМАНОВ¹

УДК 378.4

ХАРАКТЕРИСТИКИ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТА В УЧЕБНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

¹ доктор педагогических наук,
профессор кафедры педагогики и психологии,
Югорский государственный университет (г. Ханты-Мансийск)
gilmanovsa1109@gmail.com

Аннотация

На основе анализа публикаций, рассматривающих субъектную позицию студента в образовательном процессе, и эмпирического изучения автором реальных проявлений данного явления обосновывается наличие четырех типов субъектных позиций студентов, а также общие ориентиры развития уровня субъектности в учебном процессе вуза. Автор выделяет такие типы субъектных позиций студента, как «субъект учебных взаимодействий», «субъект решения задачи», «субъект учебной деятельности», «субъект профессионального образования», рассматривая их в качестве определенных уровней в процессе формирования позиции субъекта профессиональной деятельности.

Обосновывается мнение о том, что разработать педагогические технологии, создать средства, методы, формы организации обучения, напрямую направленные на развитие профессионально ориентированной субъектной позиции студентов, невозможно. Можно обозначить только общие ориентиры такого развития: постоянное подчеркивание связи учебных и профессиональных действий; стимулирование рефлексивной деятельности; расширение репертуара способов актуализации субъектной позиции в организации самостоятельной работы; повышение возможностей проявления субъектности в период прохождения практик. Автор считает, что главным ресурсом развития субъектной позиции студента в учебных взаимодействиях является субъектная позиция преподавателя, его творческая индивидуальность, демонстрация собственного отношения к профессии.

Цитирование: Гильманов С. А. Характеристики субъектной позиции студента в учебном взаимодействии / С. А. Гильманов // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2017. Том 3. № 1. С. 220-233.

DOI: 10.21684/2411-197X-2017-3-1-220-233

Ключевые слова

Субъектность, субъектная позиция, субъектный подход, высшее образование.

DOI: 10.21684/2411-197X-2017-3-1-220-233

К понятию субъектности как качества, проявляемого человеком в деятельности, общении и отношениях, в отечественной психолого-педагогической науке и практике обращаются довольно часто, понимая под ним и особое качество личности, и способность человека быть источником и регулятором жизнедеятельности. Широко известна научная школа С. Л. Рубинштейна (К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, А. Л. Журавлев, В. В. Знаков, Е. А. Сергиенко и др.), разрабатывающая субъектный (субъектно-деятельностный) подход, согласно которому именно субъект является интегратором ситуации, психики, цели деятельности [13, с. 367], а личность как субъект — организатор времени в трех экзистенциальных пространствах — организма, деятельности, всей жизни субъекта [1, с. 22–25]. В педагогике термины «субъект» и «субъектность» начинают утверждаться с конца 80-х гг. прошлого века, когда в педагогическом сообществе, воодушевленном идеями «педагогики сотрудничества», стали призывать к смене «субъект-объектной парадигмы» парадигмой «субъект-субъектной»: учащийся должен восприниматься как равноправный субъект учебной деятельности и отношений с педагогом. В широком смысле к субъектному подходу, включающему понимание личности как источника собственного развития и в силу этого ориентированного на развитие субъектности учащихся, можно отнести теоретические и методические разработки личностно-ориентированной педагогики (Н. А. Алексеев, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.), школы диалога культур (В. С. Библер, С. Ю. Курганов, И. Е. Берлянд и др.), гуманистической и гуманной педагогики (В. А. Сухомлинский, Ш. А. Амонашвили и др.).

Нет сомнений в том, что изучение и развитие субъектности человека — проблемы, имеющие большое значение для совершенствования образовательного процесса высшей школы. Субъектность — и как личностное качество, и как способность регулировать собственную жизнедеятельность, является важнейшим источником компетентного и ответственного выполнения профессиональной деятельности и ее развития. Об актуальности изучения субъектной позиции студента свидетельствует обилие публикаций, посвященных ей, однако, на наш взгляд, не все стороны проблемы привлекли внимание исследователей, в частности, практически не изучены проявления субъектности студентов в реальном учебном процессе вуза. Особый интерес, на наш взгляд, представляют проявления субъектности через ту позицию, которую занимает студент в непосредственных действиях с содержанием образования, во взаимодействиях с преподавателем, с соучениками.

Цель данной статьи — на основе анализа публикаций, рассматривающих субъектную позицию студента в образовательном процессе, и эмпирического

изучения автором реальных проявлений данного явления, установить типы субъектных позиций студентов, обосновать общие ориентиры развития уровня субъектности в учебном процессе вуза.

О субъектной позиции и ее формировании в профессиональном образовании исследователи говорят со второй половины 1990-х гг. Термин закреплен в ряде диссертационных исследований [2, 3, 11], монографий [4, 10, 14] и в многочисленных журнальных публикациях. Большинство исследователей рассматривают субъектность студента как «источник его внутренней личностной активности, ответственности и самостоятельности» [12, с. 157]. Подавляющее большинство аналитиков указывают на то, что субъектность — проявление осознанной активности, а позиция — «место» в системе социальных отношений. При этом понятие самой субъектной позиции определяется по-разному. Чаще всего ее определяют как характеристику личности (И. В. Солдатенко, Н. В. Дудина, Е. П. Албитова, Г. И. Рогалева, Н. С. Скрыпник и др.). Определяют субъектную позицию и через систему отношений (Н. А. Иванцова, Е. Д. Лазицкая, Е. Л. Никитина, Г. Б. Холодова и др.), и как «аксиологическую позицию личностной и профессиональной самоорганизации (саморазвития)» [15, с. 60], и как саму активность (С. Н. Бегидова, Т. Н. Поддубная), и как профессиональную «позицию личности в профессиональной среде» [15, с. 26]. Некоторые исследователи отождествляют субъектную позицию с творческим началом в человеке: «Субъектная позиция представляет авторство, самоконструирование, активную преобразовательную стратегию личности» [6, с. 95]; со способностью субъекта: «Осваивать и творчески преобразовывать действительность, изменять внутренний мир, выстраивая стратегию и тактику собственной жизнедеятельности» [18, с. 115]. В структуру субъектной позиции включают различные компоненты: личностно-осознанный; мотивационно-ценостный; операционно-деятельностный [9, с. 94]; ценностно-рефлексивный, мотивационно-когнитивный, организационно-деятельностный [16, с. 24]; ценностный, содержательный и регулятивный и т. д.

По нашему мнению, все обозначенные подходы, несомненно, обоснованы и конструктивны, однако в них, во-первых, слабо выделена деятельностная природа субъектности (о чем свидетельствуют определения субъектной позиции через личностные качества, отношения, активность, но не через деятельностные характеристики), во-вторых, при определении структурного строения субъектной позиции, она практически отождествляется с самой субъектностью, с творческими качествами, со способностями, теряя свою специфичность. Одним из следствий этого является то, что субъектная позиция студента рассматривается всеми исследователями как безусловно положительный феномен, желательный в качестве образовательного ориентира. Он связывается только с конструктивной активностью (в противовес пассивной позиции), с самореализацией и с осознанностью действий и отношений субъекта образовательного процесса. Можно даже, если вспомнить суждения А. С. Макаренко, говорить о своеобразном «этическом фетишизме», когда ученые-педагоги верят в этическую силу само-

го термина: субъектная позиция представлена в исследованиях как качество, вовравшее в себя все положительные стороны личности будущего профессионала. Между тем студент в любом случае уже является определенным субъектом собственной образовательной деятельности и связанных с ней отношений и самостоятельно занимает определенную позицию в системе учебных взаимодействий. На наш взгляд, именно эти реальные проявления субъектной позиции остаются сегодня практически неизученными.

Мы считаем, что субъектную позицию студента в образовательном процессе можно рассматривать не только в предлагаемом исследователями широком, общечеловеческом масштабе, но и как поведенческое проявление совокупности ценностей, установок (включая стереотипы), личностных качеств в действиях и взаимодействиях студента. В этом смысле субъектная позиция — феномен, в котором задающая общий смысл действий и взаимодействий деятельность (в нашем случае — учебная) и связанный с нею характер действий студента в учебных ситуациях актуализируют интенции и ресурсы личности. В результате выстраиваемая студентом линия поведения обнаруживает его место в системе отношений с учебным материалом, преподавателем, товарищами по учебе. Субъектная позиция здесь — обнаружение качеств субъекта определенной (учебной) деятельности. Сходный с нашим подход был предложен Ю. В. Зарецким [7], который определяет субъектную позицию как осознанное и активное отношение к осуществляющей учебной деятельности, противопоставляя ей объектную и негативную позиции, а в оценке собственно субъектной позиции использует шкалы «осознанность» и «активность».

Для успешной организации учебного процесса в высшей школе необходимо стремиться развивать у студентов не только позицию собственно субъекта учебной и образовательной деятельности, но и субъекта деятельности профессиональной. А для этого необходимо знать, какие типы субъектных позиций студентов можно выделить, какие факторы влияют на формирование и проявление той или иной субъектной позиции. В течение ряда лет, в процессе преподавания различных курсов у студентов — будущих педагогов-психологов мы изучали их субъектные позиции в учебных взаимодействиях. При этом исходили из того, что субъектная позиция обусловливается сложной системой смысложизненных ценностей, установок (включая и притязания), черт характера, интересов, уровня общего и интеллектуального развития и может быть «уловлена» и определенным образом систематизирована через фиксацию способов выполнения учебных заданий и связанных с этим высказываний, вопросов, суждений. Материал для качественного анализа субъектных позиций студентов мы получали, используя информацию трех видов.

Во-первых, через систему заданий по решению профессиональных ситуаций (case study), в которых студент должен сам принимать решение о действиях и, выполняя их, неминуемо вступать во взаимодействие с преподавателем и товарищами по учебе. Студентам предлагались задания трех типов: 1) на решение ситуации, в которой описывались острые и сложные коллизии, возникающие в

профессиональной деятельности педагога-психолога (например, когда из-за лжи подростка создается конфликтная ситуация в отношениях педагога-психолога с родителями); 2) на составление плана действий (например, плана психолого-педагогических мероприятий по адаптации пришедшего в первый класс слабослышащего мальчика); 3) на формулирование научно-логического аппарата (НЛА) учебного исследования на психологическую или педагогическую тему, самостоятельно выбираемую студентом (формулировки актуальности, проблемы, объекта и предмета, цели, гипотезы, задач исследования). Во-вторых, на основе специально разработанного опросника, мы просили преподавателей различных дисциплин дать экспертную оценку субъектной позиции изучаемых нами студентов (для сравнения с нашими данными). В-третьих, нами использовались тексты письменного опроса (эссе), в котором задавались вопросы, касающиеся приверженности профессии и желания быть педагогом-психологом, суждений, насколько счастливым считает себя студент, и почему он так считает; предлагалось вспомнить моменты, когда он сделал что-то важное, достиг выдающегося для себя результата, и выразить мнение о том, добьется ли он достижений в будущем и др. Завершающий вопрос был сформулирован следующим образом: «Для чего вообще живет человек, в чем смысл жизни?».

В качественном анализе мы сопоставляли ценности и установки студентов по отношению к жизни в целом и к профессии с эмпирически выявляемыми субъектными проявлениями в учебном взаимодействии при выполнении учебных заданий: в диалогах с преподавателем и с товарищами по группе, в репликах, ответах на вопросы преподавателя, в задаваемых самим студентом вопросах, в высказываемых отношениях к действиям собственным и других людей, в невербальных проявлениях и т. п. Результаты изучения концентрировались в общей сводной таблице, в которой относительно каждого студента фиксировалось: а) отношение к заданию (общее понимание задачи, наличие интереса, эмоциональная вовлеченность и др.); б) целеполагание в действиях (постановка цели, определение порядка и смысла действий, представление о результате и др.); в) активность в действиях (интенсивность выполнения, достижение завершения, активность в организации взаимодействий и др.); г) самостоятельность выполнения заданий (ожидание помощи и подсказки, оформление решения, способность обоснования своего решения и др.); д) характер обращений к преподавателю (вопросы, оценочные высказывания, суждения и др.).

Также фиксировались суждения, полученные при ответах на вопросы эссе: общая установка на активность или пассивность жизненной позиции (по вопросам, касающимся профессиональной деятельности, и вопросу о смысле жизни человека); уверенность или неуверенность в выборе профессии (по вопросам о причинах прихода в профессию и о том, станет ли профессия делом всей жизни); субъективные представления о себе как о счастливом или несчастливом человеке (с чем связаны представления о счастье, обоснование понимания счастья). Фиксировалось наличие воспоминаний о своих достижениях, категоризируемых по признакам: «представления о достижении как

обычном действии — получение образования, создание семьи и т. п.»; «достижение как победа над другими — олимпиада, спорт и др.»; «польза для себя или других»; «улучшение в себе, в других, в мире». В тех случаях, когда рассуждения респондента были развернутыми и обладали некоторой оригинальностью, высвечивая тот факт, что человек размышлял на данную тему и выработал собственные представления и убеждения, вопрос о смысле жизни интерпретировался отдельно. По развернутости ответов, стилю изложения, орфографической и пунктуационной грамотности определялся уровень общего развития (высокий, средний, низкий).

Всего в эмпирическом исследовании, в котором использовались наблюдение, беседы, качественный анализ текстов за 2003-2016 гг., участвовали более 700 студентов, в том числе субъектные позиции 73 студентов были изучены углубленно, с фиксацией поведенческих проявлений, вопросов, реплик, характеристик действий и результатов выполнения заданий. В силу необходимости соблюдать краткость мы не будем излагать ход исследования, приводить полные данные статистико-математической обработки информации (использовались корреляционный и факторный анализы), изложим только полученные результаты.

Качественный анализ данных позволил выделить четыре типа субъектных позиций студентов в учебных взаимодействиях, которые можно рассматривать как определенные уровни проявления позиции будущего профессионала. Охарактеризуем каждую из них.

Позиция «Субъект учебных взаимодействий». Сюда относятся студенты, для которых главным является не сама по себе учебная деятельность, не освоение учебного материала, а получение оценки. В центре взаимодействий — отношения с преподавателем, от которого ожидают высокой отметки. При выполнении заданий студент не решает задачу, а ищет ответ, который удовлетворит преподавателя («я сделал так, как вы сказали»; «скажите, как правильно»). Часты попытки угадать «правильное» решение задачи («это правильно?»), сама задача не вызывает интереса, существует только «здесь и сейчас», как ситуативное, а не учебно-профессиональное задание. Задание не осмысливается, не анализируется, выполнение задания не рефлексируется. Чаще всего при обсуждении задания и его решения студент не чувствителен к объяснениям, не воспринимает сути, его решения случайны. Именно такие студенты упрекают преподавателей в непоследовательности: «в прошлый раз вы не так мне говорили», «вы требуете от меня того, что не объяснили». К товарищам по учебе такие студенты чаще всего обращаются не за объяснениями, а с просьбой о подсказках («дай списать»).

Позиция «Субъект решения задачи». Студент ищет верный ответ, перебирает и обдумывает различные варианты решения. В центре здесь — конкретное задание, которое воспринимается как задача, подлежащая решению, причем чаще всего существует представление, что существует единственно верное решение. При взаимодействии с преподавателем появляются просьбы объяснить задание или его решение еще раз, задаются вопросы о способах решения

(«а можно вот так сделать?»; «почему у меня не получается?»; «не могу найти ошибку, помогите»). Появляется чувствительность к объяснениям, восприятие сути задания и его решения. Объяснения воспринимаются и от товарищей, просьбы к ним — помочь понять, проверить правильность решения. Однако такая позиция не обнаруживает субъекта собственно учебной деятельности, студент не отдает себе отчета в том, как соотносится учебное задание с предметными знаниями, которые нужно усвоить, какие умения в нем формируются, какую роль данное задание играет в обучении, как оно может пригодиться в будущей профессиональной деятельности.

Позиция «Субъект учебной деятельности». Здесь в центре — сама учебная деятельность, и все задания воспринимаются студентом в контексте осваиваемой образовательной дисциплины. Студент может проанализировать не только задание и способы его решения, но и увидеть его связь с темами дисциплины, оценить собственные действия, осознать то, чему научился. Обнаруживается и активность во взаимодействии с преподавателем, обращения к нему становятся не только просьбами («помогите»; «посоветуйте»; «где еще можно узнать о...»), но и суждениями («я думаю, что это правильно»; «У Выготского есть рассуждения на близкую тему»; «это не входит в задание, однако я предполагаю, что...»). При объяснениях часто задаются вопросы на уточнение, определение, на возможность вариантов решения и пр. Студент может взаимодействовать с товарищами по учебе как участник диалога, подсказывать решения и т. д.

Позиция «Субъект профессионального образования». Студент вступает во взаимодействия, когда ему становится понятным смысл учебной задачи для профессиональной деятельности в целом, когда начинает формироваться позиция собственно субъекта профессиональной деятельности. Появляются вопросы на понимание способов решения задачи: «а как здесь дальше?»; «какими на практике могут оказаться последствия такого решения?»; «а если в реальности встретится вот такой вариант?». Студент осознает роль выполнения заданий и объяснений для будущей профессиональной деятельности, стремится найти лучшее решение задачи. Основным метаоператором, задающим направленность и правила мышления, смысл образующейся субъектной позиции, становится не собственно учебная деятельность, а задающая ее смысл профессиональная деятельность — объективно существующая, относительно независимая часть социокультурной деятельности (включая социальные институты, иерархизированные позиции участников, отношения и традиции профессионального сообщества и др.), в которой разворачивается профессиональная деятельность.

Корреляционный анализ показывает, что у студентов, демонстрирующих позиции субъекта учебной деятельности и субъекта образования, представления о профессии чаще всего связаны с активностью во взаимодействии с людьми и с активной жизненной позицией в целом ($r_{xy} = 0,63$ и $r_{xy} = 0,76$ при $p = 0.05$ соответственно). У студентов, проявляющих позиции субъекта учебных взаимодействий и субъекта решения задач, наиболее тесная связь обнаруживается с

представлениями о своих достижениях в получении образования, о победах в спортивных и иных конкурсах ($r_{xy} = 0,63$ при $p = 0,01$). Другие значимые корреляционные связи не выявлены: студент может заявлять о приверженности профессии или равнодушии к ней, считать себя счастливым или не счастливым, видеть смысл жизни в свершениях или удовольствиях, но при этом проявлять совершенно разные субъектные позиции. Однако факторный анализ (факторизация проводилась методом главных компонент) показывает, что именно глубина, развернутость, оригинальность ответов на вопрос о смысле жизни человека объясняют 63,4% суммарной дисперсии выделенных позиций.

Качественный анализ позволил увидеть, что практически все студенты, занимающие позиции субъекта учебных взаимодействий (таких оказалось 26 из 73 чел.), демонстрируют уровень допонятийного, обыденного мышления. Их речь (устная и письменная) неразвита, само обучение в вузе воспринимается ими как преодоление трудностей, появляющихся во время сессий. Студенты, демонстрирующие позицию субъекта профессионального образования (12 человек), способны к понятийному мышлению, их речь развита, они увлечены одной или несколькими изучаемыми дисциплинами. Интересен выявившийся феномен неосознаваемости собственной субъектной позиции у субъектов учебных взаимодействий: они часто не представляют себе, каков характер их позиции, не понимают, как можно занимать иную позицию.

Уровень рефлексивности собственной позиции, как показывают беседы со студентами, тем выше, чем ближе их позиция к субъекту образования. Выявился также и такой факт: один и тот же студент на разных дисциплинах может демонстрировать разный тип субъектной позиции, причем в 7 случаях студенты демонстрировали на одной или двух дисциплинах позиции учебных взаимодействий, на нескольких других — позиции субъекта учебной деятельности. Однако позиция субъекта образования только один раз совместилась с позицией субъекта решения задач. На наш взгляд, это говорит, во-первых, о проявляющейся избирательности при наличии формирующихся профессиональных интересов к той или иной стороне будущей деятельности, во-вторых — о том, что по мере приближения к уровню субъекта профессионального образования, общая вовлеченность в процесс обучения не позволяет студенту равнодушно относиться к любой изучаемой дисциплине. Студенты первых двух субъектных позиций испытывают склонность к заданиям, где есть единственно верный ответ и требуются алгоритмизированные продуктивные действия, в знаниях ищут не основу для собственных рассуждений и действий, а требуют от преподавателя однозначных и четких «рецептов». Между тем именно «рецептурность» в подаче знаний и формулировке заданий затрудняет переход к позиции субъекта учебной деятельности и субъекта образования. А. Старко, например, указывает на то, что многие преподаватели подготавливают задания, «веселья похожие на рецепты», когда «студенты не участвуют в формулировке вопросов или проектировании» и иронично замечает: «Немногие ученые начинали свои исследования с набора иллюстрированных направлений» [17, с. 309].

В целом, как показывают наши данные, тип поведения, обусловленного субъектной позицией, — явление достаточно устойчивое. Из опрошенных 73 чел. мы можем отметить, что значимые сдвиги в процессе обучения произошли только у 4-х, и это проявилось на старших курсах, после прохождения всех практик.

Как же следует изменять тип субъектной позиции, повышая ее до позиции субъекта профессионального образования? Исследователями предлагается масса ответов. Это, например, опора на диалог, на создание возможностей отстаивать свои взгляды, цели, жизненные позиции, на создание ситуаций выбора и самоопределения, на разъяснение студентам важности и значимости предстоящей профессиональной деятельности и т. п. Исследователи видят возможности развития субъектной позиции на основе аксиологизации университетского образования, моделирования педагогических ситуаций достижения, включения студента в процесс проектирования и реализации индивидуального образовательного маршрута и т. д.

Нет сомнений, что все предлагаемое полезно и продуктивно, однако сама «пестрота» подходов и предложений, отсутствие в них единого системного основания, смешение методов, форм, средств и технологий, общезвестность и эклектичность рекомендуемых способов — следствие расширительного подхода к субъектной позиции и свидетельство чрезвычайной сложности развития субъектности в образовательном процессе вуза. Наше исследование показывает, что стимулирование развития подлинно профессиональной субъектной позиции студента в учебном взаимодействии — весьма трудновыполнимая задача. Во-первых, субъектность невозможно развивать непосредственно, она формируется и актуализируется только в общем процессе развития личности. Во-вторых, субъектная позиция зависит не столько от усилий педагогов, сколько от качества личности и от состояния социального сознания.

Так, в нашем исследовании выявлено, что число людей, для которых духовные ориентиры связываются с профессиональной деятельностью, в последние годы уменьшается. Мы предположили это, подсчитав процент таких людей в выборочных совокупностях опрошенных по годам: 2003 — 19,5%; 2004 — 20,1%; 2005 — 9,2%; 2006 — 12,3%; 2007 — 15,3%; 2008 — 9,3%; 2009 — 10,6%; 2010 — 6,2%; 2011 — 9,6%; 2012 — 6,3%; 2013 — 7,4%; 2014 — 5,2%; 2015 — 7,3%; 2016 — 11,0%. Растет процент людей, нацеленных на пассивность, на потребление, случайно выбирающих профессию, не размыслиящих о смысле жизни. Достаточно значимо увеличивается число людей, которые в качестве достижений называют только личные (поступление в вуз, победа на соревнованиях, заработка большой суммы денег и т. п.) и связывают их с собственным благополучием. Можно сказать, что наблюдается общее снижение духовного уровня студентов. Конечно, по одной выборке утверждать, что это суждение высоко достоверно, не совсем корректно, но можно сослаться на то, что единое основание выборки — избранная профессия — говорит в пользу их достаточно высокой вероятности. Именно этот факт, по нашему мнению, является основным

затруднением в формировании подлинно профессиональной субъектной позиции студентов. Немалую роль в этом играют сама контекстная социальная ситуация, состояние системы общего образования, позиционно-статусное положение профессии педагога-психолога. Поэтому мы считаем, что разработать педагогические технологии, создать средства, методы, формы организации обучения, прямо направленные на развитие профессионально ориентированной субъектной позиции студентов, невозможно. Можно обозначить только общие ориентиры: постоянное подчеркивание связи учебных и профессиональных действий; стимулирование рефлексивной деятельности; расширение репертуара способов актуализации субъектной позиции в организации самостоятельной работы; повышение возможностей проявления субъектности в период прохождения практик. Пожалуй, главным ресурсом развития здесь является субъектная позиция самого преподавателя, его творческая индивидуальность, демонстрация собственного отношения к профессии.

Таким образом, субъектная позиция в учебных взаимодействиях как самостоятельно избираемая человеком тактика поведения (осознаваемая или полуосознаваемая) характеризуется присвоением человеком определенной роли, установлением своего места в системе действий и отношений с участниками учебной деятельности и принятием на себя той ответственности, которая соответствует данной роли и месту. Субъектная позиция в профессиональном образовании (и не только) проявляется при целеполагании, планировании, осуществлении, рефлексии, оценке действий в определенных ситуациях по отношению к себе и другим людям. Поведенческий комплекс, проявляющийся в субъектной позиции, обладает определенной устойчивостью и способностью к переносу в другие ситуации, однако у одного человека может существовать несколько таких комплексов, что связано с видом деятельности, в которую включен человек, и его личностным отношением к этим видам деятельности. В конкретных взаимодействиях «оперативная» позиция субъекта актуализируется как интегральная ситуативная динамическая смысловая система, «собираемая» из ценностей и установок, содержащихся в субъектных проявлениях человека по отношению к социокультурным реалиям и собственному месту в них: в духовных и профессиональных стремлениях, в оценках своих свершившихся и возможных достижений, в мере и свойствах обнаруживаемой активности и пр.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова К. А. Время личности и время жизни / К. А. Абульханова, Т. Н. Березина. СПб: Алетейя, 2001. 299 с.
2. Аксенова Г. И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки: автореф. дисс. докт. пед. наук / Г. И. Аксенова. М., 1998. 24 с.

3. Блиева Ф. И. Формирование профессиональной субъектной позиции у будущих специалистов по физической культуре и спорту: автореф. дисс. канд. пед. наук / Ф. И. Блиева. Майкоп, 2007. 22 с.
4. Божович Е. Д. Развитие субъекта образования: проблемы, подходы, методы исследования / под ред. Е. Д. Божович. М.: ПЕР СЭ, 2005. 400 с.
5. Быков А. Н. Формирование профессионально-субъектной позиции студентов в процессе практически ориентированной деятельности / А. Н. Быков, Т. А. Костюкова // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2014. № 2(81). С. 26-29.
6. Ежова Е. Ю. Формирование эстетической субъектной позиции будущего специалиста в условиях высшего образования / Е. Ю. Ежова // Вестник ТГУ. 2008. Вып. 11(67). С. 93-100.
7. Зарецкий Ю. В. Субъектная позиция школьников по отношению к учебной деятельности в разных возрастных периодах: дисс. канд. псих. наук / Ю. В. Зарецкий. М., 2014. 207 с.
8. Иванова Н. В. Дифференциация образовательных технологий в вузе как условие развития субъектной позиции будущих педагогов / Н. В. Иванова, М. А. Винорадова // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 2. Том II (Психолого-педагогические науки). С. 114-119.
9. Иванцова Н. А. Структура субъектной позиции будущего специалиста / Н. А. Иванцова, Е. В. Рыбакова // Вестник челябинского государственного педагогического университета. 2010. № 8. С. 93-99.
10. Идиатуллина Л. Е. Становление профессиональной позиции педагога в воспитании ценностного отношения к здоровью подростков / Л. Е. Идиатуллина. Челябинск. 2009. 265 с.
11. Левицкая Л. В. Поликомпонентная актуализация субъектной акме-позиции у студентов на начальном этапе профессиональной подготовки: автореф. дисс. канд. псих. наук / Л. В. Левицкая. Кострома, 2013. 26 с.
12. Мухаметзянова Ф. Г. Индикаторы изучения феномена субъектности студента вуза / Ф. Г. Мухаметзянова, В. А. Боговарова // Казанский педагогический журнал. 2012. № 1(91). С. 82-89.
13. Сергиенко Е. А. Раннее когнитивное развитие: Новый взгляд / Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. 464 с.
14. Трещев А. М. Профессионально-субъектная позиция учителя: монография / А. М. Трещев. Астрахань: Изд-во Астраханского гос. пед. ун-та, 2000. 211 с.
15. Ольховая Т. А. Аксиологические основы развития субъектной позиции студента университета / Т. А. Ольховая, Ю. В. Погадаева // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2009. № 4. С. 59-62.
16. Черкасова Ю. А. Практическое обучение как фактор становления профессиональной субъектной позиции будущих специалистов социальной работы / Ю. А. Черкасова // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: профессиональное образование, теория и методика обучения. 2012. № 6. С. 24-29.
17. Starko A. J. Creativity in the Classroom: Schools of Curious Delight. Third Edition / A. J. Starko. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. 499 p.

Sergei A. GILMANOV¹

THE CHARACTERISTICS OF A STUDENT'S SUBJECTIVE POSITION IN EDUCATIONAL INTERACTION

¹ Dr. Sci. (Ped.), Professor,
Department of Pedagogy and Psychology,
Yugra State University (Khanty-Mansiysk)
gilmanovsa1109@gmail.com

Abstract

In this article on the basis of the analysis of publications that tackle the subject position of a student in the educational process, and on the empirical study of the real manifestation of the subject position of students in educational interactions the author justifies the presence of the four types of students' subjective positions. The author proposes general guidelines for the development of the level of subjectivity in the university educational process. The author distinguishes such types of subjective positions of a student as a "subject of educational interaction", "subject of task decisions", "subject of educational activity", "subject of vocational education", considering them as certain levels in the process of shaping the position of the professional activity subject. The author emphasizes that it is impossible to develop pedagogical techniques, to create tools, methods, forms of training, directly aimed at the development of professionally oriented subject position of students. The author states that it is possible to identify only general guidelines of this development. They are: emphasis on the correlation of educational and professional activities; promotion for reflective activities; expanding the ways of updating a subjective position to life-long learning, and the subjectivity of practical training. The author believes that the main resource for the development of subjective position of a student in educational interactions is the corresponding position of the teacher, the teacher's creative individuality.

Citation: Gilmanov S. A. 2017. "The Characteristics of a Student's Subjective Position in Educational Interaction". Tyumen State University Herald. Humanities Research. Humanitates, vol. 3, no 1, pp. 220-233.

DOI: 10.21684/2411-197X-2017-3-1-220-233

Keywords

Subjectness, subject position, subject approach, higher education.

DOI: 10.21684/2411-197X-2017-3-1-220-233

REFERENCES

1. Abulkhanova K. A., Berezina T. N. 2001. Vremya lichnosti i vremya zhizni [The Time for Personality and the Time for Life]. St. Petersburg: Aletheia.
2. Aksanova G. I. 1998. "Formirovanie subyektnoy pozitsii uchitelya v processe professional'noy podgotovki" [Formation of a Subject Position of the Teacher in the Process of Professional Training]. Dr. Sci. (Ped.). diss. abstract. Moscow.
3. Blieva F. I. 2007. "Formirovanie professional'noj subyektnoy pozitsii u budushhih spetsialistov po fizicheskoy kul'ture i sportu" [Formation of a Professional Subject Position of Future Specialists in Physical Culture and Sports]. Cand. Sci. (Ped.). diss. abstract. Maikop.
4. Bozovic E. D. 2005. Razvitiye subjekta obrazovaniya: problemy, podhody, metody issledovaniya [The Development of the Subject of Education: Problems, Approaches, Research Methods]. Moscow: PER SE.
5. Bykov A. N., Kostyukova T. A. 2014. "Formirovanie professional'no-subyektnoy pozitsii studentov v protsesse prakticheski orientirovannoy deyatel'nosti" [Formation of Professional-Subject Position of Students in Practice Oriented Activities]. Almanac of Modern Science and Education, no 2 (81), pp. 26-29. Tambov: Diploma.
6. Cherkasova Yu. A. 2012. "Prakticheskoe obuchenie kak faktor stanovleniya professional'noy subyektnoy pozitsii budushhikh spetsialistov sotsial'noy raboty" [Practical Training as a Factor of Professional Formation of a Subject Position of Future Professionals in Social Work]. Uchenye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: professional'noe obrazovanie, teoriya i metodika obucheniya [Scientific Notes of Trans-Baikal State University. Series: Professional Education, the Theory and Methods of Teaching], no 6, pp 24-29.
7. Idiatullina L. E. 2009. Stanovlenie professional'noy pozitsii pedagoga v vospitanii tsennostnogo otnosheniya k zdorov'yu podrostkov [Formation of the Professional Position of a Teacher in the Education of the Value Attitude to Adolescent Health]. Chelyabinsk.
8. Ivanova N. V., Vinogradova M. A. 2015. "Differenciatsiya obrazovatel'nykh tekhnologiy v vuze kak uslovie razvitiya subyektnoy pozitsii budushhikh pedagogov" [Differentiation of Educational Technology at the University as a Condition of a Subject Position of Future Teachers]. Yaroslavl Pedagogical Gazette, vol. II (psychological and pedagogical sciences), no 2, pp. 114-119.
9. Ivantsova N. A., Rybakova E. V. 2010. "Struktura subyektnoy pozitsii budushhego spetsialista" [The Structure of the Subject Position of a Future Professional]. Chelyabinsk State Pedagogical University Herald, no 8, pp. 93-99.
10. Levickaya L. V. 2013. "Polikomponentnaya aktualizatsiya subyektnoy akme-pozitsii u studentov na nachal'nom etape professional'noj podgotovki" [Multicomponent

- Actualization of Subjective Acme Positions of Students at the Initial Stage of Training]. Cand. Sci. (Psych.). diss. abstract. Kostroma.
11. Mukhametzyanova F. G., Bogovarovo V. A. 2012. "Indikatory izucheniya fenomena subyektnosti studenta vuza" [Indicators of Studying the Phenomenon of Student Subjectivity at a University]. Kazan Pedagogical Magazine, no 1(91), pp. 82-89.
 12. Ol'govaya T. A., Pogadaeva Yu. V. 2009. "Aksiologicheskie osnovy razvitiya subyektnej pozitsii studenta universiteta" [Axiological Basis of a Subject Position of a University Student]. Kostroma State University Herald. Series: Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenology. Sociokinetics, no 4, pp. 59-62.
 13. Sergienko E. A. 2006. Rannee kognitivnoe razvitiye: Noviy vzglyad [Early Cognitive Development: A New Vision]. Moscow: The Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences.
 14. Starko A. J. 2005. Creativity in the Classroom: Schools of Curious Delight. 3rd edition. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
 15. Treshchev A. M. 2000. Professional'no-subjektnaya pozitsiya uchitelya: monografiya [Professionally-Subjective Position of a Teacher: A Monograph]. Astrakhan: Publishing House of the Astrakhan State Pedagogic University.
 16. Yezhova E. Yu. 2008. "Formirovanie esteticheskoy subyektnoy pozitsii budushhego spetsialista v usloviyakh vysshego obrazovaniya" [Formation of Aesthetic Subject Position of the Future Expert in the Conditions of Higher Education]. Tyumen State University Herald, no 11(67), pp. 93-100.
 17. Zaretsky Yu. V. 2014. "Subyektnaya pozitsiya shkol'nikov po otnosheniyu k uchebnoy deyatelnosti v raznykh vozrastnykh periodakh" [A Subject Position of School Learners in Relation to the School Learning Activities in Different Age Periods]. Cand. Sci. (Psych.) diss. Moscow.