



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / *Pedagogical Education*

<https://po-journal.ru>

2025, Том 6, № 6 / 2025, Vol. 6, Iss. 6 <https://po-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

УДК 37.013.77

Проблема развития субъектности обучающихся в отечественной науке конца XX – начала XXI в.

¹ Шагитова Г.И.,

¹ Московский городской педагогический университет

Аннотация: статья посвящена анализу проблемы развития субъектности обучающихся в отечественной науке конца XX – начала XXI в. Рассматриваются теоретические основания категории субъектности, заложенные в трудах С.Л. Рубинштейна, К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинского, А.Н. Леонтьева, В.А. Петровского и др. Выделены ключевые слова, определяющие содержание субъектности: активность, инициативность, ответственность, деятельностное отношение к себе и окружающей действительности, рефлексивность и др. Особое внимание в статье уделяется становлению субъектности в учебной деятельности. Представлен обзор работ современных исследователей, посвященных развитию субъектности обучающихся в реальной образовательной практике (Г.А. Цукерман, А.Л. Венгер, К.Н. Поливанова, А.А. Бочавер, А.С. Обухов и др.). Проведенный анализ позволил выделить ряд условий образовательной среды, необходимых для целенаправленного развития субъектности обучающихся: создание пространства для поисковой активности обучающихся; введение нерегламентированных игровых и пробующих форм обучения; организация учебно-исследовательской деятельности; поддержка развития рефлексивных умений; усовершенствование форм учебного взаимодействия, предполагающее поляризацию образовательного пространства, вариативные развивающие ситуации на уроке; включение педагогического сопровождения; формирование событийной детско-взрослой общности. Результаты исследования могут быть использованы в реальной образовательной практике при проектировании образовательной среды, ориентированной на развитие субъектности обучающихся.

Ключевые слова: субъектность, субъект, учебная самостоятельность, образовательная среда, учебная деятельность, рефлексия

Для цитирования: Шагитова Г.И. Проблема развития субъектности обучающихся в отечественной науке конца XX – начала XXI в. // Педагогическое образование. 2025. Том 6. № 6. С. 185 – 193.

Поступила в редакцию: 06 апреля 2025 г.; Одобрена после рецензирования: 05 мая 2025 г.; Принята к публикации: 10 июня 2025 г.

The problem of the formation of students' subjectivity in Russian educational studies at the end of the 20th and the beginning of the 21st century

¹ Shagitova G.I.,

¹ Moscow City University

Abstract: the article is devoted to the analysis of the problem of developing student subjectivity in Russian educational science from the late 20th to the early 21st century. It examines the theoretical foundations of the concept of subjectivity as established in the works of S.L. Rubinstein, K.A. Abulkhanova-Slavskaya, A.V. Brushlinsky, A.N. Leontiev, V.A. Petrovsky, and others. Key terms that define the essence of subjectivity are identified: activity, initiative, responsibility, an active attitude toward oneself and the surrounding reality, reflexivity, among others. Special attention is given to the formation of subjectivity within educational activity. The article provides an over-

view of works by contemporary researchers focused on the development of students' subjectivity in real educational practice (G.A. Zuckerman, A.L. Venger, K.N. Polivanova, A.A. Bochaver, A.S. Obukhov, and others). The analysis made it possible to identify a set of conditions in the educational environment necessary for the purposeful development of student subjectivity: creation of space for students' exploratory activity; implementation of unregulated, game-based, and experimental forms of learning; organization of research-based learning activities; support for the development of reflexive skills; improvement of learning interaction formats, including polarization of the educational space and the introduction of diverse developmental situations during lessons; inclusion of pedagogical guidance; formation of event-based child-adult learning communities. The findings of the study can be applied in real educational practice when designing learning environments aimed at fostering student subjectivity.

Keywords: subjectivity, subject, learning autonomy, educational environment, learning activity, reflection

For citation: Shagitova G.I. The problem of the formation of students' subjectivity in Russian educational studies at the end of the 20th and the beginning of the 21st century. *Pedagogical Education*. 2025. 6 (6). P. 185 – 193.

The article was submitted: April 06, 2025; Approved after reviewing: May 05, 2025; Accepted for publication: June 10, 2025.

Введение

Устойчивый исследовательский интерес к проблеме развития субъектности наблюдается с конца XX века. Это связано с утверждением субъектного подхода, в центре которого находится идея о человеке, способном самостоятельно воспринимать, осмысливать и преобразовывать окружающий мир. Произошел отказ от взгляда на человека как пассивного объекта, реагирующего на внешние воздействия.

Исследование субъектности приобретает особую значимость в контексте решения практико-ориентированных задач, направленных на поддержку обучающихся в процессе образовательной деятельности [8, с. 5]. Умение учиться представляет собой одну из граней человеческой субъектности. Субъектность проявляется ребенком с самого раннего возраста, и в зависимости от особенностей образовательной среды может либо укрепляться и развиваться, либо, напротив, ослабевать и подавляться [19, с. 129].

Цель данной статьи – выявить условия образовательной среды, способствующие развитию субъектности обучающихся.

Для достижения поставленной цели проведен анализ научных публикаций, относящихся к теме «субъектность», «субъектность обучающихся». При этом, как отмечает А.К. Осницкий, анализ субъектности становится возможным только при опоре на исторически сложившуюся логику осмысления категории субъекта [8, с. 7]. Поэтому в первой части статьи описаны представления о категории субъекта в отечественных психолого-педагогических исследованиях. Во второй части представлен обзор исследований, посвященных развитию субъектности обучающихся. В заключительной части отражены выявленные в ходе анализа условия образовательной среды, способствующие развитию субъектности обучающихся.

Материалы и методы исследований

Для анализа были отобраны как современные научные публикации, так и фундаментальные теоретические труды, посвященные проблеме субъектности. Набор публикаций был сформирован по запросу «субъектность», «субъектность обучающихся». В выборку вошли статьи, соответствующие теме исследования и находящиеся в открытом доступе, а также классические работы отечественных психологов, оказавшие значительное влияние на развитие понимания категории субъектности.

Поиск современных публикаций осуществлялся в трех научных базах: eLIBRARY.RU, «КиберЛенинка» и Google Академия. Чаще всего в аннотациях и среди ключевых слов встречались следующие термины: «субъектность», «субъект», «учебная самостоятельность», «рефлексия», «учебная деятельность».

Проведенное исследование решает ряд задач:

- выяснить, что вкладывают авторы в понятия «субъектность», «субъектность обучающихся»;
- охарактеризовать используемые авторами педагогические подходы, способствующие развитию субъектности.

Результаты и обсуждения

Категория субъекта, как и многие другие психологические категории, изначально имеет философское происхождение. Многозначность и содержательная многоплановость данной категории обуславливают ее терминологическую неопределенность [8, с. 9].

Среди множества подходов к пониманию категории субъекта, представленных в отечественной психологии, можно выделить два направления, основанных на различных критериях субъектности. Первый – акмеологический подход – рассматривает субъект как вершину личностного развития. Второй – эволюционный подход – исходит из идеи о постепенном становлении субъектности на всех этапах онтогенеза. Приверженцами акмеологического подхода являются такие исследователи, как К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, А.В. Брушлинский, А.Л. Журавлев, В.В. Знаков, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн, З.И. Рябикина, Г.В. Залевский и др. Эволюционный подход также имеет своих сторонников: Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, Л.И. Божович, В.И. Слободчиков, В.В. Селиванов, Е.А. Сергиенко и др. [17, с. 1178].

По мнению С.Л. Рубинштейна, мир – это не просто окружающая действительность, а уже преобразованная человеком как субъектом качество объекта. Субъектность проявляется в способности человека становиться причиной преобразования действительности. Говоря о субъекте, С.Л. Рубинштейн акцентирует внимание на инициативной, самодетерминированной природе человеческой деятельности. Одной из ключевых характеристик субъекта, наряду с инициативностью, является ответственность. Согласно концепции С.Л. Рубинштейна, человек несет ответственность не только за свои действия, но и за то, кем он является и каким станет в будущем [13].

В концепции К.А. Абульхановой-Славской ключевым понятием выступает жизнедеятельность. Жизнедеятельность рассматривается как постоянно возникающая задача, с которой человек вынужден взаимодействовать на протяжении всей жизни. Средством ее решения является психическая деятельность. Именно благодаря этой деятельности, по мнению К.А. Абульхановой-Славской, индивид обретает статус субъекта, поскольку посредством своей психики он способен влиять на объективные условия своей действительности и изменять их [1, с. 6-7].

Согласно А.В. Брушлинскому, человек как субъект выступает активным творцом своей жизни, самостоятельно определяя свой жизненный путь и являясь источником собственного развития. Он не только целенаправленно изменяет окружающую действительность, но одновременно с этим изменяет и самого себя [2].

А.Н. Леонтьев раскрывает определение категории субъекта через теорию деятельности. В своей работе «Деятельность. Сознание. Личность» он акцентирует внимание на том, что «внутренне (субъект) действует через внешнее и этим само себя изменяет» [6, с. 139]. Именно через взаимодействие с внешним миром субъект не просто действует, но и преобразуется сам.

Идеи А.Н. Леонтьева находят свое дальнейшее развитие в работах В.А. Петровского. В.А. Петровский раскрывает категорию субъектности через понятие самопричинности, которое он рассматривает как фундаментальное свойство и способность субъекта быть причиной самого себя [10, с. 174]. В.А. Петровский «выделяет в субъектности следующие компоненты: способность к целеполаганию, саморазвитию, свободе выбора и ответственности за него, а также наличие Другого, во взаимодействии с которым происходят многие изменения» [11, с. 40].

Согласно В.И. Слободчикову, «субъектность как способность человека к самодетерминируемому, самоуправляемому, самоконтролируемому поведению и действию, способность встать в практическое отношение к миру, сделать свою деятельность и самого себя предметом анализа и изменения составляет родовую специфику человека» [15, с. 7].

К.А. Осницкий считает, что субъектность проявляется в волеизъявлении, основанном на накопленном опыте, личностно значимых целях, ценностях и сформированном образе мира [8, с. 7].

Е.А. Волкова рассматривает субъектность через категорию отношения, определяя ее как отношение человека к самому себе в качестве деятеля. Уровень развития субъектности, по ее мнению, определяется степенью осознания человеком происходящих с ним изменений и тех изменений, которые он сам инициирует. Субъектность связана с активностью, инициативностью и способностью человека к преобразованию [16, с. 348].

Для преодоления противопоставления акмеологического и эволюционного подходов Е.А. Сергиенко предлагает опираться на континуально-генетический принцип в понимании развития субъектности, а также она предлагает интеграцию субъектно-деятельностного и системного подходов в системно-субъектный подход. В рамках данного подхода субъектность понимается как динамический и непрерывный процесс, охватывающий весь путь онтогенеза, начиная с его самых ранних этапов. Согласно этой концепции, человек на любом уровне своего становления выступает как субъект, проявляя активность, индивидуальность и целостность взаимодействия с внешней средой. При этом, по мнению Е.А. Сергиенко, невозможно определить единый и универсальный набор критериев субъектности, они должны быть уровневными [14, с. 120]. В настоящее время системно-субъектный подход занимает одно из значимых и перспективных мест в развитии психологии субъекта.

На основе проведенного анализа, выделены ключевые слова, присутствующие в большинстве определений субъектности: активность, инициативность, ответственность, деятельностное отношение к себе и окружающей действительности, рефлексивность, способность к целеполаганию, способность к саморазвитию, способность разрешать противоречия, автономность, самостоятельность, самоконтроль, самопричинность и др.

Процесс становления субъектности в учебной деятельности получил отражение в концепции развивающего обучения, предложенной В.В. Давыдовым и его научной школой. Согласно взглядам В.В. Давыдова, субъектом учебной деятельности является школьник, который мотивирован к познанию, стремится к самоизменению и активно включается в процесс решения новых задач. Такой учащийся не ограничивается восприятием готовых знаний, а самостоятельно формулирует вопросы, как для себя, так и для окружающих, исходя из собственного понимания задачи. Его подход к задачам может быть нестандартным, что позволяет находить оригинальные пути решения. Существенным моментом является также рефлексивная способность учащегося. Он осознает свои действия, цели, умеет анализировать пройденный путь, возвращаться к предыдущим шагам и выявлять возможные ошибки в собственном рассуждении [4].

Согласно взглядам Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, становление субъектности младшего школьника тесно связано с освоением учебной деятельности, которая выступает ведущей в начальной школе. Д.Б. Эльконин писал о том, что «позиция школьника не просто позиция ученика, посещающего школу и аккуратно выполняющего предписания учителя и домашние уроки, а позиция человека, совершенствующего самого себя» [4, с. 16]. В свою очередь, В.В. Давыдов характеризовал субъекта учебной деятельности как учащегося, способного «совершенствоваться, учить самого себя – это значит строить отношения с самим собой, как с «другим»: вчера думавшим не так, как сегодня, умевшим меньше, не понимавшим того, что сегодня стало понятно...» [4, с. 16].

С целью поиска точек роста субъектности обучающихся в реальной образовательной практике и возможностей ее культивирования проведен анализ работ современных исследователей (Г.А. Цукерман, А.Л. Венгер, К.Н. Поливанова, А.А. Бочавер, А.С. Обухов, Б.А. Киселев, А.А. Плигин, О.С. Островерх, С.В. Зайцев, Т.Н. Гущина, О.Г. Селиванова, И.Ю. Шустова).

В работе «Развитие учебной самостоятельности» Г.А. Цукерман и А.Л. Венгер анализируют педагогическую практику, построенную на принципах развивающего обучения, реализуемого в форме учебной деятельности [18].

По результатам лонгитюдного исследования выявлено, что ключевые новообразования, характерные для системы обучения Эльконина-Давыдова – такие как рефлексия, способность к учебной самостоятельности, умение понимать точку зрения другого – тесно связаны с формированием у учащихся установки на поисковую активность. Под поисковой активностью авторы понимают стремление к опробованию новых способов действий с постоянным отслеживанием результатов. Такая активность выступает ключевым поведенческим проявлением учебной самостоятельности на интерпсихическом уровне [18, с. 376].

Одним из ключевых выводов, сделанных исследователями, является утверждение о рукотворной природе поисковой активности: ее формирование и развитие могут управляться педагогом на протяжении всего периода школьного обучения. Существуют хорошо описанные педагогические условия, способствующие возникновению и поддержанию учебных инициатив учащихся, направленных на открытие новых способов действия. К ним относятся: «создание учебных ситуаций, предполагающих поиск, открытие и преобразование понятийных средств и способов действия; фиксация результатов поиска в форме моделей, помогающих детям оценивать и контролировать свои действия, постоянное преобразование этих моделей; организация совместной работы детей, участники которой обмениваются своими соображениями, догадками, предположениями и учатся замечать, ценить и учитывать точки зрения партнеров; система оценки, воспитывающая отношение к поиску и к точке зрения другого человека как к ценности» [18, с. 377].

К.Н. Поливанова и А.А. Бочавер в статье «Детство: парадоксы самостоятельности», в свою очередь, отмечают, что сложившиеся практики обучения, включая развивающее обучение, в большей степени способствуют развитию мышления, нежели формированию агентности, которую можно рассматривать как понятие близкое субъектности. Авторы предпринимают попытку выявить точки роста агентности в образовательной практике и проанализировать возможности ее целенаправленного развития [12].

В ситуации, когда учебный материал оказывается в распоряжении ребенка без непосредственного контроля со стороны взрослого, у него возникает возможность для фантазирования и преобразования имеющихся под рукой предметов, что нередко приводит к превращению процесса обучения в игру. По мнению авторов статьи, именно в этой способности к преобразованию и заключается потенциал развития агентности в обучении [12, с. 223].

К.Н. Поливанова и А.А. Бочавер делают вывод о том, что потенциальными точками роста агентности являются такие ситуации, в которых у учащегося появляется возможность выявить альтернативные, нестандартные

типные способы действия – в том числе через игровое взаимодействие с условиями задачи или ситуации. Авторы рассматривают пробу как универсальный механизм формирования агентности. При этом они акцентируют внимание на необходимость как теоретического, так и эмпирического обоснования данного предположения [12, с. 224].

Таким образом, по мнению К.Н. Поливановой и А.А. Бочавер, агентное действие становится возможным лишь при «допущении в теории образования и в практике нерегламентированных игровых пробующих форм приобретения опыта» [12, с. 232]. Авторы статьи отмечают, что первоначально агентность представлена в игровой и проектной деятельности.

В статье «Развитие субъектной позиции учащихся в условиях учебно-исследовательской деятельности» А.С. Обухов и Б.А. Киселев определяют субъекта собственного образования как «ученика, имеющего сильную мотивацию, способного к саморегуляции, углубленной рефлексии и занимающего активную познавательную позицию» [7, с. 183].

А.С. Обухов и Б.А. Киселев рассматривают взаимосвязь субъектности учащегося с его участием в учебно-исследовательской деятельности. Авторы описывают данную деятельность как творческое взаимодействие учителя и учащегося, сосредоточенное на поиске решения неизвестной задачи. В процессе такого взаимодействия происходит освоение и передача культурных ценностей. При этом учитель выполняет роль организатора, определяя формы и условия проведения исследовательской деятельности [7, с. 182].

Результаты исследования показали, что мотивация, активность и саморегуляция, определяющие выраженность субъектной позиции учащегося, положительно коррелируют с участием школьников в учебно-исследовательской деятельности. Включение исследовательской деятельности в образовательный процесс способствует формированию субъектной позиции учащихся, развитию их самостоятельности [7, с. 188].

В статье «Развитие субъектности школьников: от методологии – к образовательной концепции и технологии» А.А. Плигин предлагает рассматривать развитие субъектности школьника как последовательное освоение различных позиций: субъект деятельности, субъект своего развития, субъект своей духовности, субъект своей жизни (жизненного пути) [11, с. 42].

Согласно позиции А.А. Плигина, ключевым направлением в развитии субъектности учащегося является формирование рефлексии и управленческих умений, ориентированных на освоение средств познания и развития. Автор подчеркивает, что содержание рефлексии должно изменяться в соответствии с характером задач, направленных на развитие того или иного уровня субъектности. Например, для обеспечения постепенного перехода от субъекта непроизвольной деятельности к субъекту своей деятельности необходимо уже в начальной школе закладывать основы рефлексивных умений, направленных на самоорганизацию (как собрать портфель, как организовать рабочий стол и т.д.) [11, с. 43].

А.А. Плигин разработал авторскую концепцию индивидуализации развития субъектности школьников. Ее центральным элементом выступает концепция и технология «Целенаправленное развитие познавательных стратегий школьников», ориентированная на становление школьника как субъекта своего развития [11, с. 45]. В представленной концепции основными единицами накопления познавательного опыта учащегося рассматриваются «познавательные стратегии, рефлексия которых – особый путь к индивидуализации познания (учения), при котором школьник занимает позицию субъекта своего развития» [11, с. 45]. Длительное пребывание в данной позиции, как показывают результаты лонгитюдных исследований, проведенных автором, закономерно ведет к переходу на более высокий уровень субъектности.

В рамках технологии целенаправленного развития познавательных стратегий школьников учитель, организуя работу над любой учебной задачей, содействует ее рефлексивному осмыслению учащимися. Для этого разработаны специальные наборы вопросов, направленные на рефлексию глубинных познавательных структур, реализующихся в процессе учения [11, с. 45].

Формирование субъектности определяется не только спецификой содержания обучения, но и во многом зависит от формы учебного взаимодействия, в рамках которой это содержание получает наибольшую значимость. В статье «Образовательное пространство учебной деятельности как условие субъектности ее участников» О.С. Островерх подчеркивает важность целенаправленной организации учебного пространства, которая позволяет учителю акцентировать внимание на поисковой, пробной и подготовительной деятельности учащихся. Это реализуется через введение черновика как особого места подготовки, а также через выделение и обустройство в предметно-пространственной среде класса двух смысловых центров – подготовки и реализации [9].

Посредством поляризации учитель целенаправленно организует образовательное пространство таким образом, чтобы создавать для учащихся ситуации выбора. Такая организация учебного пространства предоставляет учащемуся возможность самостоятельно подготовиться к выполнению действия в пределах определен-

ного класса задач, а также принять решение о переходе от этапа подготовки к этапу реализации и обратно. Обучение использованию черновика направлено на развитие у учащихся рефлексивного отношения к собственной деятельности и не ограничивается простым усвоением готовых решений [9, с. 19].

В учебном расписании различаются «уроки» и «занятия», отличающиеся по способу работы с предметным содержанием, типу общения и способу завершения. Осуществляется поэтапное введение занятий. Тренировочные (работа над ошибками, развитие умений) – в первом классе, результативные и исследовательские (связанные с конструированием вещи, модели) – во втором классе. В третьем классе появляется поляризованный урок, в рамках которого учащиеся получают возможность самостоятельно выбирать вид занятий в соответствии со своими интересами. Это создает условия для конкуренции между результативными и исследовательскими видами работы [9, с. 24].

В статье «Проблемы развития учебной самостоятельности младших школьников» С.В. Зайцев определяет учебную самостоятельность школьников как «умение выполнять основные учебные действия – включая целеполагание, планирование, учение, контроль (самоконтроль), оценку (самооценку) – без чьей-либо помощи» [5, с. 52].

С.В. Зайцев рассматривает создание активной и вариативной образовательной среды как эффективный способ формирования учебной самостоятельности младших школьников. Исследователь описывает модель «Самоучка» как пример организации вариативной развивающей ситуации на уроке. На каждом этапе урока учащимся предоставляется возможность выбора средств и способов выполнения учебных действий. Единственным исключением является этап целеполагания, на котором цель определяется учителем в соответствии с образовательной программой. В процессе планирования учащиеся могут самостоятельно выбрать способ учения (индивидуально, в группе или с учителем), а также учебные средства (дидактический материал «Теоретик» или «Практик»). На этапе контроля учащимся предлагается выбор между самоконтролем, взаимоконтролем и контролем со стороны учителя, а также средства контроля (контрольное задание или тест). При оценивании результатов своей работы они могут определить способ оценивания (самооценка, оценка одноклассника или учителя) и выбрать критерии оценки [5, с. 55].

С.В. Зайцев подчеркивает, что в таких условиях учитель выступает как наблюдательный помощник и организатор процесса саморазвития учащихся. Учитель осуществляет опосредованное управление, посредством целенаправленного проектирования и регулирования образовательной среды, создавая возможности для самостоятельной деятельности в рамках этой среды [5, с. 53].

С.В. Зайцев утверждает, что такая среда способствует развитию регулятивных учебных действий и формированию основ рефлексивного учения, которое рассматривается как важнейшее условие освоения учебной деятельности и становления учебной самостоятельности [5, с. 55].

В статье «Педагогическое сопровождение становления субъектности старшеклассника» Т.Н. Гущина и О.Г. Селиванова определяют «становление субъектности обучающегося как процесс постановки и достижения личностно и социально значимых целей на основе осознания им своих потребностей в познании и преобразовании себя и окружающего мира» [3, с. 130].

Т.Н. Гущина и О.Г. Селиванова делают вывод о том, что становление субъектности обучающегося наиболее эффективно осуществляется в условиях целенаправленного педагогического сопровождения. Разработанная технология сопровождения развития субъектности старшеклассников в рамках общего и дополнительного образования способствует развитию активности, ответственности, рефлексивности, а также помогает осознать собственные ценностные ориентиры. Педагогическое сопровождение включает в себя такие этапы, как осознание проблемы, поиск и выбор возможных решений, реализация или проба выбранного варианта, последующая рефлексия и анализ полученного опыта, переход к преобразованию своей деятельности и, при необходимости, коррекции совершенных действий [3, с. 131].

В условиях общеобразовательной школы старшеклассники нуждаются в педагогическом сопровождении, которое, по мнению исследователей, целесообразно реализовывать в форме консультативного взаимодействия с педагогом. Основное содержание такого сопровождения заключается в поддержке обучающегося при проектировании собственной образовательной деятельности по конкретному предмету. Это включает формулирование цели, подбор содержания, определении сроков его изучения, а также выбор форм контроля и самоконтроля [3, с. 132].

В системе дополнительного образования Т.Н. Гущина и О.Г. Селиванова в разработанной ими технологии выделяют последовательность этапов, отражающих процесс проектирования и реализации индивидуальной программы развития субъектности старшеклассника. К ним относятся: «этап осознания целей развития субъектности и необходимости педагогического сопровождения развития субъектности старшеклассников; диагностический этап; конвенциональный этап; этап проблематизации; мотивационный этап; поисково-

вариативный этап; проективный этап; этап практической деятельности; аналитико-рефлексивный этап; коррекционный этап» [3, с. 133-135].

В статье «Становление субъектности современного школьника» И.Ю. Шустова отмечает, что одним из ключевых условий формирования и развития субъектности школьника является его включенность в общность с другими людьми. Так, создается пространство для открытого самовыражения в коммуникации и сотрудничестве, а также формируется способность к осознанию себя через призму взаимодействия с другим человеком [20, с. 77].

Формирование субъектности школьника педагогически поддерживается через создание ценностно-смыслового пространства для открытого взаимодействия между взрослыми и детьми. Такое взаимодействие развивается в рамках событийной детско-взрослой общности, основанной на общей цели, совместной ценностно-ориентированной деятельности и коллективной рефлексии. Основной задачей взрослого является чуткий отклик на интересы и познавательное стремление ребенка, формирование общего пространства, насыщенного ценностями и смыслами. Содействие развитию субъектности предполагает уважение к самостоятельным действиям школьника, поддержку его способности к самоанализу, рефлексии, постановке целей и прогнозированию результатов [20, с. 80].

Процесс становления субъектности школьника в условиях общности развивается поэтапно и выражается через последовательное овладение стратегиями субъектности. Эти стратегии проявляются в отношении школьника к общности, его действиях, общем поведении. И.Ю. Шустова выделяет ряд стратегий, отражающих уровень развития субъектности: избирательную, эмоциональной включенности, деятельностной включенности, авторскую, социокультурную. Задача учителя – поддерживать школьника на пути перехода к более сложным стратегиям, соответствующим более высокому уровню развития субъектности [20, с. 81].

Выводы

На основе проведенного анализа научных публикаций, а также фундаментальных теоретических трудов, посвященных проблеме субъектности, выявлены ключевые подходы к пониманию и развитию субъектности обучающихся, сложившиеся в отечественной науке конца XX – начала XXI века. В трудах С.Л. Рубинштейна, К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинского и др. категория субъекта приобретает конкретные характеристики: активность, инициативность, ответственность и др. Современные подходы подчеркивают непрерывность, уровневость и динамику процесса субъектного становления. Особое внимание уделяется становлению субъектности в учебной деятельности, что позволяет использовать содержание категории субъекта в прикладной педагогике.

Выделен ряд условий образовательной среды, необходимых для целенаправленного развития субъектности обучающихся. К таким условиям относятся:

- создание пространства для поисковой активности обучающихся;
- введение нерегламентированных игровых и пробующих форм обучения;
- организация учебно-исследовательской деятельности;
- поддержка развития рефлексивных умений;
- усовершенствование форм учебного взаимодействия, предполагающее поляризацию образовательного пространства, вариативные развивающие ситуации на уроке;
- включение педагогического сопровождения;
- формирование событийной детско-взрослой общности.

Проблема развития субъектности обучающихся остается актуальной и требует дальнейшего теоретического и эмпирического исследования. Особое значение приобретает уточнение эффективных педагогических подходов, способствующих формированию и развитию субъектности обучающихся в образовательном процессе.

Список источников

1. Абульханова К.А. Принцип субъекта в отечественной психологии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. Т. 2. № 4. С. 3 – 21.
2. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. М.: Институт психологии РАН, 1994. 109 с.
3. Гущина Т.Н., Селиванова О.Г. Педагогическое сопровождение становления субъектности старшеклассника // Социально-политические исследования. 2022. № 1 (14). С. 123 – 140.
4. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992. № 3. С. 14 – 19.

5. Зайцев С.В. Проблемы развития учебной самостоятельности младших школьников // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 2. С. 50 – 58.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2005. 352 с.
7. Обухов А.С., Киселев Б.А. Развитие субъектной позиции учащихся в условиях учебно-исследовательской деятельности // Преподаватель XXI век. 2010. № 2. С. 179 – 188.
8. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъективной активности // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 5 – 19.
9. Островерх О.С. Образовательное пространство учебной деятельности как условие субъектности ее участников // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27. № 3. С. 16 – 27.
10. Петровский В.А. Субъектность Я в персонологической ретроспективе // Мир психологии. 2021. № 1-2 (105). С. 174 – 194.
11. Плигин А.А. Развитие субъектности школьников: от методологии – к образовательной концепции и технологии // Актуальные проблемы психологического знания. 2010. № 3. С. 33 – 46.
12. Поливанова К.Н., Боцавер А.А. Детство: парадоксы самостоятельности // Вопросы образования. Educational Studies Moscow. 2024. № 1. С. 214 – 235.
13. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 512 с.
14. Сергиенко Е.А. Психическое развитие с позиций системно-субъектного подхода. М: Издательство «Институт психологии РАН», 2021. 279 с.
15. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах. М.: Издательство ПТСГУ, 2013. 432 с.
16. Стахнева Л.А. Понимание субъекта и субъектности в современной психологии // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2010. № 1. С. 345 – 349.
17. Суворова О.В. К проблеме критериев и структуры субъектности // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. Т. 13. № 2 (5). С. 1178 – 1182.
18. Цукерман Г.А., Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности. М.: ОИРО, 2010. 432 с.
19. Цукерман Г.А., Обухова О.Л. Обучение, которое ведет за собой развитие субъектности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2024. Т. 47. № 4. С. 129 – 149.
20. Шустова И.Ю. Становление субъектности современного школьника // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 2. № 1 (58). С. 76 – 86.

References

1. Abulkhanova K.A. The principle of the subject in domestic psychology. Psychology. Journal of the Higher School of Economics. 2005. Vol. 2. No. 4. P. 3 – 21.
2. Brushlinsky A.V. Problems of the psychology of the subject. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 1994. 109 p.
3. Gushchina T.N., Selivanova O.G. Pedagogical support for the formation of high school student's subjectivity. Social and political studies. 2022. No. 1 (14). P. 123 – 140.
4. Davydov V.V., Slobodchikov V.I., Tsukerman G.A. Junior schoolchild as a subject of educational activity. Questions of Psychology. 1992. No. 3. P. 14 – 19.
5. Zaitsev S.V. Problems of development of educational independence of primary school students. Psychological science and education. 2019. Vol. 24. No. 2. P. 50 – 58.
6. Leontiev A.N. Activity. Consciousness. Personality. Moscow: Meaning; Publishing center "Academy", 2005. 352 p.
7. Obukhov A.S., Kiselev B.A. Development of the subjective position of students in the context of educational and research activities. Teacher XXI century. 2010. No. 2. P. 179 – 188.
8. Osnitsky A.K. Problems of studying subjective activity. Questions of Psychology. 1996. No. 1. P. 5 – 19.
9. Ostroverkh O.S. Educational space of educational activity as a condition of subjectivity of its participants. Psychological science and education. 2022. Vol. 27. No. 3. P. 16 – 27.
10. Petrovsky V.A. Subjectivity of the Self in personological retrospect. The World of Psychology. 2021. No. 1-2 (105). P. 174 – 194.
11. Pligin A.A. Development of subjectivity of schoolchildren: from methodology to educational concept and technology. Actual problems of psychological knowledge. 2010. No. 3. P. 33 – 46.
12. Polivanova K.N., Bochaver A.A. Childhood: paradoxes of independence. Questions of education. Educational Studies Moscow. 2024. No. 1. P. 214 – 235.

13. Rubinstein S.L. Being and Consciousness. Man and the World. SPb.: Piter, 2003. 512 p.
14. Sergienko E.A. Mental Development from the Standpoint of the Systemic-Subjective Approach. M.: Publishing House "Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences", 2021. 279 p.
15. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Psychology of Human Education. Formation of Subjectivity in Educational Processes. M.: Publishing House of PTSGU, 2013. 432 p.
16. Stakhneva L.A. Understanding the Subject and Subjectivity in Modern Psychology. Scientific Notes of OSU. Series: Humanitarian and Social Sciences. 2010. No. 1. P. 345 – 349.
17. Suvorova O.V. On the Problem of Criteria and Structure of Subjectivity. Bulletin of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. 2011. Vol. 13. No. 2 (5). P. 1178 – 1182.
18. Tsukerman G.A., Venger A.L. Development of Educational Independence. Moscow: OIRO, 2010. 432 p.
19. Tsukerman G.A., Obukhova O.L. Learning That Leads to the Development of Subjectivity. Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology. 2024. Vol. 47. No. 4. P. 129 – 149.
20. Shustova I.Yu. Formation of the subjectivity of a modern schoolchild. Domestic and foreign pedagogy. 2019. Vol. 2. No. 1 (58). P. 76 – 86.

Информация об авторах

Шагитова Г.И., Московский городской педагогический университет, gulnara.shagitova@mail.ru

© Шагитова Г.И., 2025
