

Т. Н. Кочеткова

## УСЛОВИЯ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ РАЗВИТИЮ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПОЛУЧЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье анализируются проблемы, связанные с формированием субъектности обучаемых. Априори принято считать, что формирование субъектности осуществляется в образовательном процессе посредством субъект-субъектного взаимодействия. В работе делается краткий анализ субъект-объектных, субъект-субъектных, объект-субъектных и объект-объектных способов реализации образовательного процесса, осмысливаются их основные проявления, что позволяет выявить характеристики субъектности через понятия «объект» и «субъект». Приводятся результаты пилотажного исследования портрета современного педагога глазами студентов, что позволяет констатировать несформированную субъектность обучаемых. На основе представленных исследований определяются условия, необходимые в образовательном учреждении для формирования субъектности студентов.

**Ключевые слова:** субъект, объект, субъектность, самоотношение.

Современная модернизация системы высшего образования привела к количественному росту высших учебных заведений, увеличению числа новых специальностей, изменению представлений о реализации образовательного процесса. С переменой взглядов общественности на востребованность высшего образования, прежде всего как инструментальной ценности, дисгармонирует необходимость его реализации в русле субъект-субъектного подхода.

Традиционно под субъектом понимают автора собственного жизненного пути, творца личной истории. Каждый человек в течение жизни сталкивается с необходимостью самостоятельно принимать решения и нести за них ответственность, поставлен перед необходимостью выстраивать индивидуальные стратегии для взаимодействия и реализации совместной деятельности с другими людьми, определяет личностные смыслы и условия, необходимые для их осуществления и пр., что соответствует дефиниции «субъект». Однако мы не склонны автоматически приписывать субъектность человеку, который может выступать субъектом лишь эпизодически или под давлением внешних условий, независимых от его воли. Для обоснования данного тезиса обратимся к понятиям «субъект» и «объект».

Очень четкое их разделение представлено в концепции познания Н. Я. Грота. Так, субъект рассматривался ученым как центральная энергия нашего сознания, которая в эту минуту воспринимает и действует, в то время как объект определялся как периферия сознания. Предположение Н. Я. Грота о том, что они выступают двумя гранями одного и того же бытия – внешнего и внутреннего, позволило автору сделать вывод, важный для педагогической психологии: преобладание действий субъекта в процессе познания соответствует творчеству, действий объекта – усвоению [1].

Данная идея созвучна позиции М. Я. Басова, который считал, что пассивно осваиваемый социаль-

ный опыт вооружает человека готовыми шаблонами, но при этом препятствует развитию креативности. Поэтому ученый настоятельно рекомендовал не только передавать готовые знания ученикам, но и активизировать их мышление, содействуя развитию творческой личности [2]. Если первый подход соответствует традиционному обучению, реализуемому через субъект-объектные отношения, то второй – предполагает их выстраивание на субъект-субъектной основе.

При осуществлении субъект-объектного подхода приоритетная позиция приписывается педагогу, который полностью координирует не только собственную деятельность, но и деятельность обучаемых. Многочисленные исследования, проводимые в гуманитарных дисциплинах, показали, что, несмотря на низкую эффективность реализации субъект-объектного подхода, он обладает удивительной «живучестью». Причины данного парадокса кроются в том, что обучающий наделен огромной властью над подопечными, что позволяет ему единовластно управлять обучающимися, самостоятельно определять значимые приоритеты, использовать «вес» своего авторитета для вынесения окончательного решения, поэтому, невзирая на его высокую ресурсозатратность, педагоги стремятся его использовать. Субъект-субъектный подход является противоположностью первого. Хотя он относительно уравнивает позиции педагога и обучаемого, что выражается в совместном обсуждении актуальных учебных и воспитательных проблем, предпочтительном применении педагогом демократического стиля управления, тем не менее, роль координатора и управленца отдает педагогу.

В диссертационной работе П. Т. Бариева под педагогической субъектностью понимается свойство выступать субъектом педагогического процесса. В качестве структурных компонентов субъектности педагога автор выделяет: самостоятельность как самополагание, как способность к удержанию соб-

ственной автономности и независимости от ситуации; активность как развитие рефлексии, которую П. Т. Бариев называет самосохраняющимся самоопределением; творчество как совместную выработку ценностей, как способность субъекта к воспроизводству самого себя [3].

Е. Н. Волкова, исследовавшая субъектность педагогов, считает, что субъектность является интегратором профессиональных способностей человека, обеспечивающих ему возможность выполнения требований, предъявляемых профессией на высоком уровне. Ее выражение находит отражение в отношении учителя и к себе, и к учащимся как к субъектам собственной деятельности, поскольку субъектность является условием осуществления человеческого способа бытия. Автор справедливо признает, что возникает и развивается субъектность при взаимодействии людей в деятельности, при этом основными факторами субъектности Е. Н. Волкова считает высокую осмысленность жизни, мотивацию с гуманистической направленностью и внутренним локусом контроля, позитивную, гибкую, открытую Я-концепцию, которые в совокупности определяют внутренние условия развития отношения к себе как к деятелю [4].

Близкую точку зрения на проблему субъектности высказывают О. А. Еремеева, И. М. Котельникова, полагающие, что подлинными источниками и движущей силой развития субъектности выступают совместная деятельность и общение, посредством которых осуществляется движение личности в мире людей, приобщение к культуре через преобразование своих поступков, мира, других людей, собственной личности, что приводит не только к самоосуществлению индивидуальности, но и обогащению жизни общества. Механизмами и условиями развития субъектности исследователи считают внутренние противоречия, смещение потребностей личности на созидание, психологические орудия (взрослый человек, знак, символ, слово и т. п.), внутреннее единство человека и образовательного пространства, совместную деятельность и общение, включенность индивида в пространство межличностных связей, социально обусловленную направленность быть личностью, последовательное прохождение зон ближайшего личностного развития с взаимопереходами внешне- и внутрисредовых действий, развивающую деятельность, организованную адекватно понятию субъектности [5].

Л. Д. Дмитриева в качестве условий, необходимых для формирования психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию, выделяет адекватные диалоговые формы обучения (дискуссию, полемику, спор, диспут, проблемную лекцию, интернет-диалог и пр.); интериоризацию внешне за-

данных целей гуманизации образования во внутренне обусловленные и личностно значимые, формирующие социальную компетентность будущего учителя, проявляющуюся в эмпатийности, толерантности, конгруэнтности и уверенности в себе; организацию рефлексивной практики, позволяющей будущему учителю в контактах с другими осознать свои проблемы в субъект-субъектных взаимодействиях, развить способности к самоанализу своего поведения в диалоге [6, 7].

Однако результат образовательного процесса не всегда оправдывает ожидания как педагога, так и обучаемых. Одно из объяснений причин данного явления содержится в размышлениях К. Роджерса о типах обучения, которое автор классифицировал как бессмысленное и осмысленное [8].

Первое «пресыщает» ученика знаниями, в которых он пока не нуждается, так как они выступают для обучаемого лишь абстракцией, содержание которой непонятно, поэтому для их воспроизведения он вынужден заучивать субъективно ненужную информацию. Бессмысленное обучение учит обучаемого подчиняться авторитетам, принимая на веру позиции референтных людей. Продолжая мысль К. Роджерса, мы склонны заключить, что его итог деструктивен для личности, так как не только «уничтожает» желание учиться, но фактически стимулирует развитие негативных личностных характеристик.

Антиподом бессмысленного обучения является осмысленное, которое предполагает взаимную включенность и заинтересованность педагога и обучаемых, обуславливает осознание целесообразности образовательного процесса. Задача педагога заключается в фасилитации, т. е. в оказании сильной помощи обучаемым для усвоения смыслов как элементов личностного опыта, что выступает одним из важнейших условий субъектности. Реализация осмысленного обучения педагогом-фасилитатором строится на твердых убеждениях в ценности личности каждого ребенка, принятии идеи о способности обучаемого самостоятельно делать выбор и нести ответственность за его последствия, стремлении превратить обучение в творческую деятельность, стимулирующую положительные эмоции всех участников образовательного процесса. Но для этого сам педагог должен характеризоваться конгруэнтностью, открытостью собственным мыслям и переживаниям, отличаться эмпатийным пониманием [9].

Осмысленное обучение в сравнении с бессмысленным стимулирует обучающихся к самораскрытию, что находит отражение в стремительном росте познавательной активности обучаемых, совместном поиске ответов на рассматриваемые вопросы, инициации коммуникативной и когнитивных

сфер, что способствует развитию собственной личностной позиции [4, 9].

Казалось бы, нет сомнений в том, что необходимо реализовывать осмысленное обучение, базирующееся на субъект-субъектном подходе, но на практике оказывается, что для его внедрения существуют различные предикторы, затрудняющие его реализацию. Объективные трудности состоят в том, что осмысленное обучение требует разрушения привычных статусных позиций между педагогом и обучающимися, педагогом и руководством, что предполагает признание за другим человеком не только его обязанностей, но и прав, уход от односторонней «правоты» более статусного лица в конфликтных ситуациях, потерю власти, которую они воспринимают как ценность. Поскольку этот тип обучения базируется на открытости педагога внешнему и внутреннему опыту, то это налагает на него определенные обязанности, при которых он не должен избегать «неудобных» вопросов обучаемых или строить «фасад защит». Осмысленное обучение учит опираться на собственные ожидания и оценки, что позволяет педагогу уйти от разыгрывания социально навязанной роли, не соответствующей собственным представлениям личности о себе.

Диссонанс, осознанный педагогом (или бессознательно проявляющийся в его психической деятельности), наносит серьезный урон не только качеству выполняемой деятельности, но негативно сказывается и на психологическом здоровье педагога (а в дальнейшем и обучаемых), давая о себе знать через разнообразные проявления: обострение психосоматических заболеваний, осознание эмоциональной опустошенности или негативизма, вызванного выполнением профессиональных обязанностей, через рост субъективного дискомфорта, который либо переносится на обучаемых и коллег, провоцируя конфликтные ситуации, либо адресуется собственному «Я», вызывая интрапсихический конфликт [10].

Е. Н. Волкова, эмпирически исследовав субъектность педагогов, пришла к заключению, что большая часть из них понимают свое предназначение как трансляцию информации, формирование и контроль социально закрепленных навыков интеллектуального труда и нравственного поведения, при этом ученик воспринимается ими как предмет материального мира, которому отказывают в праве на действенность, что с позиции автора исследования не только не соответствует развитию субъектности обучаемого, но приводит к тому, что и сам педагог перестает быть субъектом педагогической деятельности [4].

В исследовании А. А. Житенева, А. В. Фроловой, М. К. Поповой, направленном на анализ черт сов-

ременных педагогов, было выявлено, что среди факторов, побуждающих учителей к смене профессии, наиболее значимыми являются: низкая оплата труда и психологическая усталость, неблагоприятный климат в коллективе, невозможность карьерного роста, семейные обстоятельства. Привлекательными аспектами профессиональной деятельности педагоги назвали успехи учеников, нужность профессии, проведение уроков, которые позволяют увидеть результаты своего творческого вклада и проявить рефлексивность. При оценке учителями предпочтительных стилей общения оказалось, что большинство из них предпочитает доверительное и дистантное общение, атмосферу дисциплины и творчества, что уже предполагает конфликтный характер взаимодействия.

Все мотивы выбора профессии исследователи дифференцировали на три группы. Первая группа выборов получила название гратификации, т. е. возможности быть замеченными, оцененными, поощренными со стороны общества, коллег, учеников. Вторая группа респондентов предпочитает коммуникативные аспекты педагогической деятельности, связанной с эмоционально насыщенным, раскрепощенным общением всех включенных в него людей. Мотивы третьей группы авторы назвали экзистенциальными, так как свое профессиональное удовлетворение педагоги находят, выходя за рамки образовательного контекста, стимулируя учеников переходить от образования к самообразованию, к самоосуществлению собственной жизни [11].

В проведенном пилотажном исследовании, направленном на изучение портрета современного педагога, были получены неоднозначные результаты. В нем приняли участие студенты дневного отделения Дальневосточного государственного гуманитарного университета, обучающиеся по специальности «клинические психологи» (12 человек) и «педагоги-психологи» (27 человек), средний возраст респондентов – 19,5 лет; студенты заочного отделения по специальности «педагоги-психологи» (20 человек), средний возраст респондентов – 31 год.

Респондентам было предложено описать черты идеального и реального педагога. В соответствии с их представлениями реальный педагог характеризуется авторитарностью, преимущественно монологичным способом передачи учебного процесса, высокой требовательностью к обучаемым, но не всегда к себе, неопытностью. Незначительное число опрошенных акцентировало внимание на чрезмерной загруженности педагога, его компетентности, желании обсудить свои проблемы с педагогом, зная, что он поможет или попытается помочь их разрешить. Идеальный педагог, в представлении студентов, компетентен как в преподаваемой

области, так и в коммуникативной сфере, умеет понять и принять обучающегося, эмоционально отзывчив, постоянно стремится к саморазвитию, толерантен и эмоционально устойчив. Амбивалентность в представленных портретах резко усилилась, когда студентам было предложено выбрать те черты из вышеперечисленных, которые им соответствовали. Оказалось, что 93% респондентов очного отделения и 57% заочного считают, что им уже сейчас свойственны черты идеального педагога, в то время как отдельные (негативные) черты реального педагога отмечает у себя незначительная часть выборки.

Исходя из того, что одной из доминантных характеристик субъекта, побуждающей его к деятельности, является мотив, были выявлены основные виды мотивов учебной деятельности обучаемых. Оказалось, что большинство студентов очного отделения полагают, что им свойственна внутренняя и внешняя положительная мотивация, причем с явным преобладанием внутренней мотивации. Несколько реалистичнее выглядела картина в группе заочников, которые считают, что им свойственна внутренняя (20%), внешняя положительная (60%) и внешняя отрицательная (20%) мотивация.

Данные результаты сигнализируют о тревожной тенденции, проявляющейся уже в недрах будущих психологов и педагогов, которые основательно «впитали» в себя негативные общественные стереотипы, но дистанцировались от них четким приписыванием себе положительных профессиональных и личностных черт. Опыт участия в психологических исследованиях и собственные ограничения и страхи позволили респондентам при использовании вербальных методик тщательно завуализировать свое истинное отношение к учебно-профессиональной деятельности и собственному профессиональному выбору, представив в итоге портрет идеального обучаемого.

С нашей точки зрения, в современных условиях образовательный процесс в преобладающем числе случаев реализуется через объект-субъектное и объект-объектное взаимодействие. Первое во главу угла ставит обучающегося, интересам которого должен соответствовать педагог. Эта ситуация становится очевидной в свете того, что существует жесткая конкуренция за абитуриентов, которые приобретают статус студента при обучении в вузе на коммерческой основе, несмотря на то, что часть из них имела низкую успеваемость в школе.

Полагаем, что объект-объектное взаимодействие вначале определялось требованиями внешней объективной действительности, соотносимой с жестким стилем управления руководства (педагога), четкой дифференциацией ролевых позиций, огромной межличностной дистанцией между обучаю-

щим и обучающимися (руководством и рядовыми сотрудниками), репродуктивным характером получаемых обучаемыми знаний, что инициировало у них взгляд на себя как объект чужого влияния.

Т. А. Ольховая считает, что с утратой субъектности человек демонстрирует неадекватное поведение: проявляет бессмысленную, безрезультативную активность, суетливость или необоснованно бездействует, не достигает поставленных целей, не реализует потребностей. В результате закрепления этого поведения человек становится не способен к саморегуляции и самоорганизации собственного поведения, причины своих проблем ищет не в себе, а во внешнем мире [12].

Самодистанцирование, вызванное рассмотрением собственной личности как объекта посторонних и личных воздействий, нередко инициируется межличностными и внутриличностными конфликтами, которые делают лабильной или ригидной собственную Я-концепцию, деформируют представления личности о себе, убеждают ее в собственной неэффективности, что в дальнейшем отрицательно сказывается на самоотношении, исходя из модальности которого человек будет сходным образом относиться к другим людям.

С позиции Н. И. Сарджвеладзе, самоотношение может быть субъект-объектным и субъект-субъектным. Первое отношение характеризуется самоотстраненной позицией, при которой человек смотрит на себя как сторонний наблюдатель. По отношению к собственному «Я» личность проявляет орудийную ценность. Действия человека зачастую носят компенсаторно-защитный характер, поскольку в их основе лежит чувство собственной неполноценности. Поэтому такая личность стремится не столько к самоутверждению, сколько к социально-психологической адаптации. Субъект-объектное самоотношение обучает человека не только манипулировать собой, но и переносить тот же способ отношения на других людей.

При субъект-субъектном отношении личность воспринимает себя как неповторимую целостность, которая через себя постигает внутренний мир другого человека. Данная личность рефлексивна, пластична, направлена на поиск смысла своей жизни, поэтому стремится быть собой, а не просто казаться лучше [13].

Исходя из представленных выше позиций, можно заключить, что субъектностью наделена лишь та личность, которая самостоятельно «режиссирует» собственную жизнь, ответственно подходит к принятию решений, адекватно осмысливает результаты своей деятельности. Следовательно, субъектность является постоянным, интегральным качеством, характеризующим саму личность. Тогда возникает другой вопрос: как формировать субъект-

ектность студентов, если сами педагоги не всегда обладают данным качеством?

С нашей точки зрения, это под силу лишь тем педагогам, которые реализуют субъект-субъектный и навязанный извне, но не интериоризированный, объект-субъектный подходы. Обращаясь к личностным чертам их носителей, мы не склонны наделять их качествами сверхчеловека, т. е. им может быть свойственна любая модальность самоотношения (позитивная, амбивалентная или негативная), однако личность должна иметь интернальный локус контроля не только в коммуникативной области, от успешности которой зависит исход педагогической деятельности, но быть ответственной и в оценке своих неудач, быть открытой для нового опыта и обратной связи, стремиться найти личностные смыслы, испытывать потребность в саморазвитии, самообразовании, самоосуществлении.

Наличие внутреннего конфликта (при условии, что он не носит саморазрушительного характера) выступает условием для активации субъектности, осознания наличных проблем, стимулируя личность на их разрешение, что становится базой для изменения прежней Я-концепции, интегрирующей в себе самоотношение, самооценку, Я-образы, которые через механизмы идентификации и рефлексии модифицируются. С этой точки зрения вывод Е. Н. Волковой о том, что негативизм педагога, в частности вызванный непониманием или неприятием преподавателем собственной личности, обязательно ведет к десубъективности (объективации) обучаемого, считаем приемлемым только в отношении младших школьников, для которых педагог выступает основным оценщиком их учеб-

ных успехов, которые ученики экстраполируют на общее восприятие собственной личности; данная проблема действительно будет иметь место в том случае, когда педагог тяготеет избранной профессиональной деятельностью или приобрел профессиональные деформации.

Реализация субъектного подхода в обучении фасилицируется внешней положительной или внутренней мотивацией педагогов, их заботой о состоянии своего здоровья (физического, психического, социального и психологического), использованием в профессиональной деятельности техник саморегуляции.

Резюмируя вышесказанное, можно заключить, что развитие субъектности обучаемых напрямую зависит от установок педагогического состава на реализацию образовательного процесса. Основными условиями для формирования субъектности студентов является проблемный и практико-ориентированный характер обучения, реализуемый в диалоге, применение активных форм и методов обучения, с помощью которых активизируется личностный смысл для каждого из обучаемых, формируются возможности для самораскрытия студентов и осознания не только осуществляемой учебной деятельности, но и ее значимости для выстраивания жизненных стратегий. Кроме того, формирование субъектности студентов зависит от личностных качеств их носителей: от открытости новому опыту, гибкости Я-концепции, уровня развития рефлексивности, модальности идентификаций с референтным окружением, самоотношения, психологического здоровья, жизненной позиции, осознанности мотивов поступления в вуз, смысложизненных ориентаций, придающих смысл собственной жизни.

### Список литературы

1. Грот Н. Я. Значение чувства в познаниях и деятельности человека // *Философия и ее общие задачи*. СПб., 1904. С. 162–194.
2. Басов М. Я. *Общие основы педологии*. СПб.: Алетейя, 2007.
3. Бариев П. Т. *Конструирование субъектности в педагогическом дискурсе: автореф. дис. ... канд. пед. наук*. Ижевск, 2004. 20 с.
4. Волкова Е. Н. *Субъектность педагога: теория и практика: автореф. дис. ... д-ра психол. наук*. М., 1998. 50 с.
5. Еремеева О. А., Котельникова И. М. *Источники и условия развития субъектности личности // Успехи современного естествознания*. 2009. № 6. С. 79–80.
6. Дмитриева Л. Д. *Диалогический подход к формированию психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию: автореф. дис. ... д-ра психол. наук*. Самара, 2011. 37 с.
7. Горских Я. В., Качалов Н. А. *Субъект-субъектные отношения как основа профессионально-личностного развития специалиста // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin)*. 2009. Вып. 5 (83). С. 57–60.
8. Орлов А. Б. *Перспективы гуманизации обучения // Вопросы психологии*. 1988. № 6. С. 142–146.
9. Роджерс К. *Взгляд на психотерапию. Становление человека*. М.: Прогресс, 1994.
10. Ищенко А. Р., Кочеткова Т. Н. *Здоровье как междисциплинарный предмет исследования // Гуманитарные проблемы современности: человек и общество: монография*. Новосибирск: Изд-во «СИБПРИНТ», 2011. Кн. 15. С. 71–87.
11. Житенев А. А., Фролова А. В., Попова М. К. *Современный учитель: автопортрет // Вестник ВГУ*. 2010. № 2. С. 61–65.
12. Ольховая Т. А. *Становление субъектности студентов как параметр качества современного университетского образования // Эл. науч. изд. «Аксиология и инноватика образования»*. С. 69–76. URL: <http://www.orenport.ru/axiology/docs/14/8.pdf>
13. Сарджвеладзе Н. И. *Личность и ее взаимодействие с социальной средой*. Тбилиси, 1989.

Кочеткова Т. Н., кандидат психологических наук, доцент.  
Дальневосточный государственный гуманитарный университет.  
Ул. Карла Маркса, 68, Хабаровск, Россия, 680000.  
E-mail: psydv@yandex.ru

Материал поступил в редакцию 24.02.2012.

*T. N. Kochetkova*

**CONDITIONS PROMOTING THE DEVELOPMENT OF THE STUDENTS' SUBJECTIVITY  
IN THE PROCESS OF GETTING HIGHER EDUCATION**

The problems connected with forming subjectivity of the trainees are analyzed in the article. It is evident that it's considered that forming subjectivity is realized during the educational process through subject-subject interaction. In the article a short analysis of subject-object, subject-subject, object-subject, object-object methods of realizing of educational process is done, their main occurrences are comprehended, and that allows revealing the characteristics of subjectivity through the conceptions "object" and "subject". The results of the pilot research of the contemporary teacher made by students are given, and that allows stating the unformed subjectivity of the students. On the basis of the presented research the conditions which are necessary in the educational institution for forming the students' subjectivity are revealed.

**Key words:** *subject, object, subjectivity, self-attitude.*

**Far Eastern State University of the Humanities.**  
Ul. Karla Marksa, 68, Khabarovsk, Russia, 680000.  
E-mail: psydv@yandex.ru