

УДК 378.14

Особенности формирования в вузе профессиональной субъектности будущего учителя как воспитателя

Марина В. Шакурова

Воронежский государственный педагогический университет, Воронеж, Россия

E-mail: shakurova@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4757-8750>

DOI: 10.26907/esd.16.3.29

Дата поступления: 20 апреля 2021; Дата принятия в печать: 25 июня 2021

Аннотация

Целью данного исследования является выделение и характеристика особенностей формирования в вузе профессиональной субъектности будущего учителя как воспитателя. Методология исследования базируется на следующих подходах к воспитанию: системном и междисциплинарном, полисубъектном, объектно-субъектном, средовом. Используются методы: теоретические (анализ, конкретизация и систематизация характеристик субъектности учителя как воспитателя в указанных проекциях) и эмпирические (включенное наблюдение; фокус-группы со студентами педагогического вуза, обучающимися на разных уровнях и на разных курсах; методика «Я и другие» И. Николаевой). К исследованию были привлечены преподаватели кафедры социальной педагогики и студенты (52 человека) Воронежского государственного педагогического университета. Установлено, что к числу ведущих отличий субъектной позиции педагога как воспитателя следует отнести необходимость интеграции личностной и профессиональной субъектности, которая опирается на согласование, а в последующем гармонизирует индивидуально значимые и принятые в обществе ценностные установки, культурные и субкультурные предпочтения, нормы и требования. Предпринята попытка анализа проекций учителя как воспитателя (в социально-педагогическую среду – как социокультурная роль и статус; в профессиональную среду – как отдельная профессиональная функция; в персональную среду – как личностно-профессиональная установка и позиция), что позволило уточнить особенности формирования профессиональной субъектности в контексте освоения будущим учителем как воспитателем выделенных проекций. Полученные результаты подтверждают необходимость работы с референтной сферой студентов как условие успешности профессионального вузовского воспитания, дополняющего опыт решения будущим учителем задач самовоспитания и воспитания.

Ключевые слова: учитель как воспитатель, субъектность, социокультурная роль и статус, воспитательная функция, личностно-профессиональная позиция.

Professional Subjectivity for Student Teachers in Higher Education

Marina V. Shakurova

Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russia

E-mail: shakurova@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4757-8750>

DOI: 10.26907/esd.16.3.29

Submitted: 20 April 2021; Accepted: 25 June 2021

Abstract

This study identifies and characterizes the features of the development of professional subjectivity of a future teacher in higher education. The research methodology is based on systemic and interdisciplinary approaches to education, poly-subject, object-subject, and environmental approaches. The author used theoretical methods (analysis, concretization and systematization of the characteristics of the teacher's subjectivity as a teacher in the indicated projections) and empirical methods (observation; focus groups with students of a pedagogical university studying at different levels and at different courses; methodology "I and others" by I. Nikolaeva). The study involved teachers of the Department of Social Pedagogy and students (n=52) of the Voronezh State Pedagogical University. It found that one of the leading differences in the subjective position of a teacher as educator is the need to integrate personal and professional subjectivity. This relies on coordination, and subsequently harmonizes individually significant and accepted value attitudes, cultural and subcultural preferences, norms and requirements. An attempt is made to analyze the projections of the teacher as an educator: into the socio-pedagogical environment - the educator as a sociocultural role and status; into a professional environment - as a separate professional function; into a personal environment - as a personal and professional attitude and position, which made it possible to clarify the peculiarities of the formation of professional subjectivity in the context of the development of the selected projections by the future teacher as an educator. The results confirm the need to work with the reference area of students as a condition for the success of professional education at the university, complementing the experience of solving the problems of self-education and education by a future teacher.

Keywords: teacher as educator, subjectivity, sociocultural role and status, educational function, personal and professional position.

Введение

Современные требования к учителю продолжают усложняться по содержанию и структуре в ответ на вызовы времени и кардинальные изменения общественной и персональной жизнедеятельности. Трафаретно большая часть этих требований накладывается на ожидаемую субъектность педагога. С другой стороны, характер, ситуативные и/или закрепившиеся особенности субъектности влияют в дальнейшем на оценку реалистичности предъявляемых требований. При этом как на нормативном уровне (например, в профессиональных и образовательных стандартах, в кодексах и правилах этики и т. п.), так и на уровне научного осмысления проблемы педагог выступает субъектом образовательного процесса без специального обращения к специфике исполнения отдельных функций и профессиональных ролей (Derkach, 2015; Derkach, 2016). На этом уровне в отечественной научной традиции накоплен значительный опыт осмысления и научно-методического сопровождения. Вместе с тем, современная актуализация проблематики воспитания на всех уровнях ставит в центр внимания профессиональную субъектность педагога как воспитателя, имеющую особенности как по существу, так и в связи с процессом ее развития у настоящих и будущих педагогов. Уточнение сущности субъектности пе-

дагога как воспитателя и особенностей ее формирования нуждается в специальном исследовании.

Возрастание субъектности как человечества, так и человека фиксируется исследователями на протяжении последнего времени все активнее. Как следствие, изменяется понимание сущности и механизмов формирования субъекта. Обратим внимание не столько на возрастание роли процессов само- (самопознание, самопонимание, саморазвитие, самоактуализацию и т. п.), сколько на усложняющийся выбор, повышение ответственности, осознание как своей роли, так и позиции в конкретных аспектах индивидуальной и коллективной жизнедеятельности (Saiko, 2006).

В понимании термина «субъект» в данном исследовании мы опирались на позицию А. В. Брушлинского (Brushlinsky & Volovikova, 2002), выделившего его сущностные критерии: детерминированность задатками; высший уровень активности в конкретной сфере жизнедеятельности (реализация в деяниях, взаимодействиях); интеграция значимых личностных характеристик; автономность; обращение к сферам жизнедеятельности как объекту «действия и познания»; принятие субъектности Других и Иных. Вслед за Э. В. Сайко (Saiko, 2006) субъектность рассматриваем как свойство, задающее и определяющее «человека как действенного субъекта». В его основе лежит преобразовательная активность, направленная в первую очередь на самого себя, свои субъектные способности. Субъектность студента развивается в направлении, с одной стороны, профессионализации, а с другой – интеграции личностной, в том числе собственно ученической, и профессиональной субъектности: формируются личностные смыслы в связи с осваиваемой профессиональной деятельностью, своей способностью и готовностью к ее продуктивной реализации (Рак, 2009). Формирование профессиональной субъектности как процесс сопровождает становление и развитие субъектности учителя во всех ее составляющих, придает субъектности определенность и устойчивость через создание необходимых внешних условий (Ilyasov, Skripova, & Devyatova, 2018; Romanova, 2012).

Становление педагога как субъекта – традиционный предмет изучения современной педагогики. В контексте образовательных реформ последних лет, охвативших развитие государства, обращается внимание на необходимость изменения подготовки учителей, в том числе в части владения компетенциями внутриличностной области (мотивация, убеждения, метапознание, саморегулируемые образовательные практики) и компетенциями межличностной сферы (сотрудничество, лидерство, эффективное общение, ответственность). В этой связи важен голос самого учителя (Haug & Mork, 2021), его выраженная субъектность (Serikov, 2005; Ott, 2014). Значительно реже выделяется и специально анализируется объектная позиция человека в освоении профессиональной деятельности и непосредственно в ходе профессиональной активности, занимаемая как сознательно, так и неосознанно, а также взаимопереходы «объект-субъект», неизбежные в процессе освоения и реализации сложных, многосубъектных видов деятельности, включая воспитание (Berezhnaya & Beloshitsky, 2008; Godnik, 2001). Актуальной, но недостаточно изученной (особенно с учетом изменяющейся социокультурной среды) остается тема педагога как субъекта воспитания (Kolesnikova, 2017; Mironov, 2013).

Субъектность учителя как воспитателя изучается А. И. Григорьевой, Н. Л. Селивановой, Е. И. Соколовой, И. Ю. Шустовой, А. В. Щербakovым и др. (Grigorieva, 2011; Selivanova & Sokolova, 2009; Shustova, 2017, Shcherbakov, 2017).

Воспитание как полисубъектная практика (Selivanova & Sokolova, 2009) зависит, в частности, от способности отдельного педагога включиться в состав кол-

лективного субъекта (Kozlova, 2015), освоить полисубъектное взаимодействие (Vachkov, 2014).

Воспитание – явление и процесс, пронизывающий систему профессионального образования, что порождает многочисленные обсуждения проблемы студента как субъекта или объекта воспитания (Khudoborodov, 2016). Но исследования в этом направлении единичны, поскольку либо воспитательный аспект рассматривается в качестве составляющей образования, либо в контексте доминирующей позиции речь ведется о социализации или профессионализации.

Формирование субъектности будущего учителя как воспитателя непосредственным образом связано с вопросом об отношении человека к призванию, самовоспитанию и личностно-профессиональному саморазвитию, степени убежденности в необходимости роста. В данном случае была использована теория менталитета (фиксированного мышления и мышления роста), разработанная Dweck (Dweck, 2006; Dweck, 2010). Как следствие, субъектность в воспитании рассматривается как качество человека, которое, несмотря на определенную зависимость от задатков, может быть развита, но сценарии педагогического взаимодействия в данном случае будут различными. Используем в этой связи выводы Rissanen, Kuusisto, Tuominen и Tirri (2019) о влиянии умонастроений на выбор целей достижения и поведенческих паттернов. Различные умонастроения дают объяснение тому, почему учащиеся с равными способностями в одной и той же ситуации имеют разные цели достижения и поведенческие паттерны и, таким образом, демонстрируют различия в процессах обучения и результатах (Dweck & Leggett, 1988).

В настоящем исследовании мы стремились выделить и охарактеризовать особенности формирования профессиональной субъектности будущего учителя как воспитателя в вузе. Уточнялись отдельные проекции педагога как воспитателя в социокультурную среду, дающие необходимую детализацию содержания и возможных направлений взаимодействия преподавателей вуза и будущих учителей как воспитателей; поднимался вопрос о сочетании и взаимопереходах субъектной и объектной позиций, сопровождающих как процесс профессионального образования, так и непосредственно воспитательные практики; рассматривались дефициты в формировании профессиональной субъектности будущих педагогов как воспитателей в вузе.

Методология исследования

Методология исследования базируется на следующих принципах субъектности, саморазвития, жизнотворчества, подходах к воспитанию: системном и междисциплинарном (научная школа Л. И. Новиковой: Gavrilin & Selivanova, 2009), полисубъектном (научная школа Л. И. Новиковой: Selivanova & Sokolova, 2009); научной школы С. Л. Рубинштейна (И. В. Вачков, В. И. Слободчиков и др.: Vachkov, 2014; Slobodchikov & Isaev, 2014), объектно-субъектном (И. Ф. Бережная, С. М. Годник и др.: Berezhnaya & Beloshitsky, 2008; Godnik, 2001). Особенность методологии определяется смещением акцента с индивидуальной субъектности на полисубъектность, что приводит к необходимости анализа личностно-профессиональных характеристик будущего учителя-воспитателя как формы выражения субъектности и материала для направленного саморазвития и жизнотворчества как учителя, так и обучающегося.

Мы обращаем внимание и на тот факт, что студенты в начале обучения в большинстве своем выступают объектами профессиональной подготовки воспитателя. В отличие от обучения, воспитательные практики, в которых молодой человек выступал бы субъектом, в предыдущем опыте практически отсутствуют либо яв-

ляются преимущественно неформальными или информальными, по сути интуитивными (Bukhalenkova, Veraksa, Gavrilova, & Kartushina, 2021). В этом контексте специального анализа требует переход «объект-субъект».

Используя распространенный в современной психологии подход, в основе которого лежит оценка той или иной сущности через конкретные проекции (Slobodchikov & Isaev, 2014), а также уточняя условия формирования профессиональной субъектности учителя как воспитателя, выделим среды, обуславливающие дифференциацию рассматриваемой сущности. В интересах исследования в социокультурной среде, где непосредственно разворачиваются воспитательные практики, выделены социально-педагогическая, профессиональная и персональная среды.

Представленное исследование выполнено с использованием методов теоретических (анализ, конкретизация и систематизация характеристик субъектности учителя как воспитателя в указанных проекциях, выделение и описание инвариантных и вариативных характеристик субъектности учителя как воспитателя) и эмпирических (включенное наблюдение; фокус-группы со студентами педагогического вуза, обучающимися на разных уровнях и на разных курсах; методика «Я и другие» И. Николаевой).

Исследование проводилось в Воронежском государственном педагогическом университете, где в течение нескольких десятилетий активно внедряются идеи научной школы Л. И. Новиковой, уделяется специальное внимание подготовке учителей как воспитателей. Включенное наблюдение осуществляли 5 преподавателей кафедры социальной педагогики, в том числе автора статьи, взаимодействующие со студентами в процессе формального и неформального профессионального образования, в рамках кураторских практик, организации отдельных событий с участием обучающихся, сопровождения информального образования. Было получено экспертное мнение об особенностях и условиях формирования личностно-профессиональной позиции будущих учителей как воспитателей, развитии субъектности, выделены дефициты. Параллельно в фокус-группах со студентами 2 и 4 курсов бакалавриата, 1 и 2 курса магистратуры (52 человека) реализовался сценарий, включавший вопросы оценки и самооценки отдельных проявлений субъектности, опыта решения задач воспитания и самовоспитания. Были собраны суждения относительно воспитательной функции и готовности к ее реализации; школьный опыт участия в воспитательных практиках, основывающийся на бытовом, допрофессиональном уровне субъектности; рефлексивные суждения о самовоспитании. Использование методики «Я и другие» И. Николаевой позволили оценить факт присутствия в референтном окружении студентов преподавателей, однокурсников, других студентов и сотрудников вуза.

Результаты

Исследование показало, что, выбирая педагогическую профессию, 88,5 % участников фокус-групп ориентировались на предметное содержание педагогической деятельности (у обучающихся по направлению «Педагогическое образование» речь шла о предмете и процессе его преподавания; у обучающихся по направлению «Психолого-педагогическое образование» – психологические практики, «работа с детьми с проблемами»). Обязанность реализации воспитательной функции (проведение воспитательных мероприятий, бесед, классных часов) связывалась с профессиональной ролью классного руководителя. Воспитательная деятельность учителя в основном описывалась как удержание дисциплины в классе, организация взаимопомощи, «увещевание отдельных одноклассников». Собственный опыт решения задач воспитания Других в школе у 96,2 % участников фокус-групп отсут-

ствовал, лишь 2 человека привлекались учителем начальных классов к внеурочной работе с младшими школьниками. С учетом ретроспекции большинство респондентов отмечали, что участвовали в подготовке мероприятий, помогали классному руководителю, были членами ученического самоуправления, но на тот момент не относились к этому как к субъектному участию в воспитательной работе (не рассматривали себя активными организаторами, в любом случае ощущали второстепенность собственных действий). Отмечалась социальная субъектность («активными мы были за пределами класса и школы», «много чего придумывали и делали с одноклассниками вместе, но к школе это отношения не имело», «школа давала возможность общаться, наверное, это тоже было воспитание, вот тут я была активной и самостоятельной»).

Вопрос для обсуждения: «Какое место в вашей жизни в последние годы в школе занимало самовоспитание?» – в основном ставил в тупик. Распространенными суждениями были: «я сам стремился принимать решения», «отстаивал право заниматься тем, что мне интересно», «оценивал поступки других», «думала не только о том, кем хочу стать, но и какой надо быть» и т. п. Активное саморазвитие отметили 73,1 % участников, но при этом почти все согласились с тем, что внешнее влияние (в отдельных случаях принуждение) со стороны родителей, реже учителей, присутствовало. В отдельных случаях это провоцировало негативное отношение («от противного») к поддерживаемым и приветствуемым взрослыми ценностям, нормам и требованиям (для студентов 2 курса подобные воспоминания сохраняют актуальность, что выразилось в повышенной эмоциональности суждений). Чем старше были респонденты, тем сложнее им давался ретроспективный самоанализ: бытовой опыт в той или иной мере был замещен профессиональным, изменилось понимание ситуации и процессов, сформировалось представление и личностные смыслы воспитания как части осваиваемых в вузе практик. Именно магистранты отмечали субъектный характер участия в решении воспитательных задач в вузе (практика работы кафедры с обучающимися включает делегирование задач организации форм воспитательной работы, инициирование принятия коллективной ответственности за разработку и проведение отдельных акций, игровых форм, совместных профессиональных проб с обучающимися в бакалавриате и т. п.).

Результаты проведения методики «Я и другие» И. Николаевой подтвердили отмеченную нами несколько лет назад тенденцию определенного «сдвига» зоны референции у молодых людей с группы сверстников на семью (исключение составляют ситуации с наличием реального романтического партнера), а также низкий показатель включения в группу значимых Других преподавателей, сотрудников образовательной организации, представителей осваиваемой профессиональной сферы (исключение составляют реальные руководители и партнеры «по работе», но в значительном большинстве случаев эта занятость не связана с получаемой в вузе профессией). Не так часто, как можно было бы ожидать, рассматривая на активные процессы коллективообразования в студенческих группах, включаются в число значимых Других и одноклассники, коллеги по факультету и вузу. В этой связи очевиден вывод: воспитательные возможности вуза объективно ограничены.

Дискуссионные вопросы

Предпринятое исследование позволило сделать ряд выводов.

Субъектность учителя как воспитателя по своим базовым характеристикам, с одной стороны, опирается на сущностные позиции субъектности педагога, которые определяются через доминирующие отношения к ребенку, к опыту и миру

(Serikov, 2005), что предполагает отношение доверия к ребенку, уважение его достоинств и недостатков, согласующиеся с профессиональной этикой; мотивированность и заинтересованность в реальном наращивании опыта в сочетании с личностно-профессиональной ответственностью и стремлением к его преобразованию; многомерное, нравственное, рефлексивное отношение к миру и людям. Специфика субъектности педагога кроется в ее двойственности: персональная активность должна согласовываться с общественными установками, социально принятыми требованиями и нормами.

Субъектность учителя как воспитателя имеет ряд особенностей (Grigorieva, 2011): строится на готовности прямо или косвенно влиять на ребенка и детские сообщества; опирается на активное самовоспитание и личностно-профессиональное развитие себя как воспитателя; предполагает обязательное участие в профессиональных сообществах и объединениях с целью инициирования или поддержки развития коллективного субъекта воспитания; требует объединения усилий с другими субъектами воспитания, в том числе не являющимися педагогическими акторами (агенты социализации). Добавим к этому необходимость выстраивать взаимодействие в зоне референтности для воспитанников; понимание и принятие культуры Детства в его общих и субкультурных проявлениях; осмысление собственного опыта воспитания и самовоспитания, дифференциации бытового и профессионального уровней; осознание собственной профессиональной идентичности, восприятие себя как профессионального воспитателя, члена сообщества воспитателей.

Научный замысел исследования строился на базовой характеристике будущего учителя как воспитателя в совокупности проекций: воспитатель как социокультурная роль и статус; воспитатель как одна из профессиональных функций; воспитатель как личностно-профессиональная установка и позиция. Отметим, что подобное деление выполнено исключительно в исследовательских целях. Непосредственная практика формирования профессиональной субъектности будущего учителя как воспитателя в вузе должна исходить из объективной целостности, взаимопроникновения выделенных проекций. Теоретический анализ, результаты наблюдений и обсуждений позволил выделить отдельные значимые характеристики каждой из проекций.

Воспитатель как социокультурная роль и статус (проекция в социально-педагогическую среду):

– при всей сложности оценочных практик учитель как воспитатель, будучи субъектом, пытается выделить позитивное и негативное во влиянии общества в целом и его составляющих, конкретной практики жизнедеятельности и составляющих ее событий на личностный рост и воспитанников, и самого себя;

– для субъектной позиции учителя как воспитателя важно понимание воспитания как сосуществующих и взаимопроникающих педагогически оформленных и педагогически не оформленных практик. Мерилом отличия выступает целенаправленная активность, предметом которой является развитие собственной и/или чужой личности. Организация педагогически оформленных практик невозможна без субъектной позиции профессионально подготовленных воспитателей;

– необходимо учитывать, что роль и статус воспитателя имеют не только профессионально подготовленные люди. Многие агенты социализации (начиная с семьи и заканчивая широким перечнем микро- и мезосубъектов, таких как группы членства и субкультурные общности, СМИ, религиозные организации и т. п.) наделены подобным статусом, но могут полноценно не выполнять соответствующую роль. В отличие от педагога как воспитателя, они значимы для личности и выбраны по основаниям убедительности, яркости, эпатажа и т. п.; часто декларируют, но ре-

ально не ставят перед собой задач воспитания; могут не вступать в реальное взаимодействие; не несут ответственности за результат; исходят из бытийного опыта; могут быть источником виктимогенных влияний (превращают человека в жертву социализации). Поэтому будущий учитель как воспитатель должен владеть как пониманием социально-педагогической реальности, так и навыками оценки действительного воспитательного потенциала социальных партнеров, с которыми вступает во взаимодействие для решения задач воспитания;

– для организаторов подготовки учителей как воспитателей существенное значение играет понимание того факта, что без «живой деятельности» (Migonov, 2013) отдельных индивидуальных и коллективных субъектов, их со-бытия с воспитанниками (суть полисубъектного взаимодействия) результативность воспитания иллюзорна (и на уровне самовоспитания, и на уровне воспитания Других).

В данном случае формирование субъектности связано с необходимостью выхода в широкую социально-педагогическую действительность, освоением в этой связи допустимых видов активности с учетом объективной полисубъектности, интеграцией личностных возможностей и актуальных ролевых требований.

Воспитатель как отдельная профессиональная функция (проекция в профессиональную среду):

– важно понимание универсальности воспитательной функции, опирающейся на практики передачи различного по характеру и уровню опыта, правил и норм, моделей отношения и деятельности, прежде всего ценностно ориентированных и социально значимых;

– необходимо учитывать, что воспитательная деятельность суть культурная практика, основанная на определенных ценностях, правилах, нормах. При субкультурном многообразии важно выделять доминанту, которой следует субъект. Это не отменяет и не заменяет понимания возможных вариантов нравственного и нормативного самоопределения, собственного и других людей. Будущему учителю как воспитателю необходимо активное самовоспитание и саморазвитие, в том числе и профессиональное. Сочетание личностной и профессиональной субъектности предполагает сопряжение, согласование собственных культурных и разделяемых субкультурных предпочтений с нормами и ценностями официальной культуры;

– принципиальное значение имеет освоение воспитательной деятельности не столько на уровне конкретных методических решений, сколько на уровне понимания сущности и содержания явления и деятельности, что в дальнейшем позволяет педагогам самим отбирать, осваивать и модифицировать, а в отдельных случаях разрабатывать новые методические решения;

– в подготовке будущих учителей как воспитателей есть ряд дилемм, требующих коллективного обсуждения и осмысления еще на этапе профессиональной подготовки, например: что преимущественно должен делать воспитатель по отношению к растущему человеку – ограждать от негативных влияний или помогать (сопровождать, поддерживать) в их переживании, а тем самым в накоплении соответствующего опыта реагирования. Подобные дилеммы составляют канву формируемой личностно-профессиональной позиции. Но до момента принятия решения в качестве установки, обучающиеся нуждаются не в простейшем предъявлении как долженствования, а в обоснованном и осмысленном личностно-профессиональном его выборе.

В данном случае формирование субъектности опирается на освоение компетентностного рисунка будущей профессиональной деятельности без выделения каких-либо случайно заданных доминант, трансформацию бытового опыта наблюде-

ния и фрагментарного участия в решении задач воспитания в профессиональный, системный опыт.

Воспитатель как личностно-профессиональная установка и позиция (проекция в персональную среду):

– предполагается освоенность механизмов самовоспитания, поскольку именно через самовоспитание к человеку приходит понимание ограниченности внешних влияний и важности собственной целенаправленной активности;

– объектом корректного профессионального обсуждения со студентами должен стать нерелексированный большинством из них опыт самовоспитания (как осмысленно изменяли себя, свои ценностные и субкультурные предпочтения; фиксировали и в дальнейшем корректировали свое отношение к миру, к другим и иным людям, к самому себе);

– нельзя научить субъектной позиции в воспитательной деятельности (не в воспитательной работе, где в основе лежат иные механизмы: Grigorieva, 2011), используя традиционные репродуктивные технологии. Значительную роль играет мотивация подобной деятельности, следовательно, необходима активная рефлексия со стороны студентов и стимулирующие к этому практики со стороны преподавателей вуза;

– учитывая специфику понятия «позиция», особое внимание следует обращать на ценностную определенность реализуемых воспитательных взаимодействий (прежде всего в образовательных организациях – в вузе и на базовых площадках практики). В широком смысле будущий педагог как воспитатель, формируя собственную личностно-профессиональную позицию, не может не отнести самовоспитание и воспитание к ценностному ряду;

– личностно-профессиональная позиция выступает результатом профессионального воспитания и самовоспитания. Присущая ей изменчивость требует активной рефлексии со стороны будущего учителя как воспитателя (при этом на начальных этапах профессиональной подготовки у студентов неизбежно возникает вопрос, что именно должно стать предметом рефлексии) и личностно-профессионального сопровождения референтными преподавателями. В последнем случае также важна их личностно-профессиональная позиция; отношение к воспитанию; собственный опыт самовоспитания, саморазвития и самореализации; навыки коллективной субъектности и полисубъектного взаимодействия;

– к числу проблематичных следует отнести ситуацию, когда в референтном окружении будущего педагога нет значимых преподавателей или коллег-студентов. В этом случае, как подчеркивалось выше, воспитательные возможности вуза ограничены. Вместе с тем возможна специальная работа по активизации взаимодействий на основе не столько социально-ролевых, сколько личностно-деятельностных отношений, интенсификации личностно-профессионального общения; продуктивным является широкое использование метода параллельного действия, а также привлечение представителей референтной сферы студентов к социальному партнерству, участию в совместных профессионально ориентированных практиках.

В данном случае формирование субъектности опирается на целенаправленную деятельность как студентов, так и преподавателей по формированию установок и личностно-профессиональной позиции в их отношении к воспитательным практикам как части будущей профессиональной деятельности, а также на обеспечение гибкого взаимоперехода между объектной и субъектной позицией будущего педагога как воспитателя. Остановимся на последнем утверждении подробнее.

По отношению к осваиваемым воспитательным практикам, несмотря на предыдущий преимущественно бытовой опыт участия в таковых, студент неизбежно

будет занимать объектную позицию. Но она не должна закрепиться в формирующейся лично-профессиональной позиции как единственно возможная. Повышение осмысленности и осознанной, целенаправленной активности, постоянная рефлексия позволяют перевести объектную позицию в субъектную. Вместе с тем, с точки зрения решения задач воспитания, имеет смысл сохранять опыт «быть объектом» с тем, чтобы в отдельных случаях свободно реализовывать функцию простого исполнителя либо осознанно занимать таковую при передаче максимального набора полномочий воспитанникам, включении в совместную деятельность «на равных» или с намеренным принятием роли «ведомого» в воспитательных отношениях (отметим при этом, что в подобных случаях речь идет скорее о квази-объектной позиции, необходимой для решения конкретных воспитательных задач).

Также следует учитывать, что объектные по сути установки чаще демонстрируют студенты с фиксированным мышлением, считающие, что важнее создать впечатление успешности в воспитательных взаимодействиях, имитирующие активность в самовоспитании и профессиональном решении воспитательных задач, не стремящиеся к самообразованию в сфере воспитания (избегание проблем, невысокая настойчивость, ситуационная беспомощность). Субъектная позиция ближе студентам с установками на собственный рост (стать, улучшить, изменить и измениться и т. п.). Как следствие, в базовом инструментарии преподавателя, совместно со студентами осваивающего теории и практики воспитания, должны появиться обсуждения «на равных», приемы инициирования смыслообразования и самоописания позиции. При этом подчеркнем, опираясь на исследование Raunesku (2013), что краткими вмешательствами можно повлиять на доминирующую установку, воздействовать на мотивацию и последующие достижения студентов, стимулировать продвижение от объектной к субъектной позиции в решении задач воспитания.

Заключение

Таким образом, в рамках данного исследования нами была актуализирована задача формирования в вузе профессиональной субъектности будущего учителя как воспитателя с учетом определенных отличий профессиональной субъектности учителя как воспитателя от профессиональной субъектности педагога в целом. Ведущим отличием выступает необходимость интеграции личностной и профессиональной субъектности, которая опирается на согласование, а в последующем гармонизирует индивидуально значимые и принятые в обществе ценностные установки, культурные и субкультурные предпочтения, нормы и требования. Предпринята попытка анализа проекций учителя как воспитателя (в социально-педагогическую среду – воспитатель как социокультурная роль и статус; в профессиональную среду – как отдельная профессиональная функция; в персональную среду – как лично-профессиональная установка и позиция), что позволило уточнить особенности формирования профессиональной субъектности в контексте освоения будущим учителем как воспитателем выделенных проекций. Полученные результаты подтверждают необходимость работы с референтной сферой студентов как условие успешности профессионального воспитания в вузе, дополняющего опыт решения будущим учителем задач самовоспитания и воспитания.

Список литературы

Бережная, И. Ф., Белошицкий А. В. Личность студента в субъектном измерении // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2008. – № 12. – С. 65-71.

- Бухаленкова, Д. А., Веракса, А. Н., Гаврилова М. Н., Картушина Н. А. Роль уровня образования российских родителей в формировании интуитивных теорий воспитания детей // Образование и саморазвитие. – 2021. – Том 16. – № 1. – С. 82-92.
- Вачков, И. В. Полисубъектное взаимодействие в образовательной среде // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Том 11. – № 2. – С. 36-50.
- Воспитание в контексте междисциплинарного подхода / под ред. А. В. Гаврилина, Н. Л. Селивановой. – Владимир-М.: Издательство И. Шалыгина, 2009. – 436 с.
- Годник, С. М. Педагогическая деятельность: парадоксы теории и практики // Вестник ВГУ. Проблемы высшего образования. – 2001. – № 1. – С. 27-38.
- Григорьева, А. И. Изменения в представлениях о педагоге как воспитателе // В Методологические последствия парадигмального сдвига в теории воспитания. – М.-Тверь: ООО «ИПФ «Виарт». – С. 85-97.
- Деркач, А. А. Профессиональная субъектность как психолого-акмеологический феномен // Акмеология. – 2015. – № 2(54). – С. 8-22.
- Деркач, А. А. Профессиональная субъектность как психолого-акмеологический феномен // Акмеология. – 2016. – № 1(57). – С. 8-13.
- Ильясов, Д. Ф., Скрипова, Н. Е., Девятова, И. Е. Формирование профессиональной субъектности педагога в системе корпоративного обучения образовательной организации // Сибирский педагогический журнал. – 2018. – № 4. – С. 50-57.
- Козлова, Н. С. Коллективный субъект как среда проявления жизнедеятельности личности // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. – 2015. – № 21. – С. 56-58.
- Колесникова, И. А. Смыслы и логика подготовки педагога-воспитателя (отклик на появление профессионального стандарта специалиста в области воспитания) // Непрерывное образование: XXI век. – 2017. – № 1(17). – URL: <https://lll21.petrsu.ru/journal/article.php?id=3404>. DOI: 10.15393/j5.art.2017.3404.
- Миронов, А. А. Субъект воспитания: условия и факторы // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 5. – С. 251-253.
- Отт, Н. Г. Рефлексивные механизмы самодетерминации будущего учителя и формирование субъектности будущего учителя // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2014. – № 5. – С. 29-31.
- Пак, Л. Г. Развитие субъектности студента в образовательном процессе вуза // Казанский педагогический журнал. – 2009. – № 7-8. – С. 27-34.
- Полисубъектность воспитания как условие конструирования социально-педагогической реальности / под ред. Н. Л. Селивановой, Е. И. Соколовой. – М.: ИТИП РАО, 2009. – 304 с.
- Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 368 с.
- Романова, Л. А. Педагогический аспект становления субъектности будущего учителя // Технологическое образование и устойчивое развитие региона. – 2012. – № 1-1(7). – С. 58-60.
- Сайко, Э. В. Субъект: созидатель и носитель социального. – М.-Воронеж: Издательство Московского психолого-социального института; Издательство НПО «МОДЭК», 2006. – 424 с.
- Сериков, В. В. Субъективная реальность педагога // Педагогика. – 2005. – № 10. – С. 53-61.
- Слободчиков, В. И., Исаев, Е. И. Психология человека. Введение в психологию субъективности. – М.: Издательство ПСТГУ, 2014. – 359 с.
- Худобородов, А. Л. Студент: объект или субъект воспитания? // Инновации в системе высшего образования. – Челябинск: ЧОУ ВО «Челябинский институт экономики и права им. М. В. Ладощина», 2016. – С. 127-128.
- Шустова, И. Ю. Ориентация педагога как воспитателя на субъектную позицию воспитанника в контексте изменений современного образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Том 6. – № 2(19). – С. 203-206.
- Щербаков, А. В. (2017) Становление и рост профессионализма педагога как воспитателя в условиях воспитательной системы школы // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Том 2. – № 1(36). – С. 99-109.
- Dweck, C. S. Even geniuses work hard // Educational Leadership. – 2010. – Vol. 68. – No. 1. – Pp. 16-22.

- Dweck, C. S. *Mindset: The new psychology of success*. – New York: Random House Publishing Group, 2006. – 147 p.
- Dweck C. S., Leggett E. L. A social-cognitive approach to motivation and personality // *Psychological review*. – 1988. – Vol. 95. – No. 2. – Pp. 256-273.
- Haug B. S., Mork S. M. Taking 21st century skills from vision to classroom: What teachers highlight as supportive professional development in the light of new demands from educational reforms // *Teaching and Teacher Education*. – 2021. – T. 100. – C. 103286. – <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103286>.
- Paunesku, D. *Scaled-up social psychology: Intervening wisely and broadly in education* (Unpublished doctoral dissertation). Stanford: Stanford University, 2013. – 195 p.
- Rissanen, I., Kuusisto, E., Tuominen, M., Tirri, K. In search of a growth mindset pedagogy: A case study of one teacher's classroom practices in a Finnish elementary school // *Teaching and teacher education*. – 2019. – Vol. 77. – Pp. 204-213.

References

- Berezhnaya, I. F., Beloshitsky A. V. (2008). Student's personality in the subjective dimension. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 12, 65-71.
- Brushlinsky, A. V., & Volovikova M. I. (2002). *Psychology of the individual and group subject*. Moscow: PER SE.
- Bukhalenkova, D. A., Veraksa, A. N., Gavrilova M. N., & Kartushina N. A. (2021) The Role of Russian Parents' Education in Developing Intuitive Theories of Parenting. *Obrazovanie i samorazvitie – Education and Self Development*, 16(1), 82-92.
- Derkach, A. A. (2015). Professional subjectivity as a psychological and acmeological phenomenon. *Akmeologiya – Akmeology*, 2(54), 8-22.
- Derkach, A. A. (2016). Professional subjectivity as a psychological and acmeological phenomenon. *Akmeologiya – Akmeology*, 1(57), 8-13.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House Publishing Group.
- Dweck, C. S. (2010). Even geniuses work hard. *Educational Leadership*, 68(1), 16-22.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, 95(2), 256-273.
- Gavrilin, A. V., & Selivanova N. L. (Eds.) (2009). *Education in the context of an interdisciplinary approach*. Vladimir- Moscow: Izdatel'stvo I. Shalygina.
- Godnik, S. M. (2001). Pedagogical activity: paradoxes of theory and practice. *Vestnik VGU. Problemy vysshego obrazovaniya – Proceedings of Voronezh State University. Series: Problems of higher education*, 1, 27-38.
- Grigorieva, A. I. (2011). Changes in the perception of the teacher as an educator. In N. L. Selivanova & E. I. Sokolova (Eds.), *Methodological Implications of the Paradigm Shift in Parenting Theory* (pp. 85-97), Moscow-Tver: OOO «IPF «Vart».
- Haug, B. S., & Mork, S. M. (2021). Taking 21st century skills from vision to classroom: What teachers highlight as supportive professional development in the light of new demands from educational reforms. *Teaching and Teacher Education*, 100, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103286>
- Ilyasov, D. F., Skripova, N. E., & Devyatova, I. E. (2018) Formation of professional subjectivity of a teacher in the system of corporate training of an educational organization. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal – Siberian Pedagogical Journal*, 4, 50-57.
- Khudoborodov, A. L. (2016). Student: object or subject of education? In *Innovations in the higher education system* (pp. 127-128). Chelyabinsk: CHOU VO «Chelyabinskij institut ekonomiki i prava im. M. V. Ladoshina».
- Kolesnikova, I. A. (2017). The meanings and logic of teacher-educator training (response to the appearance of the professional standard of a specialist in the field of education). *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek – Lifelong Education: the XXI century*, 1(17). Retrieved from <https://i1121.petsu.ru/journal/article.php?id=3404>. doi: 10.15393/j5.art.2017.3404
- Kozlova, N. S. (2015). The collective subject as a medium for the manifestation of the life activity of the individual. *Vestnik KGU im. N. A. Nekrasova – Vestnik of Kostroma State University*, 21, 56-58.

- Mironov, A. A. (2013). The subject of education: conditions and factors. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – The World of Science, Culture and Education*, 5, 251-253.
- Ott, N. G. (2014). Reflexive mechanisms of self-determination of the future teacher and the formation of subjectivity of the future teacher. *Ekonomicheskie i gumanitarnye issledovaniya regionov – Economical and Humanities Researches of the Regions*, 5, 29-31.
- Pak, L. G. (2009). Development of the student's subjectivity in the educational process of the university. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal – Kazan Pedagogical Journal*, 7-8, 27-34.
- Paunesku, D. (2013). *Scaled-up social psychology: Intervening wisely and broadly in education* (Unpublished doctoral dissertation). Stanford University, Stanford.
- Rissanen, I., Kuusisto, E., Tuominen, M., & Tirri, K. (2019). In search of a growth mindset pedagogy: A case study of one teacher's classroom practices in a Finnish elementary school. *Teaching and Teacher Education*, 77, 204-213.
- Romanova, L. A. (2012). Pedagogical aspect of the formation of the subjectivity of the future teacher. *Tekhnologicheskoe obrazovanie i ustojchivoe razvitie regiona – Technological Education and Sustainable Development of the Region*, 1-1(7), 58-60.
- Saiko, E. V. (2006). *Subject: creator and bearer of the social*. Moscow-Voronezh: Izdatel'stvo Moskovskogo psihologo-social'nogo instituta; Izdatel'stvo NPO «MODEK».
- Selivanova, N. L., & Sokolova, E. I. (Eds.) (2009). *Polysubjectness of education as a condition for constructing socio-pedagogical reality*. Moscow: ITIP RAO.
- Serikov, V. V. (2005). The teacher's subjective reality. *Pedagogika – Pedagogy*, 10, 53-61.
- Shcherbakov, A. V. (2017). Formation and growth of professionalism of the teacher as an educator in the conditions of the educational system of the school. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika – National and Foreign Pedagogy*, 2(1(36)), 99-109.
- Shustova, I. Yu. (2017). Orientation of the teacher as an educator on the subject position of the pupil in the context of changes in modern education. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya – Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 6, (2(19)), 203-206.
- Slobodchikov, V. I., & Isaev, E. I. (2014). *Human psychology. Introduction to the Psychology of Subjectivity*. Moscow: Izdatel'stvo PSTGU.
- Vachkov, I. V. (2014). Polysubject interaction in the educational environment. *Psihologiya. Zhurnal Vyshej shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 11(2), 36-50.