

На правах рукописи

Алексеевко Иван Николаевич

**СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ
ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ
СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ**

Специальность 09.00.11 – Социальная философия

Автореферат

Диссертации на соискание ученой степени
доктора философских наук

Ростов-на-Дону – 2019

Работа выполнена в ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»

Научный консультант: Заслуженный деятель науки РФ,
доктор философских наук, профессор
Волков Юрий Григорьевич

Официальные оппоненты: **Ореховская Наталья Анатольевна,**
доктор философских наук, доцент;
ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», Департамент социологии, истории и философии, профессор

Пусько Виталий Станиславович,
доктор философских наук, профессор;
ФГКВОУ ВО «Военная академия Ракетных войск стратегического назначения имени Петра Великого», кафедра гуманитарных дисциплин, профессор

Тугуз Фатима Казбековна,
доктор философских наук, доцент;
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», проректор по воспитательной работе и социальным вопросам

Ведущая организация: **ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»**

Защита состоится 17 мая 2019 г. в 13.00 на заседании Диссертационного совета Д 212.208.01 по философским и социологическим наукам в ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Пушкинская, 160, Институт социологии и регионоведения ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», ауд. 34).

С диссертацией можно ознакомиться в Зональной научной библиотеке им. Ю.А. Жданова при ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (344103, г. Ростов-на-Дону, ул. Р. Зорге, 21 Ж) и на сайте Южного федерального университета: <https://hub.sfedu.ru/diss/announcement/>

Автореферат разослан «__» апреля 2019 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета



Войтенко Валерия Петровна

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность темы исследования. Объективная тенденция становления постиндустриального общества в его видовых разновидностях («посткапиталистического», «информационного» и т.п.) находит свое выражение в коренным образом преобразованной социально-производственной структуре и стремительно формирующейся «индустрии знаний», что влечет за собой не только изменение места человека в системе общественных отношений, но и предъявляет новые требования к его социальной роли и качеству ее исполнения. В первую очередь это касается возрастания роли субъективного фактора и значимости профессиональной субъектности как своеобразного стержня социального и культурного развития человека, представляющего неисчерпаемый потенциал стабильного развития общества в целом.

Именно здесь лежат истоки обострения потребности в системе образования как социокультурном механизме интеграции человека в динамично изменяющееся пространство жизнедеятельности общества, поскольку «...нынешний кризис в сфере образования – это прежде всего кризис унаследованных институтов и философий. Предназначенные для реальности иного рода, они находят все более затруднительным для себя усвоение происходящих перемен, приспособление к ним или их сдерживание – вне всестороннего пересмотра установленных ими концептуальных рамок»¹.

Между тем, по свидетельству многих исследователей данной проблематики, радикальная реформа российской системы образования до сих пор находится на этапе декларативного преобразования, поскольку ограничивается различными формами модернизации, оптимизации, не решающими проблему коренного изменения сферы образования на всех ее уровнях и во всех многообразных формах организации. В результате разрыв между потребностями

¹ Бауман З. Индивидуализированное общество / Пер. с англ. под ред. В.Л. Иноземцева. М.: Логос, 2002. С. 155.

формирующегося нового типа общества и возможностями образовательных систем лишь возрастает.

При этом образование, как правило, не рассматривается с позиций его понимания как пространства развертывания сущностных сил человека в его движении к самореализации своего субъектного начала. При всех попытках парадигмального перехода к личностно-развивающему характеру организации образовательного процесса сохраняется неизменным сам предмет деятельности, соответствующий идеалам социо- либо культуро-центрированных подходов.

Все это вызывает к жизни потребность в научном поиске социально-философских оснований такой организации образовательного процесса в системе профессионального образования, которая позволила бы создать необходимые условия для становления профессиональной личности как субъекта своей деятельности, в свою очередь способной организовывать пространство созидания субъектной личности, ориентированной на позитивное преобразование российского общества.

Степень научной разработанности темы. Сама постановка проблемы становления и развития профессиональной субъектности личности предполагает соответствующую логику аналитического анализа генезиса попыток ее решения в пространстве социально-гуманитарного знания. С этой точки зрения необходимо отметить, что весь имеющийся массив источников знания может быть представлен в трех основных измерениях. Речь идет в первую очередь об исследованиях самого родового (для данного исследования) понятия субъектности в различных предметно распределенных сферах знания. Затем, в порядке постановки проблемы, о степени и состоянии ее решения в образовательном пространстве профессиональной подготовки личности с учетом специфики деятельностно-ориентированной субъектности, и следующий шаг состоит в осмыслении теоретических подходов к преобразовательной практике реформации образовательного обеспечения процессов становления и развития профессиональной субъектности.

Отметим, что проблема субъекта практически на протяжении всего времени существования научного знания была и остается прежде всего предметом философских исследований. Если говорить об авторах трудов, в той или иной мере рассматривавших вопросы, непосредственно связанные с феноменом субъекта и субъектности в их непосредственной постановке, то в первую очередь следует отметить работы по философии морали и права Г.В.Ф. Гегеля, философию И. Канта и неокантианство, «философию жизни» В. Дильтея, идеи о нераздельности субъекта и объекта Фихте и др.²

В русской философской мысли решению этой проблемы уделяли внимание Н.А. Бердяев, С.Н. Булгаков, В.В. Зеньковский, И.А. Ильин, Л.П. Карсавин, Н.О. Лосский, Г.В. Плеханов, В.С. Соловьев, П.А. Флоренский, С.Л. Франк, Д.А. Хомяков, М. Шеллер и др.³

Что касается современной волны развития философской теории субъекта и субъектности в отечественной науке, то ряд исследователей относят ее ко второй четверти XX века, связывая это с переходом к деятельностно-ориентированным исследованиям и выделяя в качестве авторов оформления нового концепта в первую очередь представителей психологического знания К.А. Абульханову-Славскую, А.В. Брушлинского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна⁴. К этому же

² Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. Том 3. Философия духа. М.: Мысль, 1977. 471 с.; Кант И. Критика чистого разума / Соч.: В 6 т. М., 1964. Т. 3. С. 105–124; Дильтей В. Сущность философии / Пер. с нем. М.Е. Цельтера. М.: Интрада, 2001. 160 с.; Фихте И.Г. Сочинения в двух томах. Том 2. М.: Мифрил, 1993. 688 с.

³ Бердяев Н.А. О назначении человека. Опыт парадоксальной этики. М.: Республика, 1993. 384 с.; Булгаков С.Н. Сочинения в двух томах. Т. 2: Избранные статьи. М.: Наука, 1993. 750 с.; Зеньковский В.В. История русской философии. Т. 1. Ч. 1. Ленинград: ЭГО, 1991. 222 с.; Ильин И.А. О грядущей России. М.: Воениздат, 1993. 366 с.; Карсавин Л.П. Философия истории. Санкт-Петербург: АО «Комплект», 1993. 351 с.; Лосский Н.О. История русской философии. М.: Высшая школа, 1991. 560 с.; Плеханов Г.В. Избранные философские произведения в пяти томах. Том 1. М.: Госполитиздат, 1956. 845 с.; Соловьев В.С. Сочинения в двух томах. М.: Правда, 1988. Т. 1. 892 с.; Т. 2. 822 с.; Флоренский П.А. Сочинения в 4-х томах. Т. 1. М.: Мысль, 2000. 621 с.; Франк С.Л. Сочинения. 1990. 608 с.; Хомяков Д.А. Сочинения в 2-х томах. М.: Изд-во «Медиум», 1994. Т. 1. 591 с.; Т. 2. 479 с.; Шеллер М. Избранные сочинения. / Пер. с нем. Денежкина А.В., Малинкина А.Н., Филипова А.Ф. / Под ред. А.В. Денежкина. М.: Гнозис, 1994. 413 с.

⁴ Зубова Д.А. Феномен субъектности в пространстве современной философской рефлексии : дисс. ... канд. филос. наук. Ростов н/Д., 2011. С. 6.

периоду можно отнести и тенденцию сближения в исследовательской практике социально философского характера проблем субъективности и субъектности индивидов как движущей силы и формы развития социальности⁵.

Концептуализация этих понятий и обоснование методологических принципов их исследования были проведены в работах отечественных философов. Так, в частности, становление человеческой субъективности как объективного условия личностного выбора смысложизненных ориентаций, ее сущность и структура нашли свое место в работах Г.С. Батищева, М.М. Бахтина, В.С. Библера, Л.П. Бугевова, М.С. Кагана, В.А. Лекторского, Б.В. Маркова, Э.В. Соловьева, И.Т. Фролова и др.⁶.

Проблемы самосознания как фактора становления субъективности и мировоззрения как духовно-практической основы ее развития анализируются в работах М.Н. Алексева, В.В. Бабенко, В.Р. Букина, В.В. Иванова, В.П. Коблякова, И.С. Кона, В.С. Кукушкина, М.Л. Лезгиной, Т.П. Матяш, Ф.Т. Михайлова, А.Г. Спиркина, Н.С. Юлиной и др.⁷. С позиции тематики данного исследования

⁵ Кемеров В.Е. Классическое, неклассическое, постклассическое / Современный философский словарь. Лондон, Франкфурт-на-Майне, Париж, Люксембург, Москва, Минск, 1998. С. 403.

⁶ Батищев Г.С. Деятельностная сущность человека как философский принцип // Проблема человека в современной философии. М.: Наука, 1969. С. 73–144; Бахтин М.М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники. Ежегодник. 1984–1985. С. 80–160; Библер В.С. От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. М.: Изд. полит. литературы, 1991. 413 с.; Бугевова Л.П. Человек: деятельность и общение. М.: Мысль, 1978. 345 с.; Каган М.С. Философская теория ценности. СПб.: Петрополис, 1997. 205 с.; Каган М.С. Формирование личности как синергетический процесс // Человек и общество в условиях нестабильности. Сер. «Синергетическая парадигма». М.: Прогресс-Традиция, 2003. С. 212–227; Лекторский В.А. Субъект, объект, познание. М.: Наука, 1980. 360 с.; Маркова А.К. Психология профессио-нализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.; Маркова А.К. Личность как деятель-субъект // Акмеология. 2008. № 1. С. 7–9; Фролова И.Т. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. М.: Республика, 2001. 720 с.

⁷ Калина И.И. Аксиологические основания модернизации педагогического образования : дисс. ... д-ра пед. наук. Москва, 2012. 438 с.; Букин В.Р. На грани веры и неверия: философско-психологический очерк. Л.: Лениздат, 1974. 164 с.; Иванова В.В. Общие вопросы самосознания личности. 2002. 50 с.; Кобляков В.П. Этическое сознание: Историко-теоретический очерк взаимодействия морального сознания и этических воззрений. Л.: Изд-во ЛГУ, 1979. 223 с.; Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. М.: «Политиздат», 1984. 151 с.; Кукушкин В.С., Столяренко Л.Д. Этнопедагогика и этнопсихоло-

следует отметить и работы, связанные с осмыслением типологизации человеческой субъективности (В.Д. Губин, П.С. Гуревич, Б.В. Марков, Л.Е. Моторина, С.А. Смирнов, В.И. Филатов, И.Т. Фролов и др.)⁸.

Особое место среди работ философов этого периода, рассматривавших субъектную проблематику, занимает работа И.В. Ватина, поскольку она всецело и непосредственно посвящена теоретическому анализу человеческой субъектности. Изначально построенная на разграничении предметной реальности психологии, в качестве которой выступают, по мнению автора, «в значительной мере безличные процессы», и предметной реальности философии – «практика имеющая субъекта», работа доказывает, что только перед философией «человеческая субъективность предстает как тотальность», поэтому именно философия «изучает человеческую субъективность прежде всего как целостность, возникающую и существующую в отношениях человека к другому человеку, миру, обществу..., истории, самому себе»⁹.

Что касается социально-философского анализа процессов становления субъектности личности, непосредственно связанных с системой образования и ее трансформациями, то, в первую очередь

гия. Ростов н/Д.: Феникс, 2000. 448 с.; *Иванов В.Г., Лезгина М.Л.* Горизонты науки XXI века. Этюды философии науки: к юбилею М.Л. Лезгиной: Монография. М.: Academia, 2006. 404 с.; *Матяш Т.П.* Античная и научная рациональность: исторические трансформации // Гуманитарный ежедневник. Ростов н/Д.: Изд-во Ростовского государственного университета, 2004. № 3. С. 170; *Михайлов Ф.Т.* Избранное. М.: Индрик, 2001. 576 с.; *Спиркин А.Г.* Сознание и самосознание. Политиздат, 1972. 303 с.; *Спиркин А.Г.* Философия. М.: Гардарика, 1998. 816 с.; *Юлина Н.С.* Очерки по современной философии сознания. М.: Канон+, РООИ Реабилитация, 2015. 408 с.

⁸ *Губин В.Д.* Основы философии. 2-е изд. М: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2008. 288 с.; *Губин В.Б.* Философия как наука. М.: РУДН, 2009. 25 с.; *Гуревич П.С.* Концепция человека в философии жизни // Человек. Ч. 2. С. 272–278; *Марков Б.В.* Философия. СПб., 2013. 432 с.; *Марков Б.В.* Философская антропология. Очерки истории и теории. СПб., 1997. 384 с.; *Моторина Л.Е.* Философская антропология. М.: Высшая школа, 2003. 256 с.; *Филатов В.И.* Размышления по поводу одной критики // Вестник Омского университета. 1998. № 4. С. 43–45; *Филатов В.И.* Социально-онтологические основания целостности человека: Монография. М.: МГУК, 2001. 309 с.; *Фролов И.Т.* Избранные труды. Том 1. Жизнь и познание. М.: Наука, 2002. 464 с.; *Фролов И.Т. и др.* Введение в философию. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Республика, 2003. 623 с.

⁹ *Ватин И.В.* Человеческая субъективность. Ростов н/Д.: Изд-во РГУ. 1984. С. 9.

следует отметить, что в разной степени она представлена в работах В.С. Библер, Э.В. Ильенкова, Ф.Т. Михайлова, П.Г. Щедровицкого и др.¹⁰. Здесь проводится мысль о том, что если сущностью человека является способность строить себя, что означает искать ответ на вопрос о собственной сущности, а образование выступает в роли процесса индивидуального присвоения культуры во всем многообразии ее форм и видов, то именно образование и является пространством и формой субъективации личности. При этом в понимании роли социально-философского подхода в исследовательской практике данной работы особое место занимают положения, исходящие от типа научности, заданного работой С.И. Гессена, утверждавшего, что поскольку «даже самые частные и конкретные вопросы педагогики возводятся в последних своих основаниях к чисто философским проблемам», в то же время «самые отвлеченные философские вопросы имеют практическое жизненное значение»¹¹.

Этим объясняется и то, что свое место в предлагаемом исследовании занимает проблематика, связанная с возможностями социологии образования в отражении специфики процессов становления личности и ее субъективации в пространстве различных образовательных систем. Это работы таких исследователей как, Г.Е. Зборовский, Г.А. Ключарев, Д.Л. Константиновский, В.Я. Нечаев, А.М. Осипов, В.С. Пусько, Ф.Э. Шереги, Е.А. Шуклина и др.¹²

¹⁰ Библер В.С. От наукоучения к логике культуры: Два философских введения ... 413 с.; Ильенков Э.В. Что же такое личность? // «С чего начинается личность». М., 1984. С. 396–399; Ильенков Э.В. Диалектика идеального // Логос. 2009. № 1. С. 6–62; Ильенков Э.В. Гегель и герменевтика (проблема отношения языка к мышлению в концепции Гегеля). М., 1974; Михайлов Ф.Т. Философия образования: ее реальность и перспективы. Вопросы философии. № 8. 1999. С. 92–117; Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования. М., 1993. 154 с.

¹¹ Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995. С. 20.

¹² Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Философия образования. М.: Гардарики, 2005. 383 с.; Константиновский Д.Л. Новые смыслы в образовательных стратегиях молодежи: 50 лет исследования: монография / Д.Л. Константиновский, М.А. Абрамова, Е.Д. Вознесенская, Г.С. Гончарова, В.Г. Костюк, Е.С. Попова, Г.А. Чередниченко. М.: ЦСП и М, 2015. 232 с.; Нечаев В.А. Социология образования. М.: Изд-во МГУ, 1992. 200 с.; Осипов А.М. Социология образования: Очерки теории / А.М. Осипов. Ростов н/Д.: Феникс, 2006. 504 с.; Пусько В.С. Некоторые размышления о компетентностной модели профессионального образо-

Из работ, выполненных в социально-философской предметности анализа образовательного потенциала субъектного характера, интерес представляет работа Т.Д. Скудной, в которой непосредственно рассматриваются процессы трансформации педагогического образования, вызванные происходящей сменой образовательных парадигм с позиций антрополого-акмеологических оснований преобразования всей системы педагогического профессионального образования¹³.

Таким образом, подводя итог аналитического обзора степени разработанности проблемы становления профессиональной субъектности личности в условиях трансформации российского образования, можно прийти к заключению, что в этой группе исследовательских работ практически отсутствуют работы, выполненные в предметном поле социально-философского знания. Однако осуществленный анализ имеющихся в социально-гуманитарном знании работ свидетельствует:

– во-первых, о том, что, хотя термин субъектность не нов для отечественной науки, «все еще остается известная неопределенность значения самого понятия субъектности, ее онтологического статуса, морфологии»¹⁴, поэтому остается востребованной необходимость «полновесного осмысления субъектности»¹⁵;

– во-вторых, нуждается в уточнении методологическое обоснование характера и степени взаимодействия субъектности как качества личности и ее проявлений в различных сферах жизнедеятельности (в том числе профессиональной);

вания // Гуманитарный вестник Военной академии ракетных войск стратегического назначения. 2016. № 4-2 (4). С. 102-104; Шереги Ф.Э. Грани российского образования. М.: Центр социологических исследований, 2015. 644 с.; Ключарев Г.А., Шереги Ф.Э. Непрерывное образование и наукоёмкие производства: методическое пособие к исследовательскому проекту [Электронное издание] / Г.А. Ключарев, Ф.Э. Шереги; Институт социологии РАН. Электрон. дан. М.: ИС РАН, 2016. 311 с.

¹³ Скудная Т.Д. Социально-философские основания трансформации педагогического образования. М.: Изд-во «Социально-гуманитарные знания». 2009. С. 167–177.

¹⁴ Волкова Е.Н. Субъектность педагога: теория и практика: дисс. ... д-ра психол. наук. М., 1998. С. 3.

¹⁵ Кемеров В.Е., Керимов Т.Х. Грани социальности: постклассический взгляд. Екатеринбург: УралНаука, 1999. С. 27.

– в-третьих, возрастает потребность в расширении возможностей методологической базы исследований и усилении потенциала философской культуры при теоретическом анализе проблем становления профессиональной субъектности в образовательной сфере. Все это и позволяет определиться с предлагаемой темой исследования, обозначив цель и задачи исследовательского поиска

Цель диссертационного исследования заключается в разработке социально-философской концепции становления профессиональной субъектности в образовательном пространстве современной России и обосновании теоретической модели образовательных условий реализации предлагаемой концепции.

Данная цель достигается посредством постановки и реализации следующих **исследовательских задач**:

– обозначить основные направления генезиса феномена субъектности личности в социально-гуманитарном знании;

– выявить специфику теоретических подходов к определению сущности и структуры профессиональной субъектности личности в социально-философском дискурсе;

– обосновать методологический конструкт исследования становления профессиональной субъектности личности в системе российского образования;

– показать основные тенденции парадигмальной трансформации российского образования как условия удовлетворения общественной потребности в субъектной личности;

– определить профессионально-педагогический потенциал субъектно-развивающей социализации как социокультурного феномена, детерминирующего процесс профессионального становления субъектной личности;

– выявить социально-философские основания организации российского образовательного пространства деятельностного становления профессиональной субъектности будущего специалиста;

– определить социокультурные контуры культурно-образовательного пространства как пространства смыслоопределения профессионального становления студента;

– выделить компоненты образовательного сопровождения процессов самоопределения и самореализации студента как личностных механизмов обретения профессиональной субъектности;

– показать возможности индивидуализации социализирующих траекторий становления профессиональной субъектности личности студента;

– обосновать теоретическую модель становления профессиональной субъектности, построенную на принципах системного социокультурного проектирования;

– обозначить архитектуру субъектно-ориентированного образовательного процесса в пространстве российского профессионального образования.

Объектом исследования является профессиональная субъектность личности.

Предмет диссертационного исследования: процесс становления профессиональной субъектности личности студента как будущего специалиста в трансформирующемся образовательном пространстве российского общества.

Гипотеза исследования выстраивается на понимании того, что существующее в российской системе профессионального образования в институционально оформленном и укорененном в образовательной действительности виде образование в своих модернизационных усилиях не выходит за рамки воспроизводственной тенденции, являющейся одним из институционально значимых социально-образовательных барьеров на пути удовлетворения потребности в опережающем инновационном преобразовании системного характера. В результате этого система профессионального образования лишь запаздывающе следует за динамикой социальных изменений действительности и оказывается неспособной системно решить проблему подготовки принципиально нового качества специ-

алиста как основной движущей силы развития общества. Все предпринимаемые в этом направлении попытки не дают необходимого результата. В особой мере это относится к созданию образовательных условий обеспечения процесса становления профессиональной субъектности личности профессионала современного типа, столь востребуемого тенденциями наращивания динамики социокультурных изменений жизни общества.

Таким образом, в качестве предположения можно принять положение о том, что создание необходимых образовательных условий, обеспечивающих переход системы образования от воспроизводящей, инертной по своему характеру деятельности, всецело зависит от вектора и динамики ее трансформации в процессе построения образовательного пространства становления профессиональной субъектности личности, осуществляемой в культурных рамках парадигмального перехода на новые социально-философские основания. При этом результативность процесса становления профессиональной субъектности может быть существенно повышена, если на основе принципиально новых теоретико-методологических идей и принципов антропо-ориентированной модернизации современного профессионального образования будет сконструирована и освоена в образовательной реальности научно-обоснованная концептуальная модель становления и развития профессиональной субъектности личности студента как будущего специалиста.

Теоретико-методологические основы диссертационного исследования. Во-первых, поскольку исследовательское пространство изучаемой проблематики представляет собой пересечение возможностей разных предметных областей социально-гуманитарного знания, а проблема становления субъектности личности сложна и многообразна, то методология данного исследования выполнена в русле трансдисциплинарного подхода, связанного с «...синкретическим осмыслением результатов различных научно-исследовательских практик на более высоком концептуальном

уровне абстракции в контексте разрешения социально значимых проблем...»¹⁶. Во-вторых, поскольку «холистское изучение социальной реальности как сложноорганизованной системы предполагает переход на особый стиль мышления, основу которого составляет неоклассическая рациональность»¹⁷, в соответствии с поставленными научными задачами диссертационное исследование организовано на принципах, лежащих в рамках требований неоклассической метапарадигмы.

В основание исследования также были положены классические принципы объективности, единства диалектического анализа и синтеза, онтологии целостности и т.д. В процессе концептуализации исследуемой проблемы были использованы методологические установки философии образования (Б.С. Гершунский, О.В. Долженко, Ф.Т. Михайлов)¹⁸ как части социальной теории, обеспечивающей изучение специфики изменений образовательной сферы и характера взаимодействия ее субъектов.

В значительной степени при проведении данного исследования учитывались концептуальные подходы ученых ростовской школы И.В. Ватина, Ю.Г. Волкова, В.Е. Давидовича, Ю.А. Жданова, Т.П. Матяш, Е.Я. Режабека и др.¹⁹.

Теоретические основания исследования базировались на интеграции эвристических возможностей ряда подходов, среди которых:

¹⁶ Лубский А.В. Трансдисциплинарные исследования: проблемы современного эпистемологического дискурса // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2016. № 12. С. 61–67.

¹⁷ Там же.

¹⁸ Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века: В поисках практико-ориентированных образовательных концепций. М.: ИнтерДиалект, 1997. 697 с.; Долженко О.В., Шатуновский В.Л. Современные методы и технология обучения в техническом вузе: метод. Пособие. М.: Высш. шк., 1990. 191 с.; Михайлов Ф.Т. Избранное. М.: Индрик, 2001. 576 с.

¹⁹ Ватин И.В. Человеческая субъективность. Ростов н/Д.: Изд-во РГУ. 1984. 197 с.; Волков Ю.Г. Социальная диагностика и социологическая экспертиза. М.: Кнорус, 2015. 240 с.; Матяш Т.П. Античная и научная рациональность: исторические трансформации // Гуманитарный ежедневник. Ростов н/Д.: Изд-во Ростовского государственного университета, 2004. № 3. С. 170.

– социокультурный – сущность которого заключается в рассмотрении образования как сферы общества, реализующей специфический способ воспроизводства жизнедеятельности общества и личности в единстве культуры и социальности, то есть в качестве социокультурного феномена;

– системно-деятельностный – обеспечивающий возможность теоретического анализа образовательной реальности как имманентной части реальности социальной в диалектическом единстве социальных отношений и социальной деятельности на основе объективного познания сложноорганизованных систем (в том числе образования и его субъектов), позволяющий определять меру взаимосвязи, взаимозависимости и взаимодополняемости как выражения их целостности;

– системно-структурный – позволяющий рассмотреть образовательное пространство как такую совокупность субъектов образования, связей и отношений между ними, которая создает условия формирования внутренней активности объекта как его потребности;

– конструктивистский – определяющий возможность выстраивания пространства образовательного движения личности к ее субъектной самореализации в процессе образовательной практики, формируемой самими участниками деятельности, которая воспринимается ими как объективная.

В ходе решения поставленных в диссертационном исследовании задач автором, наряду с вышеобозначенными общенаучными принципами организации исследования, были целенаправлено использованы методы сравнительного анализа и проективного моделирования.

Полученные в ходе исследования результаты, обусловленные поставленной целью и совокупностью исследовательских задач, содержат следующую **научную новизну**:

– предложена социально-философская концепция становления профессиональной субъектности будущего специалиста в трансформирующемся образовательном пространстве российского об-

щества и разработана теоретическая модель образовательных условий реализации предлагаемой концепции;

– в социально-философском дискурсе выявлена специфика освоения личностью социокультурного механизма самоопределения и оформления субъектной позиции на основе разделения сущностей адаптивного профессионального поведения и личностно-профессиональной развивающей деятельности, проявляющейся как развитая готовность и способность личностного творческого преобразования профессиональной действительности и себя в профессии с учетом понимания сущности и структуры профессиональной субъектности;

– обоснован методологический конструкт исследования становления профессиональной субъектности личности, направленный на преодоление дисциплинарной фрагментарности и парадигмальной ограниченности исследовательского поиска, опирающийся на методологические принципы, позволяющие смоделировать смысловой, содержательный, процессуальный механизмы профессионального бытия, преобразующие его в событие созидания профессиональной субъектности;

– установлены основные тенденции парадигмальной трансформации российского образования как фактора, определяющего условия удовлетворения общественной потребности в субъектной личности с векторной направленностью на переход к освоению антропоориентированной культурной парадигмы образования;

– обозначены специфические характеристики российского образования как профессионально-педагогического потенциала субъектно-развивающей социализации, позволяющего преодолевать социально-профессиональные барьеры, неоднозначно детерминирующие процесс профессионального становления субъектной личности и актуализирующие преобразовательные возможности их преодоления;

– выявлены социально-философские основания организации российского образовательного пространства деятельностного ста-

новления профессиональной субъектности студента как будущего специалиста, учитывающие диалектику синтеза идеи пространства как возможности свободного и ответственного выбора, идеи образования как пространства развертывания сущностных сил и идеи участия в созидании культуры как потребности в самореализации образующейся личности;

– определены полюса и социокультурные контуры культурно-образовательного пространства как пространства свободного смыслоопределения профессионального развития студента, данного в единстве взаимопересекающихся структурных элементов целостности (дихотомических пар полюсов и сфер: социальной сферы ценностно-смыслового и профессионального самоопределения, сферы информационно-коммуникационного обеспечения процесса становления и развития профессионально субъектной позиции и сферы проектирования и реализации личностного процесса саморазвития);

– обозначены содержательные компоненты образовательного процесса с позиций антропологического подхода, познавательно-развивающей парадигмы и концепции целостного развития, обеспечивающего условия становления личностных механизмов обретения профессиональной субъектности на основе самоопределения и самореализации студента в процессе проектирования и реализации персонифицированных траекторий субъектно-развивающей социализации будущего профессионала от момента самоопределения до накопления субъектного опыта;

– обоснована теоретическая модель становления профессиональной субъектности студента как будущего специалиста в виде целостного социокультурного механизма, построенного на принципах системного социокультурного проектирования образовательного процесса, реализуемого в условиях субъектно-ориентированного культурно-образовательного пространства российского профессионального образования.

Научная новизна исследования находит отражение в следующих **положениях, выносимых на защиту:**

1. В результате проведенного в соответствии с поставленной целью исследования можно утверждать, что основаниями предлагаемой социально-философской концепции становления профессиональной субъектности личности студента как будущего специалиста в российской системе трансформирующегося профессионального образования являются системно организованные процессы его парадигмального перехода на одновременное освоение культурной антропоориентированной парадигмы образования, диалектически взаимодействующей с познавательно-развивающей образовательной парадигмой организации образовательного процесса в специально конструируемом культурно-образовательном пространстве как пространстве развертывания сущностных сил и свободного смыслодеятельностного профессионального самоопределения личности студента.

2. Ситуация, сложившаяся с определением понятия субъектности в современном социально-гуманитарном знании, свидетельствует о том, что оно, по смыслу выступая в качестве предельно общего концепта в единстве трансцендентальной определенности и атрибутивного качества, остается по факту понятием с высокой степенью неопределенности меры соотнесенности этих разных сторон целостной сущности, выражающей взаимодополняемость субъективности и субъектности как равнодействующих сторон целостности субъектной личности. Диалектика генезиса понимания субъектности личности в социально-гуманитарном знании проходит этапы становления понятия субъектности от понимания субъекта в качестве феномена, разграничивающего человеческое и нечеловеческое в мире через признание генетически исходным в структуре субъектности освоение личностью социокультурного механизма самоопределения путем осознанного выбора и свободного смыслоцелеполагания с одновременным достижением единства субъективности как характеристики внутреннего мира человека с его ми-

ровоззренческими интенциями и жизнеопределяющими стремлениями и субъектности как некоторой целостности, возникающей в самом бытии и выступающей в качестве деятельностно-преобразовательной стороны личностного начала до оформления субъектной позиции как состояния готовности и способности позитивного преодоления сдерживающей функции норм в пользу творческого и позитивного преобразования действительности и себя. Профессиональная субъектность являет собой специфическую форму самоопределения в мире профессий как имманентной составляющей мира культуры, стремящуюся при этом к высшей форме своего проявления в способности быть полноценным субъектом различных видов профессиональной деятельности. Таким образом, профессиональная субъектность выражается в определенном состоянии профессиональной культуры, когда собственно культура призвана преодолевать ту степень ограниченности, которую несет в себе профессионализм как высший уровень овладения профессией. С этой точки зрения профессиональная культура выступает в роли своеобразного ядра профессиональной субъектности как развитой готовности и способности личностного творческого преобразования профессиональной действительности, то есть себя в профессии, обеспечивая интеграцию профессиональной составляющей в структуре субъектности как универсального условия осуществления человеческого способа бытия и в то же время определяя уровень и качество межсубъектного взаимоотношения в процессе самоосуществления личности в мире профессий.

3. В основание концепта исследования процесса становления профессиональной субъектности положен в качестве одного из основных методологических принципов, учитывающий, что профессиональная деятельность развивается при одновременном позитивном изменении ведущих составляющих личностных видов деятельности и в соответствии с этим происходит реализация личности как субъекта профессиональной деятельности и развитие степени его субъектности. Теоретико-методологические подходы, составившие

конструкт исследования процесса становления профессиональной субъектности, позволяют выдвинуть содержательно-организационные идеи смыслового каркаса методологического конструкта. Среди них:

- идея пересечения антропоориентированного образования, гуманистической педагогики и холистического понимания личности;
- идея культурно-образовательного пространства как пространства становления и развития профессиональной субъектности;
- идея зарождения профессиональной субъектности как феномена самоопределения в границах ценностно-смыслового пространства самоосуществления личности;
- идея степени зрелости профессиональной субъектности и ее рассмотрения с позиций многомерного (когнитивного, аксиологического, конативного, коммуникативного) подхода;
- идея непрерывности развития субъекта профессиональной деятельности.

4. Кризис российского образования как изначально основной сферы становления и развития субъектности личности вместо ожидаемого перелома в его течении и наступления устойчивого состояния его нового качества все более приобретает хронический характер, поскольку успешно срабатывает присущий образованию как сфере жизнедеятельности общества самоохранный механизм социальной инертности. Существующий уровень понимания кризисной ситуации в образовании выражается в многообразии подходов к поиску путей его развития в новой парадигмальной форме, обладающей более высокими эвристическими и продуктивными возможностями модернизационных изменений. Характерной чертой состояния современного образования в сложившейся ситуации становится полипарадигмальность, в условиях которой все большее место занимают подходы, связанные с пониманием социокультурной природы образования. Квинтэссенцию такого рода подходов может передать обоснование образовательной стратегии, формируемой на основе представления о философско-антропологической сущности человека. Это обстоятельство позво-

ляет прийти к выводу, что ведущая парадигма, во многом определяющая трансформационные процессы развития образования в соответствии с новыми потребностями развития общества, носит ярко выраженную антропологическую ориентацию. В иерархии парадигм она приобретает научный статус культурной парадигмы образования, которая, выступая в форме рефлексии культуры, отражающей ее целостность, интерпретирует гуманистическую ориентированность культуры на человека и определяет сущность и характер образовательных парадигм как парадигм более частного порядка. Она может стать методологическим ориентиром реформирования образования, поскольку позволяет органично объединить соционцентристскую и антропоцентристскую модели образования, снимая при этом издержки каждой из них и создавая условия, при которых система российского образования может решать задачу удовлетворения общественной потребности в становлении субъектной личности.

5. С позиций принятых социально-философских оснований, в частности проанализировано состояние возможностей российской системы профессионально-ориентированного потенциала преобразования образования, характеризующегося противоречивостью трансформационных процессов, порождаемых несоотнесенностью институциональных и содержательно-процессуальных изменений, что свидетельствует об отсутствии системоорганизующего начала и усилении дискретности разных его уровней и форм. Эти обстоятельства вызывают к жизни так называемые «институциональные тупики» (А.Г. Каспржак), затрудняя возможности парадигмального перехода на новые основания, гарантирующие создание условий выращивания субъектной личности с четко обозначенной профессиональной направленностью. В качестве барьеров парадигмального перехода и «тормозящих» его механизмов, сдерживающих возможность коренного изменения условий и факторов, обеспечивающих становление и развитие профессиональной субъектности, выступают обстоятельства, порождаемые растущим разрывом между

составляющими образовательной политики и образовательной действительностью. Между тем парадигмальный переход от одной образовательной системы к другой в виде стихийного, хотя бы даже инновационного по своей сути движения, невозможен, поскольку парадигмальный сдвиг, даже подготовленный объективно созревшей потребностью, нуждается в высоком уровне теоретической рефлексии, результатом которой могут стать конкретные способы, формы и средства перехода. К тому же в условиях укорененных систем образования, вживленных в общественный организм и обеспечиваемых государственной поддержкой, такого рода смена оснований может быть обеспечена только соответствующей, реально осуществляемой на всех уровнях системы государственной образовательной политикой.

6. Переход российской образовательной системы на принципиально иные основания, способствующие созданию условий успешного становления и развития субъектности и ее имманентной составляющей – профессиональной субъектности, неизбежно вызывает к жизни потребность в соответствующей новым требованиям архитектуре организации образовательной деятельности, связанной с пониманием того, что основным субъектом этой деятельности становится «образующая личность» в профессиональном самодвижении. Формой подобной архитектуры становится образовательное пространство как пространство развертывания сущностных сил человека, «место встречи» взаимодействующих субъектов, которое пробуждает субъектные характеристики личности и одновременно творит само пространство. В этом заключается естественным образом складывающийся образовательный потенциал самого пространства. Пространство становления субъектности личности, объединяя сущности двух основных идей – идеи пространства и идеи образования, преодолевает ограниченность функции трансляции культуры, дополняя их идеей созидания культур. Таким образом, формируется культурно-образовательное по своей сущности пространство. Оно носит социокультурный характер и, охваты-

вая человека и среду в процессе их взаимодействия, ориентировано на непрерывное приращение индивидуальной культуры образующегося, в своем восприятии субъективно выстраивающего «образ пространства», что при определенных условиях является источником становления и развития субъектности личности.

7. Социально-философское обоснование культурно-образовательного пространства как пространства становления и развития профессиональной субъектности образующейся личности в целях его реализации в образовательной действительности требует его интерпретации. В этих целях выделяется «культурный принцип образования» как ценностное осмысление личностью своего «Я» во взаимодействии с окружающей действительностью, определяются полюса и социокультурные контуры культурно-образовательного пространства как пространства свободного смыслоопределения профессионального развития образующейся личности, данного в единстве взаимопересекающихся структурных элементов целостности. Границы самого пространства задают полюса в их взаимоотношении в образовательном процессе, с одной стороны, – предметность культуры, с другой – внутренний мир, сущностные силы человека. Вертикальные оси дихотомических пар, соединяющих противоположные полюса пространства («социализация – индивидуализация», «интеграция – дифференциация» и т.д.), достроены горизонтально расположенными слоями содержательно-деятельностного характера (социальная сфера ценностно-смыслового и профессионального самоопределения, сфера информационно-коммуникационного обеспечения процесса становления и развития профессионально субъектной позиции и сфера проектирования и реализации личностного процесса саморазвития), пересечение которых позволяет удерживать в рамках действия конкретного профессионально-ориентированного механизма, обеспечивающего пространство становления субъектности, взаимодействие социокультурных условий пространства (в виде предпосылок проявления субъектности) и образовательного движения личности на

основе само-познания, само-определения и само-реализации. Началом образовательного движения личности по пути становления и развития профессиональной субъектности является «запуск» процесса самоопределения. Предметом регулирования образовательного процесса в рамках культурно-образовательного пространства становится адекватная этому пространству его часть, актуализированная на основе становления субъектного опыта личности и присвоенная ею в качестве собственного пространства жизненного самоопределения и последующей самореализации. Это некоторое личностное культурно-образовательное пространство целостного характера, в котором проявляется индивидуальная форма развертывания сущностных сил в единстве потребностей, способностей и деятельности.

8. Личностное культурно-образовательное пространство обеспечивает объективную необходимость индивидуализации социализирующих траекторий, выстраиваемых на основании выбора самоопределяющейся личности и представляющих собой специфическую форму субъектно-развивающей социализации. Диалектика становления и дальнейшего развития субъектности личности, в том числе и профессиональной, в рамках индивидуальной социализирующей траектории имеет свою структуру. Центральным звеном целостного процесса становления субъектности является формирование ее относительно статичного ядра – субъектной позиции, которое по аналогии с жизненной позицией личности обеспечивает центростремительное по характеру самосохранительное системное качество с функцией поддержания гомеостатичности, устойчивости. Профессионально-субъектная позиция как форма и способ личностного и профессионального осуществления человека (самоопределение, самоактуализация, самоутверждение и саморазвитие) – это результат «здесь и сейчас» разрешаемого противоречия между состоявшейся личностной и профессиональной идентичностью и качественным уровнем личностной и профессиональной индивидуализации. В процессе образовательного движения субъектно-

развивающего типа, проявляя себя посредством решения профессионально-субъектных ситуаций, профессионально-субъектная позиция качественно прирастает и умножает свои потенциальные возможности творческого развития профессионализма за счет рефлексивной обработки накапливаемого субъектного опыта.

9. Как теория, так и практика организации образования, обращенная к пониманию социокультурной, пространственной, многообразной природы образовательных процессов с позиций адекватного такому пониманию подходов к проектированию и моделированию образовательной действительности направлена не только на использование содержательной интеграции субъектности как системообразующего качества личности в предметно и парадигмально определенных рамках, но и на метапредметный уровень конструирования понятия. С этих позиций теоретическая модель становления и развития профессиональной субъектности как ориентир социокультурного проектирования образовательного процесса учитывает: диалектику «должного» и «сущего», разрешение противоречия между которыми и является движущей силой трансформации системы предметно организованного образования; логически связывает условия и факторы субъектно-ориентированного образовательного движения; систематизирует взаимодействие всех элементов процесса становления и развития профессиональной субъектности, оптимально обеспечивающих получение конечного результата от зарождения профессиональной субъектности как феномена самоопределения в границах ценностно-смыслового пространства самоосуществления личности посредством выявления значимого для нее во всех сферах жизнедеятельности до самоосуществления идеи непрерывности развития субъекта профессиональной деятельности, сущность которой заключается в том, что она и является высшим измерением качества профессиональной субъектности. Андропоориентированный характер и системно-деятельностный принцип организации субъектно-ориентированного образовательного процесса, наиболее полно воплощаемые в познавательно-

развивающей образовательной парадигме, когда содержанием образования является «мир человека», образовательное движение задается логикой познания, предполагающей открытие способа обретения знания, а дидактическими единицами являются явления и события, воспроизводимые в образовательных ситуациях. Деятельностный механизм личностного самоопределения составляет диалектика «движения смыслов», заключающаяся в том, что возникают условия «*ситуации развития*» субъектно-ориентированного образовательного процесса, а само оформление нового смысла и переход в новое качество самоопределения образующейся личности является собой *образовательно значимое Со-бытие* как очередной шаг к следующему этапу самоопределения образующейся личности. Интеграционная составляющая процесса профессионального и личностного становления в культурно-образовательном пространстве российской профессиональной школы позволяет сформировать главную цель усилий всех субъектов образовательного процесса, имеющих прямое отношение к данному процессу: *создание условий ознакомления, понимания, апробации, освоения, рефлексии (позитивных и негативных сторон) профессиональной деятельности и на этой основе – стремление к созданию собственной системы профессиональных действий*, что является ведущим признаком степени сформированности профессиональной позиции личности.

Теоретическая и научно-практическая значимость диссертационного исследования в значительной степени объясняется ее актуальностью. Основные методологические положения, послужившие обоснованию социально-философской концепции становления профессиональной субъектности, могут быть использованы при разработке принципов организации субъектно-ориентированного образовательного процесса в профессионально-ориентированных системах подготовки специалиста для различных сфер жизнедеятельности российского общества. В то же время эвристический потенциал предлагаемого алгоритма проведения самого исследования может

значительно обогатить практику дальнейшего социально-философского изучения как проблемы в целом, так и ее отдельных направлений, актуализирующихся в соответствии с динамично меняющимися социальными условиями.

Положения и выводы диссертационного исследования могут существенным образом расширить теоретические положения ряда смежных наук (философской антропологии, культурологии, психологии, педагогики и т.п.), связанных с проблематикой становления и развития профессиональной субъектности личности. Это позволяет оптимизировать диапазон учебных дисциплин, способствующих модернизации содержания и технологического обеспечения профессионального образования в соответствии с принципами организации субъектно-ориентированного образовательного процесса.

В контексте реформирования российской системы образования основные положения и выводы исследования могут стать основой экспертной оценки как состояния образовательной системы в целом, так и отдельных проектов реформирования образования с позиций степени готовности условий выращивания субъектной личности с профессионально-ориентированной направленностью.

Обоснованная в результате исследовательского поиска модель профессиональной субъектности и принципы проектирования субъектно-ориентированного образовательного процесса в культурно-образовательном пространстве профессионально ориентированного образования апробированы, в частности, при планировании и реализации условий подготовки будущих учителей как субъектно-ориентированных специалистов.

Апробация работы. Основные положения диссертации были представлены в докладах и выступлениях на международных и всероссийских научно-практических конференциях в 2003–2016 гг. В частности, на Международной научно-практической конференции «Воспитание гражданина, человека культуры и нравственности как условие конструктивного развития современной России» (г. Ро-

стов-на-Дону, 2004 г.); Международной научно-практической конференции «Современное общество: проблемы и направления развития» (г. Ростов-на-Дону, 2007 г.); Международной научно-практической конференции «Педагогическое образование в изменяющейся России» (г. Ростов-на-Дону, 2007 г.); Международном форуме «Инновации в экономике и образовании» (г. Ростов-на-Дону, 20-24 апреля 2009 г.); Международной научно-практической конференции «Профессия учителя: вчера, сегодня, завтра» (г. Ростов-на-Дону, 12.02.2010 г.); Международной научно-практической конференции «Учитель XXI: стратегия и опыт профессиональной подготовки» (г. Ростов-на-Дону, 2013 г.); Международной научной конференции «Научное обеспечение регионального развития» (г. Ростов-на-Дону, 2015 г.); IV Международной научно-практической конференции «Современные образовательные ценности и обновление содержания образования» (г. Белгород, 23-23 октября 2018 г.); Всероссийской научно-практической конференции «Социально-педагогические проблемы детей и молодежи» (г. Ростов-на-Дону, 2008 г.); Всероссийской научной Интернет-конференции «Учитель XXI века: прошлое, настоящее, будущее» (г. Ростов-на-Дону, 2009 г.).

Теоретические и практические положения диссертационного исследования нашли отражение в теоретико-методологической и организационно-методической разработке инновационной площадки Российской академии образования «Индивидуализация инклюзивной траектории профессиональной подготовки инвалидов в педагогическом колледже 2017–2022 гг.» (протокол № 1 от 24.05.2017 г. экспертного совета по работе инновационных площадок РАО), и в Государственной программе Ростовской области «Развитие образования» (раздел 9., п.2.4.), а также были апробированы при разработке основных профессиональных образовательных программ по специальностям среднего профессионального педагогического образования Ростовской области.

Основное содержание диссертационного исследования отражено в опубликованных автором 45 научных работах общим объемом 28,85 п.л., в том числе 1 монографии и 17 статьях, изданных в ведущих рецензируемых журналах, определенных Высшей аттестационной комиссией Министерства образования и науки РФ.

Структура работы. Диссертация состоит из введения, четырех глав, включающих 12 параграфов, заключения, списка использованной литературы и приложений.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **введении** рассматривается актуальность темы исследования, степень ее научной разработанности; ставится проблема исследования; определяется его цель, задачи, объект, предмет, методологические основы, новизна; формулируются основные положения, выносимые на защиту; показана теоретическая и практическая значимость результатов исследования и их апробация.

В первой главе «Теоретико-методологические основания исследования феномена профессиональной субъектности личности» рассматриваются сложившиеся подходы к теоретическому анализу генезиса феномена субъектности личности с позиции потребности в новом прочтении категории «субъектности», без которой весьма сложно представить себе преобразующие современность социальные практики; выявляется специфика теоретических подходов к определению профессиональной субъектности личности; разрабатывается многомерный методологический конструкт трансдисциплинарного исследования процесса становления профессиональной субъектности личности.

В первом параграфе «Генезис феномена субъектности личности в социально-гуманитарном знании» отмечается, что к настоящему времени накоплена значительная дисциплинарно распределенная практика определения как родового понятия исследования – «субъект», так и исходного понятия предлагаемого исследова-

дования – «субъектность». Привлекается внимание к тому, что в социально-философском плане смысловая нагрузка понятия продолжает оставаться предметом конструктивной исследовательской деятельности, опирающейся на разные методологические принципы, организованные на системной основе парадигмального подхода.

В диссертации подчеркивается, что, несмотря на наличие разных подходов к определению субъектности, можно выделить ряд качественных признаков, в той или иной мере присущих значительной части существующих подходов, позволяющих доказательно обозначить сущностную сторону принятого в данном исследовании понимания субъектности как интегративного социального качества личности, выступающего в виде целостности, автономности и активно-преобразующего отношения к миру и себе. При этом исходным моментом такого понимания сущности является определение субъекта, предполагающее развитое единство субъектности и субъективности, культурного содержания и субъективной способности.

Диалектика становления субъектности опирается на то, что субъект возможен как некоторая потенциальность, пока он не достиг состояния целостности (тождественности формы и содержания), пока он вплетен во внешне присвоенные формы жизнедеятельности, при которых у него еще не созрела субъектная способность, проявляющаяся как способность трансформации внешнезаданной «живой» активности в социальную активность, отрефлексированную как дело его жизни. Именно на этой ступеньке субъективации личности родовые свойства человека становятся индивидуальными свойствами личности и возникает сущностная сторона субъекта – обретение способа организации собственного содержания, то есть способность продуцировать самого себя и созидать свой собственный мир – мир человека.

В то же время диалектика становления личности в качестве субъекта заключается в действии, организуемом посредством отношения с другим субъектом («Другим», уже прошедшим процесс

«субъективации»), в отсутствии которого сам процесс обесмысливается, ибо теряется субъектная значимость самой деятельности как способа присвоения родовых качеств человека в виде бытия свободы, продуктивности, творчества и т.д. В процессе деятельности личность в самодвижении к обретению качества субъекта оформляет целокупность субъективности, выступающей в форме внутреннего «смыслового ядра» и субъектности как такой устремленности человека в пространство социальных отношений, которая определяет вектор его жизнедеятельности. Следовательно, понятие «субъективность» связано с характеристикой внутреннего мира человека, с его мировоззренческими интенциями и жизнеопределяющими стремлениями, в то время как «субъектность» выступает в качестве внешнего свидетельства некоторой целостности, возникающей в самом бытии и может пониматься как деятельностно-преобразовательная сторона личностного начала.

Конкретной формой предъявления сущности субъекта (вектором деятельности с позиций системы индивидуальных смыслов) в конкретной сфере жизнедеятельности по поводу каждой конкретной ситуации является субъектная позиция. Именно в ней опредмечивается субъектность как качественная характеристика жизнедеятельности личности. Исходя из этого, совокупность функций субъектной позиции может быть выражена посредством сочетания функции самопонимания, самореализации, самоутверждения, саморазвития и самооценки. При этом исходным началом, организующим логику взаимосвязи всех функций, является самоопределение как всеобщая форма реализации продуктивно-творческих сил в виде активно-преобразующей деятельности.

Во втором параграфе «Специфика теоретических подходов к определению профессиональной субъектности личности в социально философском дискурсе», исходя из принятого в данной работе определения субъектности личности, обозначены характерные признаки профессиональной субъектности, выступающей в качестве имманентной части субъектности личности, обладающей

при этом, как и любое другое проявление субъектности в соответствии со спецификой конкретной сферы жизнедеятельности личности (семейная, хозяйственная, общественная, досуговая и т.д.), относительной самостоятельностью. При этом вполне возможно разноразличное проявление личностной субъектности по степени выраженности основных ее характеристик, свидетельством чего может служить то, что высокая степень субъектности в профессиональной деятельности вовсе не гарантирует такой же степени ее оформленности в семейных отношениях и наоборот.

Обращает на себя внимание то, что содержательно профессиональная субъектность несет в себе в снятом виде субъективные личностные характеристики, а степень деятельностного проявления субъектности зависит от выбранной профессиональной специализации, поскольку если профессия сама по себе объективирована, то субъектность (в силу субъективности) всегда персонифицирована. Профессиональная субъектность формируется под влиянием возникающего собственного отношения к деятельности и проявляется в способности к самоосуществлению в зависимости от специфики конкретной деятельности, предполагающей личностно выработанную систему определения границ профессиональной компетентности и осознанной ответственности за процесс и результат деятельности.

Автор обращает внимание на то, что степень зрелости профессиональной субъектности определяется наличием такого целеполагания профессиональной деятельности, которое ориентировано на избирательную и преобразующую активность, выходящую за функциональные ограничения, предписанные профессией, увеличивающие эффективность самой деятельности, нацеленной как на получение конкретного результата, так и на самоизменение самого субъекта деятельности. В то же время профессиональная субъектность не может быть адекватной понятию профессионализма, представляемого либо в виде профессиональных способностей, либо профессиональной компетентности, поскольку ни один из компо-

нентов системы, взятый в отдельности, не может воспроизвести ее качество как целостности.

В качестве системообразующего ядра профессиональной субъектности выступает профессиональная культура, поскольку ее сущность состоит в том, что она способствует разрешению противоречия между общим показателем развитости культуры личности – мерой разносторонней и универсальной творческой активности – и показателем профессионализма в виде меры владения специализированным содержанием системы знаний, опредмечиваемых в качестве продуктивных средств и способов решения профессиональных задач. В силу этого профессиональная культура выступает в качестве сущностной характеристики целостности личности.

В третьем параграфе «Методологический конструкт исследования процесса становления профессиональной субъектности личности» отмечается, что поскольку современная исследовательская практика данной проблематики развивается в рамках ряда наук, то это диктует необходимость междисциплинарного подхода с позиций возможного преодоления дисциплинарно-предметной ограниченности, порождающей фрагментарность когнитивных подходов. Опора на имеющиеся в теории модели решения данной проблемы дали право положить в основу методологического конструкта трансдисциплинарный подход, поскольку принцип трансдисциплинарного синкретизма существенно усиливает эвристические возможности системного и деятельностного подходов. Это во многом предопределяет и выбор неоклассической модели исследования, представляющей такой тип научной рациональности, который требует не констатирующего, а проектно-конструктивистского подхода к когнитивному действию, а также предоставляет определенную степень когнитивной свободы, поскольку одним из основных ее принципов является методологический, теоретический и аксиологический плюрализм.

Общим отправным моментом, объективно обеспечивающим методологическое основание, является понимание того, что обрете-

ние личности и субъектности рассматриваются как тесно взаимодействующие и взаимозависимые процессы, опирающиеся на законы социализации. Именно поэтому сущностная сторона субъектности связана с достижением высшего уровня развития личности, способствующего полноценному осуществлению естественного состояния человеческого потенциала. Исследовательский подход рассчитан на четкое разделение понимания *условий* как среды, обстоятельств, ситуации, при которых происходит той или иной процесс, так и *фактора*, который дает возможность выявить и обозначить не только вектор изменений, но и исходную причину, движущую силу процесса становления профессиональной субъектности в проблемном поле образования как сферы жизнедеятельности российского общества, социального института, системы и процесса.

Поскольку непосредственным пространством становления исследуемой формы профессиональной субъектности является специфика образования, то здесь обозначаются по крайней мере два обстоятельства, связанные, с одной стороны, с реальным состоянием системы образования, определяемого по формуле исчерпанности классической парадигмы; с другой, – с местом и ролью субъектно-ориентированной образовательной деятельности в трансформируемом социальном институте образования.

С этой точки зрения, среди основных методологических принципов, положенных в основание концепта исследования, выделены такие, как: субъектность как форма самоосуществления сущностных сил человека, характеризующаяся процессуальностью, динамичностью, открытостью и бесконечностью; профессиональная деятельность, развивающаяся одновременным позитивным изменением всех ведущих видов деятельности личности, и, соответственно, развитие личности как субъекта профессиональной деятельности, ее субъектности как преодоления функциональной ограниченности, предписанной профессией и включением процессов самоизменения самого субъекта деятельности; при отправлении в мир своей субъектности, реализация личностью потребности в субъектном взаи-

модействии, являющимся необходимым условием оформления собственной субъектной позиции как факта самоопределения и технологического освоения функций самопонимания, самоактуализации, самореализации, самоутверждения, самооценки и саморазвития.

Резюмируя вышевысказанные теоретико-методологические подходы, которые могут составить конструкт исследования процесса становления профессиональной субъектности в системе образования, можно предположить ряд содержательно-организационных идей, составляющих смысловой каркас исследования: идея пересечения антропоориентированного образования, гуманистической педагогики и холистического понимания личности; идея культурно-образовательного пространства как пространства становления и развития профессиональной субъектности; идея зарождения профессиональной субъектности как феномена самоопределения в границах ценностно-смыслового пространства самоосуществления личности; идея степени зрелости профессионально-ориентированной субъектности; идея непрерывности развития субъекта профессиональной деятельности.

Во второй главе «Трансформация российского образования в дискурсе становления профессиональной субъектности личности» анализируется возможная совокупность условий, способных удовлетворить потребность становящейся личности в субъектности и процессуально обеспечить становление и развитие этого универсального качества личности в образовательном процессе.

В первом параграфе «Парадигмальная трансформация российского образования как ведущее условие удовлетворения общественной потребности в субъектной личности» квинтэссенцию смыслового движения теоретического анализа составляет поиск путей парадигмального преодоления кризиса, как систем образования в целом, так и образования как процесса творения субъектной личности.

Автор исходит из того, что с позиций диалектики всеобщего и особенного современный кризис образования представляет собой кумулятивное взаимодействие как минимум трех уровней: общецивилизационного системного кризиса, характерного для различных типов общественного устройства, и кризиса собственно национальных систем образования, в своем взаимодействии определяющих специфику кризисных проявлений в каждом отдельно взятом случае. С этой точки зрения специфика российской действительности выражена модификацией общественного сознания под влиянием стандартов западного образа жизни и рыхлости ценностных оснований национально-культурной идентичности, при этом динамика общественного развития увеличивает дистанцию между потребностью общества в субъектной личности и способностью образования создавать условия удовлетворения этой потребности.

В сложившихся условиях осознание потребности в принципиально новом парадигмальном основании образования как сферы жизнедеятельности общества, обеспечивающей оптимальную интеграцию человека в пространство культуры, рождает потребность в принципиально ином образовательном идеале как социокультурном фокусе целенаправленного и теоретически обоснованного поиска нового парадигмального основания, что вызывает к жизни явление в виде «парада парадигм», затрудняющего поиск посткризисной модели образования.

В процессе трансформаций образовательной действительности возникает противоречие между стремлением ряда исследователей изыскать пути преодоления возникшего «парадигмального множества», сдерживающего динамику преодоления кризиса образования, и другим подходом, утверждающим, что преодоление полипарадигмальности не может выступать в качестве самоцели развития образования, поскольку само наличие различных парадигмальных векторов является своеобразной движущей силой, способствующей поддержанию динамики реформирования оснований образовательных систем.

В диссертации отмечается, что поиск новых парадигмальных оснований все больше опирается на понимание социокультурной природы образования, в рамках которой образование осуществляет культурную функцию воспроизводства смыслов, ценностей, значений, что способствует процессу становления человека как субъектной личности, способной к культурному творчеству. Квинтэссенцию такого парадигмального подхода может передать обоснование образовательной стратегии, формируемой на основе представления о философско-антропологической сущности человека. Поскольку этот теоретически осмысленный ориентир обеспечивает диалектическое единство, связующее целостность культуры и стремление к целостности как сущностной черты субъектно становящейся личности, – это и есть начало образовательного процесса в его современном понимании.

С учетом этого обстоятельства автор обращает внимание на следующее: если принять во внимание, что определенная культурная парадигма образования характерна для каждого из исторических периодов развития общества и культуры, то в условиях новой образовательной действительности, по мнению ряда исследователей, научный статус культурной парадигмы образования приобретает антропоориентированная парадигма, которая, выступая в форме рефлексии культуры, отражающей ее целостность, интерпретирует гуманистическую ориентированность культуры на человека и определяет сущность и характер образовательных парадигм как парадигм более частного порядка.

Во втором параграфе «Профессионально-педагогический потенциал субъектно-развивающей социализации в российском образовании» отмечается, что содержательные основания такого потенциала закладываются инновационными преобразующими возможностями собственно педагогической культуры, во многом определяемой состоянием системы подготовки педагогических кадров. Исследовательская практика показывает, что она характеризуется очевидной несоотнесенностью институциональных и со-

держательно-процессуальных сторон преобразовательных воздействий на систему, проявляющуюся в калейдоскопичности трансформационных процессов. Это явно снижает преобразовательный потенциал разрешения возникающих противоречий между изменяющимися потребностями общества в субъектно ориентированной личности и возможностями их удовлетворения в российской системе образования. В то же время ее социально-образовательная инертность позволяет сохранять и воспроизводить социоцентристски ориентированный подход, направленный на удовлетворение потребностей социума, придающий технократический характер образовательному процессу в форме подготовки человека функционирующего. Содержательная подмена образовательного процесса, способствующего становлению субъектности профессионала, процессом подготовки «специалиста» позволяет ограничиваться «внешними средствами» формирования профессиональных качеств, лишая возможности закладывать глубинные свойства профессиональной культуры субъектно ориентированной личности.

Между тем все более проявляющая себя социокультурная направленность трансформации педагогического образования может выступить в качестве потенциала преобразования образовательной действительности лишь посредством вытеснения технократической парадигмы за счет синтеза возможностей социоцентристской и антропоцентристской моделей организации образовательного процесса, способствующего интеграции основных измерений человеческого бытия. В этом контексте парадигмальный переход профессионально-педагогического образования к новой, антропоориентированной парадигме выступает как потребность в изменениях системного характера, охватывающих одновременно все уровни образовательной системы (от теоретико-методологических оснований через педагогическую идеологию, задающую сущностное содержание как педагогической теории, так и реальности в виде субъектно-ориентированного образовательного процесса и педаго-

гического труда на основании парадигмально определенной (познавательно-развивающей) профессиональной культуры.

В содержательно-смысловой сфере становления образования как потенциала субъектно-развивающей социализации в процессе формирования профессионально-педагогической культуры поляризуются два подхода в определении предметности образовательной деятельности: с одной стороны, сохраняющаяся ориентация на содержание учебного предмета; с другой – та, при которой в качестве содержания образования выступают сущностные силы образующегося человека, осваиваемые им в процессе «самостроительства» (Э. Ильенков).

В целом характеризуя состояние российской образовательно-педагогической действительности, автор приходит к выводу, что при отсутствии стратегии, обеспечивающей системный переход на новые ориентиры развития образования, обнаруживается утрата системоорганизующего начала и усиление дискретности разных его уровней и форм, вызывая к жизни так называемые «институциональные тупики» (А.Г. Каспржак) на пути реформирования подготовки кадров, освоивших качества новой педагогической культуры.

Особое внимание обращается на то, что парадигмальный сдвиг, даже подготовленный объективно созревшей потребностью, не может происходить в форме стихийно-самостоятельного движения, поскольку он нуждается в организованном на институциональном уровне преодолении как минимум двух барьеров: традиций укорененных систем образования, вживленных в общественный организм, и высокого уровня теоретической рефлексии, результатом которой могут стать конкретные способы, формы и средства перехода. Такого рода смена оснований может быть обеспечена только *соответствующей образовательной политикой*.

В результате можно констатировать, что как в институциональном, так и в содержательно-процессуальном плане ни в стратегической, ни в теоретической, ни в практической плоскостях все еще не

сложился целостный социокультурный механизм обеспечения становления и развития профессионала как субъекта, творца и созидателя.

В третьем параграфе «Социально-философские основания образовательного пространства субъективации студента как будущего специалиста» отправным моментом теоретического анализа становится тезис о том, что без перехода к системному преобразованию образования на принципиально новой антропоориентированной парадигме дело обретения профессиональной субъектности останется на уровне самоосуществления. Именно это обстоятельство породило потребность в поиске адекватной сущности решения новой задачи архитектуры образования.

Отсюда обращение к категории «пространство», поскольку именно оно в своих основных качествах оказывается наиболее адекватной формой организации образовательного движения личности к обретению своей субъектности, как личностной, так и профессиональной, поскольку оно создает условия становления и проявления «самости» личности и предоставляет возможность осуществления исходного момента обретения профессиональной субъектности, то есть ее самоопределения. В рамках формализованности институционально определенных образовательных отношений, в их традиционной форме образовательные системы не располагают такими условиями.

В авторском подходе отмечается, что предполагаемое пространство как пространство становления субъектной личности выстраивается на основании объединения двух основных идей – идеи пространства и идеи образования. С одной стороны, многомерное, однородное, симметричное, изотропное, обладающее такими характеристиками, как всеобщность, протяженность, координированность и т.д., при этом его закономерности относительно обусловлены, а геометрии многообразны. С другой – свободное размещение социально-образовательных ситуаций в их неповторимом сочетании субъект-субъектных и субъект-объектных отношений,

обеспечивающих проявление активности, инициативности, творчества, других потенциальных возможностей личности.

Социокультурный характер создаваемого образовательного пространства ориентирует на способ взаимодействия образования и культуры, точнее синтез, в основе которого бытие образования в мире культуры, а культуры – в мире образования, делает это пространство культурно-образовательным по содержанию и способу самоосуществления, то есть соответствующим логике культуры. Это пространство, где функция воспроизводства культурных оснований дополняется функцией творческого созидания с условиями личностного самоопределения в поисках культурной самоидентификации.

Что касается сущностного понимания культурно-образовательного пространства, то в контексте методологии данного исследования его содержательное ядро, удерживающее целостность пространства, составляет универсум ценностей и культурных форм жизни, а в центре отношений и деятельностей, на пересечении всех его измерений находится становящаяся личность, стремящаяся к оформлению собственной автономности и способности к самоопределению.

Поскольку в диссертации под содержанием образования понимаются сущностные силы человека, то основные модусы персонифицированного развертывания сущностных сил составляют содержание образовательного движения, направленное на: ценностно-нормативное самоопределение путем смыслопорождения и восхождения к смысложизненным ценностям; статусно-ролевое (в том числе профессиональное) самоопределение посредством освоения пространства свободы выбора как потребности и возможности стать субъектной личностью; коммуникативно-информационное самоопределение через овладение диалогом как качеством коммуникативного механизма осуществления всех взаимодействий в пространстве.

Имманентной частью культурно-образовательного пространства в виде содержательно определенной сферы является специфическое образовательно-профессиональное пространство как совокупность условий и факторов, обеспечивающих становление и первичную реализацию личности в профессии посредством самоактуализации, самосовершенствования, самодеятельности. При этом становление профессионализма сочетается с процессом развития общей культуры и соединяет в себе безграничность развития культуры с определенностью профессиональной деятельности, что взаимно обогащает целостность личности. В качестве субъектной составляющей выступает готовность и способность включения в свою индивидуальную организацию и реализацию творческой событийной деятельности общественно значимых субъектных особенностей.

В третьей главе «Институциональные образовательные практики как факторы профессиональной субъективации студента» теоретический анализ опирается на понимание того, что образование, как и любая другая сфера жизнедеятельности, представляет собой пространство социальной практики как институционально формируемой и регламентируемой деятельности, так и относительно самостоятельной от функционально-нормативно организованной деятельности. Таким образом, сочетание теоретически осмысленной проектной работы и рефлексия образовательной практики на социально-философском основании может позволить выявить факторы процесса становления профессионально-ориентированной субъектности личности студента.

В первом параграфе «Контуры культурно-образовательного пространства как пространства профессионального становления студента» с позиций управленческого сопровождения образовательного процесса рассматриваются возможности оформления культурно-образовательного пространства как пространства становления профессионально-ориентированной субъектности в виде институционально принятой формы в сочетании со складывающейся новой образовательной практикой.

Реализуя этот подход, автор предлагает пути решения проблемы придания образовательному пространству размерности, отличающуюся от действующих в проблемно-предметном поле практической педагогики ориентиров субъект – объектного характера образовательных взаимодействий. Собственно, субъектная составляющая в виде сущности антропоориентированного концептуального видения образовательного процесса в качестве содержательного момента во всем многообразии межсубъектного взаимодействия на данном этапе организации профессионально-ориентированного образования лишь оговаривается в виде директив о необходимости понимания принципиальных различий учебного (информационно-знаниевого) и собственно образовательного процессов.

Автор привлекает внимание к тому, что основную трудность реализации идеи образовательного пространства в различных ее модификациях составляет нахождение адекватного сущности образовательного пространства «принципа сборки», позволяющего сохранить его целостность, поскольку, как правило, не преодолеваются содержательные барьеры: с одной стороны, в виде хаотичности сочетания предлагаемых измерений, поскольку в том виде, в котором заданы, они не имеют единого основания, свидетельствующего о целостности самого феномена субъектности, данного через деятельность; с другой – в виде попытки совмещения принципиально разных метапарадигм, одна из которых опирается на понимание образования как самотворения личности, другая же называет процесс обучения процессом трансляции и усвоения знаний.

Концептуальный подход, предлагаемый в диссертационном исследовании, принципиально придерживается понимания пространства становления и развития личности не просто как образовательного, а как культурно-образовательного, поскольку всякое отношение человека с окружающим его миром происходит сквозь призму культуры. В образовательной практике структурирование культурно-образовательного пространства не всегда отражает синтез культуры и образования, что приводит к определенным издерж-

кам в содержательно-смысловом плане и затрудняет определение топоса, центрированного вокруг личности, целенаправленно погруженной в образовательное движение к собственной субъектности и побуждаемой в этом движении пространственно организованными условиями.

Смысловое предназначение культурно-образовательного пространства состоит в организации субъект-субъектного взаимодействия всех участников образовательного движения, границы которого задают два полюса в их взаимоотношении в образовательном процессе: предметность культуры, с одной стороны, а с другой – внутренний мир, сущностные силы человека; детерминирующими с этой точки зрения могут выступать дихотомические пары и соответствующие им оси-координат, которые могут быть представлены достаточно разнообразно, но при соблюдении основного принципа их выделения. При этом в логике культурно-образовательного пространства заложен принцип его моделирования, обязывающий одновременно учитывать предметную структуру научного знания, структуру деятельности, структуру личности и логику формирования личности, взаимодействие которых реализуется в структурной целостности вертикалью осей дихотомических пар, соединяющих противоположные полюса пространства с горизонтально расположенными слоями содержательно-деятельностного характера, пересечение которых позволяет выстраивать и удерживать в рамках действия образовательного механизма, обеспечивающего пространство становления субъектности взаимодействием социокультурных условий пространства (в виде предпосылок проявления субъектности) и образовательного движения личности на основе само-познания, само-определения и само-реализации.

В качестве структурных элементов культурно-образовательного пространства с позиций социально-педагогического механизма выращивания профессионально-педагогической субъектности выделяются:

– социальная сфера ценностно-смыслового и профессионального самоопределения, где вырабатываются методологические и мировоззренческие основания процесса становления и развития субъектной позиции как центрального элемента профессиональной культуры личности формирующегося специалиста;

– информационно-коммуникативная сфера, содержательно направленная: на инновационное преодоление предзаданности и репродуктивности, транслируемых в ходе образовательного процесса, в его традиционном виде, смысловых единиц профессиональной культуры; на организацию образовательного диалога, в котором сочетается внешняя форма диалога как субъект субъектного общения и его сущность как диалогическое искание истины (сократовский метод);

– сфера проектирования и реализации личностного процесса саморазвития как сфера: создания условий для реализации сущностных потребностей личности в познании и понимании мира и себя; определения смысловых ориентиров субъектно-развивающей социализации субъекта собственного образовательного движения, которое характеризуется выработкой индивидуальной образовательной траектории.

В профессиональном плане заданное таким образом личностное движение направлено на выработку базовых интегральных качеств профессионала, стремящегося к созданию индивидуального почерка, стиля саморазвития в профессиональной деятельности, обеспечение адекватного складывающимся условиям профессионального самовыражения. Что касается самобытности личности в профессии, то она выступит в качестве приоритетной тогда, когда будут, с одной стороны, минимизированы препятствия самовыражению, с другой – предоставлены такие возможности, которые создадут предпосылки для проявления полноты профессиональной субъектности

Во втором параграфе «Личностное самоопределение и самореализация студента как социально-образовательная прак-

тика профессиональной субъектности» в новом ракурсе рассматривается такая форма организации образовательного движения, как пространство субъект-субъектных отношений, родовой характеристикой которого является свобода выбора, связанного, безусловно, с поиском смысла, лежащего в основе выбора. Именно эти обстоятельства позволяют осуществить процесс самоопределения личности как отправной момент в становлении субъектности, вырастающей из системы отношений, поскольку этот акт невозможен вне опыта взаимодействия с другими субъектами.

Отсюда такое обращение к форме организации взаимодействия в образовательном движении, как самостоятельное конструирование пространства личностного самоопределения, где осуществляется регулятивное сопровождение всех процессов, обеспечивающих развитие субъектности личности студента. С этой точки зрения выдвигаются содержательные требования к возможной модели, обеспечивающей условия удовлетворения потребности в реализации своих сущностных сил личности, которая в силу этого обеспечена многообразием вариантов использования возможностей системы, в рамках которой и осуществляется выбор. Следовательно, сама система должна иметь: с одной стороны, открытый, динамичный характер при взаимодействии субъектов образовательного процесса; с другой – способность к самоизменению под влиянием деятельности становящихся субъектов.

В диссертации, в качестве одного из условий создания развивающего и развивающегося пространства личностного самоопределения, обосновывается парадигмальная смена самого предмета регулятивного (педагогического) воздействия. В конструируемой модели в качестве такового выступает не какая-либо учебная дисциплина, опредмечиваемая посредством знания (умения, навыка), не образовательная программа, ориентированная на овладение совокупностью компетенций, наконец даже не личность студента в его продвижении к профессии, а процессы и отношения, содержательно характеризующие культурно-

образовательное пространство как пространство самоопределения и самореализации субъекта образования в их событийной форме. Это практически исключает необходимость прямого влияния на личность студента в его стремлении к оформлению качеств профессионально-ориентированной субъектности.

Освоение возможностей культурно-образовательного процесса обеспечивает необходимость организации личностного культурно-образовательного пространства целостного характера, где проявляется индивидуальная форма развертывания сущностных сил в единстве потребностей, способностей и деятельности. Такое перепредмечивание в организации образовательного процесса позволяет обозначить возможность перехода регулятивных отношений от социально-педагогического механизма, представленного педагогическими парадигмами, к культурно-образовательному способу организации образовательного процесса, основанием которого являются антропоориентированная культурная парадигма образования и познавательно-развивающая образовательная парадигма.

Само личностное культурно-образовательное пространство, по мнению автора, является имманентной составной частью жизненного пространства как пространства, целостность которого задана единством сущности и существования, внутреннего и внешнего. Осуществляя свою жизнедеятельность, субъект создает особую *субъективную реальность*, «квазипредметное измерение бытия», которое включается «в реальное, от субъекта независимое действие мира». Личностное культурно-образовательное пространство как имманентная составляющая жизненного пространства личности может быть описано посредством изложения ряда характерных признаков, которые достаточно динамичны и могут изменяться под влиянием внешних и внутренних факторов, при этом не изменяя коренных качеств системы в целом. Среди них: объем и степень целостности построения структуры пространства; степень реалистичности – ирреалистичности пространства и степень активности управления им; насыщенность пространства «значимыми» людьми

и степень инновационности пространства, степень дифференцированности временных отрезков и событийной насыщенности пространства.

Наличие культурно-образовательного механизма личностного самоопределения и самореализации в процессе освоения качеств профессиональной субъектности вызывает к жизни потребность в обосновании теоретико-методологических основ проектирования индивидуальных траекторий развития личности студента в профессионально-образовательном пространстве, предполагающих овладение культурой рефлексии выстраивания личностного самоопределения и самореализации как социально-образовательной практики.

В третьем параграфе «Индивидуализация профессионально социализирующих траекторий становления субъектности личности студента как будущего профессионала» рассматривается специфика диалектики взаимодействия личностного культурно-образовательного пространства целостного характера, где проявляется индивидуальная форма развертывания сущностных сил в единстве потребностей, способностей и деятельности как фактора становления профессиональной субъектности и культурно-образовательного пространства как пространства оформления сущности личности образующегося человека.

В диссертации привлекается внимание к тому, что смысл понятия «индивидуализация социализирующих траекторий» в его социально-философской интерпретации не совпадает по своей сущности с достаточно распространенным в педагогике (как в теории, так и в практике) понятием «индивидуальный подход» как внешне предзаданным влиянием, в то время как индивидуализация социализирующих траекторий направлена на технологически обеспечиваемое образовательное движение, исходящее от импульса самоопределения личности (готовность и способность), выстраивающей свою ценностно-смысловую сферу в качестве ядра целостного личностного культурно-образовательного пространства.

Основой индивидуализации социализирующих траекторий становления профессиональной субъектности является субъектно-развивающая социализация будущего профессионала, сущностные признаки которой – самомотивированное стремление студента к обретению нового социокультурного знания, избирательно-оценочное овладение комплексом способов личностно-средового взаимодействия и освоение нового социального опыта на основе внутренне принятых социальных ориентиров, регулирующих внешнюю социальную деятельность.

Субъектно-развивающая социализация интегрирует свойства развития, характеризующие личностно-значимые и профессионально-необходимые качества, составляющие содержательную сторону движения индивида к оформлению собственной субъектности. Начальной точкой пересечения процессов субъектно-развивающей социализации и индивидуализации социализирующих траекторий, взаимно обеспечивающих весь последующий процесс становления субъектности, является самоопределение как всеобщая форма реализации продуктивно-творческих сил – мышления, воображения, воли, веры и др. В свою очередь самоопределение выступает как проходящий через всю жизнь человека процесс рефлексии, философского осмысления жизни и выработки общего к ней отношения.

В рамках индивидуальной социализирующей траектории, диалектика становления профессиональной субъектности имеет свою структуру, компоненты которой, составляя целостность, определяемую с момента самоопределения, не только отличаются содержательно, но и по степени устойчивости: статическая составляющая, представляющая ядро субъектности, явленное в виде субъектной позиции; динамическая составляющая как репрезентативная сфера событийно ситуативного характера в данном случае в виде субъектно-ориентированной образовательной ситуации; результативная составляющая, опирающаяся на обретаемый субъектный опыт. Специфика становления профессионально-ориентированной субъек-

ектности выражена в содержании этапов деятельности в следующей логической последовательности: от учебно-познавательной – через имитационно-моделирующую – к профессионально-определенному виду деятельности.

Содержательно понятие «субъектно – ориентированная образовательная ситуация» – это конструируемая образовательная ситуация, создающая заданные условия, трансформирующие привычный ход образовательной деятельности, что предопределяет необходимость конструирования новой модели поведения, актуализирующей субъектную позицию студента в связи с его ценностной ориентацией на поиск смыслов приобретаемых знаний. Истоком субъектного движения в условиях рефлексии образовательной ситуации и является самостоятельное формулирование образовательной задачи как характерного признака профессионально-ориентированной субъектности.

Центральным звеном целостного процесса становления субъектности является формирование ее относительно статичного ядра – субъектной позиции, которое по аналогии с жизненной позицией личности обеспечивает центростремительное по характеру самосохранительное системное качество с функцией поддержания гомеостатичности, устойчивости. Профессионально-субъектная позиция как форма и способ личностного и профессионального осуществления человека (самоопределение, самоактуализация, самоутверждение и саморазвитие) – это результат «здесь и сейчас» разрешаемого противоречия между состоявшейся личностной и профессиональной идентичностью и качественным уровнем личностной и профессиональной индивидуализации.

Субъектный опыт является результатом рефлексии субъектной практики человека, то есть он продукт пережитого и, одновременно, переживаемого поведения, когда человек ищет ответ на вопрос о своих возможностях с позиции познания правил организации собственных действий и своего отношения, фиксирующего значимые ценности и объясняющего собственные предпочтения.

Именно отрефлексированный субъектный опыт обеспечивает качество реализации субъектной активности.

В четвертой главе «Профессиональная субъективация в пространстве российского образования: специфика социокультурного проектирования», констатируя существенные расхождения между «сущим» и «должным» образовательной действительности высшей профессиональной школы, автор рассматривает возможности формирования конкретных направлений преодоления существующих смылосодержательных «разрывов» сложившегося полипарадигмального образовательного пространства.

В первом параграфе «Теоретическая модель профессиональной субъектности как ориентир социокультурного проектирования образовательного процесса» отмечается, что в настоящее время, как теория, так и практика организации образования, обращенные к пониманию социокультурной, пространственной, многообразной природы образовательных процессов, настоятельно ищут и адекватные такому пониманию подходы к проектированию и моделированию образовательной действительности, обращенной к собственному развитию.

Учитывая то, что искомая теоретическая модель профессионально-ориентированной субъектности представляет собой некоторый идеальный объект, отличающийся рядом отличительных признаков, были проанализированы возможности обоснованных в теории и реализуемых в образовательной действительности моделей, обеспечивающих целостное представление о субъектности – Самостоятельность, Активность, Творчество (САТ), и модель профессионально-личностного развития, авторизуемая с позиции – *социально-антропологической целостности (САЦ)* как смыслообразующей цели профессиональной подготовки. Аналитическая работа с этими моделями позволила включить ряд выводов в обоснование специфики принципов построения теоретической модели профессионально-ориентированной субъектности.

В первую очередь речь идет о выявлении уровней, определяющих структуру принципов социокультурного моделирования в образовательной сфере: от наиболее общих принципов, отражающих специфику моделирования социокультурных по своей природе объектов, предметом которых выступает целостное явление в его нерасчлененной сущности, при котором сохраняется возможность синтеза всех аспектов его возможного предметно-расчлененного анализа, через предметно более частный уровень, определяемый спецификой образовательной действительности и педагогической реальности, поскольку «должное» предзадано теоретически обоснованным идеалом, а «сущее» заключено в непрерывно меняющемся ритме действительности, к уровню, определяемому объектом моделирования непосредственно, то есть в данном случае предметно определенной профессионально-ориентированной субъектностью. Такая система достаточно вариативна и универсальна, поскольку в каждом отдельном случае ее можно наполнять разным содержанием в зависимости от целеполагания задачной постановки, при этом за счет содержательного структурирования сохраняется концептуальная целостность и сравнимость.

Теоретическая модель профессионально-ориентированной субъектности как ориентир социокультурного проектирования образовательного процесса представляет собой логически связанную систему всех элементов процесса становления и развития конкретной профессионально-ориентированной субъектности, оптимально обеспечивающих получение конечного результата: от зарождения профессиональной субъектности как феномена самоопределения в границах ценностно-смыслового пространства самоосуществления личности посредством выявления значимого для нее во всех сферах жизнедеятельности до самоосуществления идеи непрерывности развития субъекта профессиональной деятельности, сущность которой заключается в том, что она и является высшим измерением качества профессиональной субъектности для профессионала.

В параграфе 4.2 «Архитектоника субъектно-ориентированного образовательного процесса в пространстве рос-

сийского профессионального образования» речь идет о том, что наиболее адекватным решению проблемы выращивания профессионально-ориентированной субъектности является подход, опирающийся на возможности познавательного-развивающей парадигмы образования, в силу того, что она обладает способностью самовоспроизводства субъектности образующейся личности, поскольку сам источник развития профессиональной субъектности перемещается в личностное пространство.

Автор объясняет это особой ролью целеполагания в структуре «познающего действия» (то есть действия в логике познания) как исходного момента становления и развития субъектности. Личностное целеполагание задает такое качество деятельности, как целостность, выступающую в виде диалектического единства принимаемого решения, поставленной цели и ожидаемого результата, создающего такое органическое единство процессов производства и воспроизводства, которое позволяет преодолевать ограниченность уже выявленных устойчивых закономерностей взаимодействия субъекта и объекта, порождая их новое качество.

Началом образовательного движения личности, его сквозным принципом, обеспечивающим целостность и направленность вектора становления и развития профессионально-ориентированной субъектности, является четко осознаваемый смысл жизни, определяющий иерархию системы ценностей в личностно значимой ценностно-смысловой сфере. Следовательно, в центр культурно-образовательной регуляции субъектно-образовательного движения личности перемещается смысло-жизнедеятельностное самоопределение как основная движущая сила становления и развития личности, в том числе и ее профессиональной определенности. В диалектике «движения смыслов», когда происходит процесс переосмысления уже имеющегося смысла, личностное образовательное движение приобретает свойство «ситуации развития» субъектно-ориентированного образова-

тельного процесса, а само оформление нового смысла и переход в новое качество самоопределения образующейся личности является собой образовательно значимое Со-бытие как очередной шаг к следующему этапу самоопределения образующейся личности.

В третьем параграфе «Специфика становления профессионально-педагогического образования как потенциала субъективации российского профессионального образования» рассматриваются условия реализации теоретических предпосылок предлагаемой модели образовательного процесса, профессионально ориентированного на формирование потенциала субъективации на основании собственно педагогического образования.

Основой ценностно-смысловой самоорганизации деятельности и жизнотворчества в педагогической профессии является так называемая «отраженная субъектность» как «представленность другого во мне, бытие кого-либо в другом и для другого». Это основание педагогической деятельности есть гарант «субъект-субъектных» отношений как ценностно-обоснованной, понятой и принятой нормы профессиональной деятельности, что позволяет занимать «надрефлексивную позицию», преодолевая свою зависимость как профессионала от собственной, сугубо субъективной, оценки процесса и результата своей деятельности путем перехода в позицию внешнего эксперта-исследователя. Принципиальным отличием культурно-образовательного механизма субъектно-ориентированного образовательного процесса, направленного на выращивание профессионально-педагогической субъектной позиции, является уникальная возможность непосредственной рефлексии субъектной позиции как в процессе реальной педагогической деятельности педагога, так и в процессе ее становления у образующейся личности, что облегчает решение задачи перехода от «учебной ситуации» к «ситуации профессионального действия».

«Практика» в культурно-образовательном пространстве как пространстве профессионально-педагогического становления

и развития образующейся личности при определенном построении образовательного процесса обретает качество профессиональной повседневности педагогического труда. В этом случае само культурно-образовательное пространство становится не только объективно необходимым условием профессионального становления, но и фактором формирования профессионально-педагогической позиции. Данный вариант конструктивного взаимодействия субъектов образовательного процесса позволяет обозначить три основных этапа формирования субъектности: презентационно-ориентировочный, деятельностно-стимулирующий и рефлексивно-проектировочный. На каждом из них содержательно меняется задача постановка наращивания потенциала субъектной позиции студента, чему способствует изменение образовательной стратегии содействия педагога в преобразовании жизненного, профессионального и самоорганизационного опыта студента.

Интеграционная составляющая процесса профессионального и личностного становления в культурно-образовательном пространстве профессиональной педагогической школы позволяет сформировать главную цель усилий всех субъектов образовательного процесса, имеющих прямое отношение к данному процессу: создание условий ознакомления, понимания, апробации, освоения, рефлексии (позитивных и негативных сторон) деятельности и на это основе – стремление к созданию собственной системы педагогических действий, что является ведущим признаком степени сформированности профессионально-педагогической позиции личности.

В заключении концептуально оформляются основные результаты диссертационного исследования и делаются основные выводы, к которым пришел автор при изучении состояния процесса становления профессиональной субъектности личности в образовательном пространстве российского образования.

Основное содержание диссертации отражено в следующих публикациях:

Публикации в изданиях, включенных в список ВАК РФ:

1. *Алексеевко И.Н.* Субъект, субъектность, субъективность: к диалектике понятий // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2013. № 7-1. С. 31–35. – 0,4 п.л.

2. *Алексеевко И.Н.* Характеристика педагогического образования в контексте профессионального становления субъектной личности // Социально-гуманитарные знания. 2016. № 7. С. 105–111. – 0,4 п.л.

3. *Алексеевко И.Н.* Социально-философские основания организации образовательного пространства деятельности становления и развития профессиональной субъектности будущего педагога // Гуманитарий Юга России. 2016. № 3. С. 138–146. – 0,5 п.л.

4. *Алексеевко И.Н.* Тенденции парадигмальной трансформации образования как условия удовлетворения общественной потребности в субъектной личности // Гуманитарий Юга России. 2016. № 4. С. 173–181. – 0,5 п.л.

5. *Алексеевко И.Н.* Социально-педагогические контуры культурно-образовательного пространства профессионального становления студента // Социально-гуманитарные знания. 2016. № 11. С. 101–107. – 0,4 п.л.

6. *Алексеевко И.Н.* Система социально-педагогических механизмов субъектно-ориентированного образовательного процесса в пространстве профессионального педагогического образования // Социально-гуманитарные знания. 2016. № 12. С. 111–117. – 0,4 п.л.

7. *Алексеевко И.Н.* Содержание теоретической модели становления и развития профессионально-педагогической субъектности личности // Известия ВУЗов. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. 2017. № 1. С. 4–9. – 0,5 п.л.

8. *Алексеевко И.Н.* Проблема систематизации принципов построения модели профессиональной субъектности // Научная мысль Кавказа. 2017. № 1. С. 42–46. – 0,5 п.л.

9. *Алексеевко И.Н.* Теоретический концепт исследования процесса становления и развития профессиональной субъектности личности // Общество: философия, история, культура. 2017. № 2. С. 32–35. – 0,5 п.л.

10. *Алексеевко И.Н.* Специфика теоретических подходов к определению профессиональной субъектности личности // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2017. № 2. С. 82–86. – 0,5 п.л.

11. *Алексеевко И.Н.* Определение сущности профессиональной субъектности в социо-философском дискурсе // Историческая и социально-образовательная мысль. Том 9. 2017. № 3/1. С. 127–131. – 0,4 п.л.

12. *Алексеевко И.Н.* Динамика становления профессиональной субъектности будущего педагога в культурно-образовательном пространстве // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. 2017. № 2. С. 4–8. – 0,5 п.л.

13. *Алексеевко И.Н.* Целевые ориентиры исследования профессиональной субъектности личности // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2017. № 3. С. 33–36. – 0,4 п.л.

14. *Алексеевко И.Н.* Самовыражение личности как субъекта в профессиональном образовании // Социально-гуманитарные знания. 2017. № 7. С. 36–42. – 0,5 п.л.

15. *Алексеевко И.Н.* Смыслы субъектного образовательного развития личности // Гуманитарий Юга России. Том 6. 2017. № 3. С. 196–202. – 0,5 п.л.

16. *Алексеевко И.Н.* Профессиональная субъектность личности в рамках системного исследования // Научная мысль Кавказа. 2017. № 2. С. 40–44. – 0,5 п.л.

17. *Бинеева Н.К., Алиев Ш.И., Алексеевко И.Н.* Этнокультурные традиции и общегражданские универсалии в социальных практиках молодежи Юга России: опыт социологического анализа // Гуманитарий Юга России. Том 7. 2018. № 5. С. 105–217. – 0,2 п.л.

Монографии:

18. *Алексеевко И.Н.* Становление профессиональной субъектности личности в образовательном пространстве. Ростов н/Д.: Фонд науки и образования, 2017. 11 п.л.

Публикации в иных научных изданиях:

19. *Алексеевко И.Н.* Духовность как основа профессиональной культуры педагога // Научно-практическая конференция «Социальные и педагогические технологии». Белгород. 1998. 0,1 п.л.

20. *Алексеевко И.Н.* Личностное смыслообразование в педагогической деятельности // Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона. V годичное собрание Южного отделения РАО. Пятигорск. 2001. 0,2 п.л.

21. *Алексеевко И.Н.* Русская идея и педагогическая инновация: традиции и современность // Научно-практическая конференция студентов и преподавателей «Мир глазами ребенка». Ростов н/Дону. 2002. 0,5 п.л.

22. *Алексеевко И.Н.* К постановке проблемы становления и развития феномена профессиональной субъектности будущего педагога // Социально-педагогические проблемы детей и молодежи. Ростов-на-Дону. 2006. 0,3 п.л.

23. *Алексеевко И.Н.* Феномен субъектности в предмете деятельности педагога // Международная научно-практическая конференция «Современное общество: проблемы и направления развития» Ростов-на-Дону. 2007. 0,4 п.л.

24. *Алексеевко И.Н., Калугина Т.А., Федосеева Е.П.* Развитие как фактор качества педагогической практики // Международная научно-практическая конференция: Педагогическое образование в изменяющейся России. Секция 7. 2007. 0,4 п.л.

25. *Алексеевко И.Н.* Феномен профессиональной субъектности. Ценностный аспект // Труды региональной научно-практической конференции. Ростов-на-Дону. 2007. 0,2 п.л.

26. *Алексеевко И.Н.* К вопросу о параметрах профессионализма субъекта деятельности // Научно-практическая конференция «Проблема определения качества профессионально-практической подготовки студента». Ростов-на-Дону. 2007. 0,5 п.л.

27. *Алексеевко И.Н.* Механизм развития профессиональной субъектности студента в системе среднего профессионального образования // Воспитательное пространство учреждения среднего профессионального образования как фактор формирования профессионального самосознания, развития социально-ориентированной личности студентов. Ростов-на-Дону. 2008. 0,3 п.л.

28. *Алексеевко И.Н.* Феномен профессиональной субъектности будущего педагога: от становления к развитию // Известия Южного Федерального Университета. 2008. № 7. 0,5 п.л.

29. *Алексеевко И.Н., Калугина Т.А., Федосеева Е.П.* Субъектное развитие студента в пространстве взаимодействия педагогического колледжа и дошкольных образовательных учреждений // Инновации в экономике и образовании: материалы международного форума. 2009. 0,4 п.л.

30. *Алексеевко И.Н.* Педагогические основы разработки требований к субъекту педагогической деятельности // Сборник научных трудов. Социально-педагогические проблемы детей и молодежи. Ростов-на-Дону. 2009. 0,4 п.л.

31. *Алексеевко И.Н., Федосеева Е.П.* Интегративная характеристика профессионально-практической субъектности студента педагогического колледжа // Всероссийская Интернет конференция. «Учитель XXI века: прошлое, настоящее, будущее». Ростов-на-Дону. 2009 г. 0,4 п.л.

32. *Алексеевко И.Н.* Многомерность самовыражения будущего педагога // Сибирский педагогический журнал. Сибирский Федеральный университет. 2009. № 11. 0,5 п.л.

33. *Алексеевко И.Н.* Культурологические основы саморазвития педагога // Профессия учителя: вчера, сегодня, завтра. Материалы международной научно-практической конференции. 2010. 0,2 п.л.

34. *Алексеевко И.Н.* Сущность феномена профессиональной субъектности педагога // Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона. Ростов-на-Дону. 2010. 0,1 п.л.

35. *Алексеевко И.Н.* Субъектность студента: взаимосвязь становления и развития // Известия Южного Федерального Университета. 2011. № 7. 0,5 п.л.

36. *Алексеевко И.Н.* Факторы развития субъектности студента // Известия Южного Федерального Университета. 2011. 0,5 п.л.

37. *Алексеевко И.Н.* Образовательные практики развития субъектности личности // Образование. Наука. Инновации. Южное измерение. 2011. № 3. 0,5 п.л.

38. *Алексеевко И.Н.* Социокультурная трансформация студента как субъекта // Образование. Наука. Инновации. Южное измерение. 2011. № 5. 0,4 п.л.

39. *Алексеевко И.Н.* К вопросу о развитии профилей профессиональной субъектности студента Донского педагогического колледжа // «Роль проф-

союзных организаций в поддержке молодых педагогов в условиях модернизации». Сборник материалов Первого областного слета молодых педагогов Дона. 2011. 0,6 п.л.

40. *Алексеевко И.Н.* Развитие субъекта в противоречивом образовательном процессе // Сборник материалов историко-педагогической конференции, посвященной 90-летию Донского педагогического колледжа и 100-летию профессионально-педагогического образования. Ростов-на-Дону. 2012. 0,7 п.л.

41. *Алексеевко И.Н.* Сущность и структура развития субъектности студента в ходе учебно-производственной практики // Материалы научно-практической конференции «Конструирование условий реализации индивидуального развития студента в ходе учебно-производственной практики». Ростов-на-Дону. 2013. 0,4 п.л.

42. *Алексеевко И.Н., Федосеева Е.П.* Контуры становления субъектности студента колледжа // Материалы международной научно-практической конференции «Учитель XXI века: Стратегии и опыт профессиональной подготовки и саморазвития». 2013. 0,4 п.л.

43. *Алексеевко И.Н.* «Ориентиры становления субъектности студента в ходе образовательной практики» // Материалы научно-практической конференции «Подготовка учителя начальных классов субъектная направленность и эффективность образовательных практик». 2014. 0,3 п.л.

44. *Алексеевко И.Н., Степанов О.В.* Функции субъектной позиции учителя в сетевых формах взаимодействия // Научное обеспечение регионального развития. Материалы международной научной конференции. 2015. 0,4 п.л.

45. *Алексеевко И.Н.* Субъектность педагога – условие преодоления имитации в деятельности // Сб. науч. статей по материалам IV Международной научно-практической конференции «Современные образовательные ценности и обновление содержания образования». 23-24 октября 2018 г. В 2-х ч. Ч. 2. С. 179–182. – 0,15 п.л.

Сдано в набор 04.02.2019. Подписано в печать 04.02.2019.
Печать цифровая, гарнитура Times New Roman. Усл. печ. л. 2,8.
Формат 60x84/16. Тираж 100 экз. Заказ № 25.

Отпечатано в типографии
ООО «Фонд науки и образования»
344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Б. Садовая, 111.
тел. 8-918-570-30-30