
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

А. А. Плигин

Развитие субъектности школьников: от методологии — к образовательной концепции и технологии

Раскрываются понятия «субъект», «индивид», «индивидуальность», «личность», даются их определения. Выдвигается проблема развития субъектности школьников, определяются различные виды субъектности. В качестве индивидуализации развития субъектности школьников предлагается рассматривать концепцию и технологию «Целенаправленное развитие познавательных стратегий (ЦРПС) школьников».

Ключевые слова: субъект, субъектно-деятельностный подход, виды субъектности, рефлексия, управленческие умения, познавательные стратегии, индивидуализация развития субъектности, личностно-ориентированное образование, технология целенаправленного развития познавательных стратегий школьников.

Понятие «субъект» активно используется в философии, где человек рассматривается в системе отношений «субъект — объект» и отчасти противопоставляется активное, субъективное, познающее начало, присущее человеку, внешне заданной объективной реальности.

Психология рассмотрения субъекта предполагает несколько иной ракурс рассмотрения проблемы: раскрытие сущности данного феномена как психологического, его структуры, механизмов становления и развития, взаимосвязи с личностью и т. д.

Отечественная психологическая литература представлена множеством статей и монографий, прямо или косвенно касающихся данной проблемы, в которых содержится довольно много противоречивых точек зрения относительно понимания сущности субъектности, ее становления и развития у человека. Например, остаются без четких ответов следующие вопросы: субъектность изначально присуща человеку, или она формируется в процессе жизни; как понятие «субъект» связано с понятиями «индивид», «индивидуальность», «личность»; каковы основные субъектные качества человека; каковы основные пути формирования субъектности? И так далее.

Поиск ответов на эти вопросы особенно важен для современной системы образования, т. к. в ней реализуются беспрецедентные по своему масштабу и значению процессы формирования растущего человека.

В теории проектирования школьного образовательного процесса декларируется обязательность реализации субъект-субъектного взаимодействия учителя и ученика. Однако реальное положение дел в практике обучения еще далеко от идей целенаправленного развития субъектности школьника. Во многом это связано с тем, что специалисты системы образования (администрация, учителя, психологи, методисты и т. д.) не имеют четкого представления о сущности данного феномена, его значении для развития учащегося. Это, в свою очередь, создает сложности для его представленности в со-

держании педагогической рефлексии, выборе средств, влияющих на формирование субъектности.

Данная статья посвящена поиску ответов на ряд обозначенных выше вопросов и решений названных проблем.

Взгляд на процесс становления и развития человека через его субъектные свойства был впервые системно разработан в отечественной психологии в рамках субъектно-деятельностного подхода С. Л. Рубинштейна.

Остановимся подробнее на некоторых положениях данного подхода и его связи с концепцией Л. С. Выготского, которые принципиально важны для современной педагогической психологии и разработки психодидактики.

Как известно, культурно-исторический подход Л. С. Выготского предполагает развитие высших психических функций по принципу «внешнее ВО внутреннее». С. Л. Рубинштейн [13; 14] в своих работах «Основы психологии», «Бытие и сознание», «Человек и мир» в значительной степени углубляет и уточняет детерминанты психического развития человека. Он указывает на необходимость иного взгляда на процесс развития психических функций по принципу «внешнее ЧЕРЕЗ внутреннее», что существенно меняет вектор направленности психологических исследований.

Выдвигаемый им тип детерминизма психических явлений задал перспективы изучения психологии субъекта деятельности. Уже в знаменитом труде «Основы психологии», ставшем первым системным отечественным учебником в этой области, он определяет: «Человек не только объект различных воздействий, но и субъект, который, изменяя внешнюю природу, изменяет и свою собственную личность, сознательно регулируя свое поведение. И развитие человека является в конце концов не чем иным, как становлением личности — активного и сознательного субъекта человеческой истории. Ее развитие является не продуктом взаимодействия различных внешних факторов, а “самодвижением” субъекта, включенного в многообразные взаимоотношения с окружающим» (выделено нами. — А. П.) [13. С. 158].

Очевидно, С. Л. Рубинштейн уже в первом своем системном труде («Основы психологии») связывает личностное развитие человека с его субъектностью, определяя ее как самостоятельную активность, самодвижение, осознанную саморегуляцию.

Таким образом, трудами С. Л. Рубинштейна в отечественной психологии была заложена психология, раскрывающая родовое качество человека (как Homo sapiens) — самодетерминацию, которая определяет способность человека к саморегуляции и саморазвитию, овладению своими особыми природными качествами и их развитию в деятельности, авторскому отношению к своей жизни; способность выбирать свой жизненный путь и управлять им, постепенно обретая позицию «хозяина своей жизни».

В целом субъектно-деятельностный подход задан следующими базовыми принципами: детерминизма, субъектности, единства сознания и деятельности, единства функционирования и развития.

Полемизируя с Л. С. Выготским, С. Л. Рубинштейн большое внимание придавал деятельности человека: «В деятельности человека, в его делах — практических и теоретических — психическое, духовное развитие человека не только проявляется, но и совершается... “Ячейкой”, или “клеточкой”, в этом смысле является любой акт жизнедеятельности у животного, деятельности у человека» [Там же. С. 163]. По его мнению, в деятельности мир проявляется в психике в большей степени в тех взаимосвязях, в которых он существует в объективной реальности.

В концепции С. Л. Рубинштейна личность является безусловным субъектом, прежде всего, своей деятельности: «...личность, бесспорно, является субъектом деятельности и сознания — тем, кто мыслит, чувствует, действует, от кого исходят действия» [13. С. 175]. Создавая субъектно-деятельностный подход, он довольно много исследовал вопросы обучения, учения и развития, которые и сегодня являются основополагающими для педагогической психологии. Например, относительно учения и познания он писал: «...по-настоящему правильным решением этого основного вопроса является признание единства (а не тождества) и различия (а не полной разнородности) пути учения и процесса познания» [Там же. С. 497]. При этом С. Л. Рубинштейн называл процесс приобретения знаний, умений и навыков учением, а процесс приобретения способностей — развитием [Там же. С. 496—499].

В его представлениях разложение сознания на пучок функций является не менее механистической концепцией, чем разложение его на совокупность элементов или «явлений», если сознание рассматривается только как простая сумма или связка функций. По его мнению, ребенок не созревает сначала и затем воспитывается и обучается; он созревает, воспитываясь и обучаясь. Развитие не только обуславливает обучение и воспитание, но и само обусловлено ими. В конечном счете положение *о единстве* развития и обучения, развития и воспитания раскрывается в своем психологическом содержании как утверждение о взаимосвязи и взаимообусловленности развития личностных свойств индивида и деятельности, в ходе которой он овладевает новыми знаниями, умениями и формами взаимоотношений. В частности, он писал: «Тот или иной уровень восприятия, памяти, мышления детей является не столько предпосылкой, сколько результатом той конкретной познавательной учебной деятельности, в процессе которой они не только проявляются, но и формируются» [Там же. С. 151].

Полемизируя с Л. С. Выготским относительно формирования понятий, С. Л. Рубинштейн настаивал: «Фактически же понятия не сообщаются, конечно, просто передаваясь извне, но и не созревают, а осваиваются в процессе активной умственной деятельности ребенка. То положение, что обучение должно опережать развитие (“забегать вперед”), правомерно только в том очевидном и собственно банальном смысле, что обучают тому, чем еще не овладел обучающийся ребенок. Но вместе с тем все же обучение должно соответствовать развитию; если оно начнет в самом деле “забегать вперед” развития ребенка, то такое обучение не приведет к развитию, а даст лишь формальное натаскивание. Правильно поставленное обучение должно соответствовать возможностям ребенка на данном уровне развития; реализация этих возможностей в ходе обучения порождает новые. Таким образом, один уровень развития переходит в следующий через совершающуюся в ходе обучения реализацию возможностей предыдущего» [Там же. С. 152].

Также он полагал, что возрастные особенности существуют лишь внутри индивидуальных, в единстве с ними. По его мнению, различные периоды в развитии личности определяются различием образа жизни, формами существования. В отличие от Л. С. Выготского, он утверждал: «Конкретно онтогенетическое развитие каждого человека совершается по мере того, как он проходит свой *индивидуальный жизненный путь*... В итоге развития в жизнь вступает и в жизни дальше формируется *личность — субъект практической и теоретической деятельности*» (выделено нами. — *А. П.*) [Там же. С. 162].

В работах С. Л. Рубинштейна уделяется большое внимание процессам рефлексии и самосознания. В частности, он пишет: «...проблема психологического изучения личности не заканчивается на изучении психических свойств личности — ее способностей, темперамента и характера; она завершается раскрытием самосознания личности» (выделено нами. — А. П.) [13. С. 635].

Вместе с тем он отмечает, что «самостоятельность субъекта никак не исчерпывается способностью выполнять те или иные задания. Она включает более существенную способность самостоятельно, сознательно ставить перед собой те или иные задачи, цели, определять направление своей деятельности. Это требует большой внутренней работы, предполагает способность самостоятельно мыслить, и связано с выработкой цельного мировоззрения» (выделено нами. — А. П.) [Там же. С. 637].

С. Л. Рубинштейн выделяет два способа жизнедеятельности человека: «слитный» и «отстраненный» (рефлексивный). Именно второй способ, по его мнению, является субъектным, т. к. дает возможность самостоятельно, инициативно выбирать свой жизненный путь и управлять им. Первый способ существования отличается тем, что человек вырабатывает определенное отношение к дискретным событиям жизни, но не к целостному жизненному пути. Он не способен понять смысл жизни, поставить жизненные цели и задачи, составить долгосрочную программу действий. При таком способе жизни наличествует тактика действий в отдельных жизненных ситуациях, но отсутствует единая стратегия жизненного пути. Не человек управляет и распоряжается своей жизнью, а, напротив, жизненные обстоятельства поглощают человека и диктуют ему свои «требования». Здесь человек весь внутри жизни, всякое его отношение — это отношение к отдельным явлениям, но не к жизни в целом. Второй способ жизни характерен для субъекта жизни. Его развитие приурочено к развитию механизмов рефлексии жизненного пути и формированию смысла жизни. Личность способна встать в познавательное и практическое отношение к целостному жизненному пути и конструировать его на сознательной, осмысленной основе. Эти новообразования в системе психической регуляции коренным образом меняют характер детерминации жизненного пути личности. С появлением рефлексии связано философское отношение к жизни. Сознание выступает здесь как разрыв, как выход из полной поглощенности непосредственным процессом жизни для выработки соответствующего отношения к ней, занятия позиции над ней, вне нее для суждения о ней. С этого момента каждый поступок человека приобретает характер философского суждения о жизни, связанного с ним общего отношения к жизни. Второй компонент — это смысл жизни, жизненные ценности и проистекающие от них смыслы жизненных ситуаций, в которых участвует человек (см.: [14. С. 366]).

Давая различные определения личности, в связи с развитием самосознания, С. Л. Рубинштейн указывает: «Личность в ее реальном бытии, в ее самосознании есть то, что человек, осознавая себя как субъекта, называет своим “я”. “Я” — это личность в целом, в единстве всех сторон бытия, отраженная в самосознании... Личностью, как мы видим, человек не рождается; личностью он становится. Поэтому, чтобы понять путь своего развития в его подлинной человеческой сущности, человек должен его рассматривать в определенном аспекте: *чем я был? — что я сделал? — чем я стал?*» (выделено нами. — А. П.) [13. С. 641].

Развитие субъектно-деятельностного подхода было активно продолжено учениками С. Л. Рубинштейна.

Так, К. А. Абульхановой-Славской была разработана концепция личности как субъекта жизненного пути и структура последнего, включающая позицию, жизненную линию и перспективу (дифференциация перспектив на когнитивные, мотивационные и др.), жизненные задачи.

А. В. Брушлинский написал множество работ, касающихся психологии субъектности, особенно мышления. Во многих работах он обнажал субъектные качества личности, выдвигая вопросы относительно различных сторон и сфер человеческой активности: «Человек живет, или ему живется?», «Человек мыслит, или ему мыслится?» и т. д. Он считал, что субъект — это личность, взятая не в своей абстрактной сущности, а в контексте реальной жизнедеятельности. По его мнению, психология субъекта может послужить в качестве концептуального основания психологии личности.

А. В. Брушлинский [3] определял субъектность как *системную целостность всех сложнейших и противоречивых качеств человека*, в первую очередь его психических процессов, состояний и свойств его сознания и бессознательного. Такая целостность формируется в ходе исторического, индивидуального развития. По его мнению, будучи изначально активным, человеческий индивид, однако, не рождается, а становится субъектом в процессе общения, деятельности и других видов своей активности.

Относительно понимания взаимосвязи субъекта и личности в коллективной работе «Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории» А. В. Брушлинский и К. А. Абульханова-Славская отмечают: «Выше мы привели определение личности Рубинштейном как триединства того, чего хочет, что может человек и что есть он сам, т. е. триединства потребностей, мотивов, желаний, с одной стороны; способностей, возможностей — с другой, и характера — с третьей. Перефразируя это определение сегодня, мы бы сказали, что личность есть субъект, вырабатывающий способ соединения своих желаний (мотивов и т. д.) со способностями в соответствии со своим характером в процессе их реализации в жизни, со своими целями и обстоятельствами жизни» (выделено нами. — А. П.) [12. С. 362].

Несмотря на значительную разработанность субъектно-деятельностного подхода, остается все же много вопросов как в общепсихологическом плане, так и в специальном, особенно *применительно к педагогической психологии и образовательной практике*.

Ряд исследователей, продолжая разработку психологии субъекта в рамках собственных психологических концепций, сделали попытки дать определение понятия «субъект», соотнеся его с понятиями следующего категориального ряда: «индивид», «индивидуальность», «личность» (А. Н. Леонтьев, Б. Г. Ананьев).

В концепции А. Н. Леонтьева *индивид* — природное начало человека, *субъект* — это активное, преобразующее начало, а *личность* — мотивационно-смысловое начало, интегрирующее различные деятельности, лежащие «внутри деятельности».

Примечательным является название его главного труда — «Деятельность. Сознание. Личность», указывающее на основной путь перехода от индивида к личности. В определенном упрощении данной концепции индивид именно через овладение деятельностью и развитие сознания становится личностью.

Относительно сущности понятия «индивид» А. Н. Леонтьев пишет: «...в основе понятия индивида лежит факт неделимости, целостности субъекта... Представляя собой продукт филогенетического и онтогенетического развития в определенных внешних условиях, индивид, однако, отнюдь не является простой “калькой” этих условий, это именно продукт развития жизни, взаимодействия со средой, а не среды, взятой самой по себе» [6. С. 133—134].

Автор не дает какого-либо четкого определения субъекта, однако из его логики рассмотрения становления из индивида личности следует понимание им данного феномена. Обращаясь к тезису С. Л. Рубинштейна, он пишет: «...первоначально субъект жизни вообще выступает лишь как обладающий, если воспользоваться выражением Энгельса, “самостоятельной силой реакции”, но эта сила может действовать только *через* внешнее, в этом внешнем и происходит ее переход из возможности в действительность: ее конкретизация, ее развитие и обогащение — словом, ее преобразования, которые суть преобразования и самого субъекта, ее носителя. Теперь, т. е. в качестве преобразованного субъекта, он и выступает как преломляющий в своих текущих состояниях внешние воздействия» (выделено нами. — А. П.) [Там же. С. 139].

И далее продолжает: «Понятие личности так же, как и понятие индивида, выражает целостность субъекта жизни... Личность не есть целостность, обусловленная генотипически: личность не рожается, личность становится. Потому-то мы и не говорим о личности новорожденного или о личности младенца... Личность есть относительно поздний продукт общественно-исторического и онтогенетического развития человека» [Там же. С. 134—135].

Очевидно, по мнению А. Н. Леонтьева, субъектность проходит различные уровни развития, а личность формируется через овладение иерархией деятельностей, связывая их воедино в *системе отношений* с миром, о чем он пишет так: «...в ходе развития субъекта отдельные его деятельности вступают между собой в иерархические отношения. На уровне личности они отнюдь не образуют простого пучка, лучи которого имеют свой источник и центр в субъекте. Представление о связях между деятельностями как о коренящихся в единстве и целостности их субъекта является оправданным лишь на уровне индивида. На этом уровне (у животного, у младенца) состав деятельностей и их взаимосвязи непосредственно определяются свойствами субъекта — общими и индивидуальными, врожденными и приобретаемыми прижизненно. Например, изменение избирательности и смена деятельности находятся в прямой зависимости от текущих состояний потребностей организма, от изменения его биологических доминант. Другое дело — иерархические отношения деятельностей, которые характеризуют личность. Их особенностью является их “отвязанность” от состояний организма. Эти иерархии деятельностей порождаются их собственным развитием, они-то и образуют ядро личности. Иначе говоря, “узлы”, соединяющие отдельные деятельности, завязываются не действием биологических или духовных сил субъекта, которые лежат в нем самом, а завязываются они в той системе отношений, в которые вступает субъект» [Там же. С. 142—143].

Таким образом, по мнению А. Н. Леонтьева, субъектность свойственна уже индивиду. Указывая на то, что благодаря субъектности происходит переход от индивида к личности, он отмечает: «...субъект действует ради поддержания своего существования; оно приводит к тому, что субъект поддерживает свое существование ради того, чтобы действовать — делать дело

своей жизни, осуществлять свое человеческое назначение. Переворот этот, завершая этап становления личности, вместе с тем открывает неограниченные перспективы ее развития» [6. С. 171].

А. Н. Леонтьев подчеркивал, что «личность рождается дважды: первый раз — когда у ребенка проявляются в явных формах *полимотивированность* и соподчиненность его *действий*, во второй раз — когда возникает его *сознательная личность*. В последнем случае имеется в виду какая-то особая перестройка сознания» [Там же. С. 160—161]. При этом он считал, что перестройка сознания связана с активным отражением иерархии связей между мотивами (по горизонтали и по вертикали), которые приводят к движению индивидуального сознания. А «становление этого движения и выражает собой становление связанной системы личностных смыслов — становление личности» [Там же. С. 161]. В связи с этим А. Н. Леонтьев считал *мотивы самостоятельно самостоятельными единицами жизни личности* [Там же. С. 167]. В его представлениях благодаря этому личность «перестает казаться результатом прямого наслаивания внешних влияний; она выступает как то, что человек делает из себя, утверждая свою *человеческую жизнь*» [Там же. С. 171]. Личность создается через «целокупность ее деятельностей» [Там же. С. 167—174].

Также остановимся подробнее на сущности базовых понятий концепции Б. Г. Ананьева (см.: [2. С. 232—280]).

Так, в его представлениях *индивид* — это человек как носитель типичных природных свойств, которые обусловлены генетическими, метаболическими, нейродинамическими, конституциональными факторами, в совокупности приводящими к возникновению интегративного психического механизма — темперамента. *Субъект деятельности* — это человек как типичный носитель видов человеческой активности, носитель сознания, психических механизмов, регулирующих специфически человеческие формы активности.

Личность — это человек как типичный представитель сформировавшего его общества. Она раскрывается в обусловленности его общения с другими людьми и природой, структурой его ценностных ориентаций, спектром исполняемых им ролей, соотношением его прав и обязанностей и т. п.

В данной концепции личность всегда младше индивида, при этом субъект деятельности — всегда личность, которая характеризуется определенными правами и обязанностями, а личность — всегда носитель различного рода активности. Субъект характеризуется *совокупностью деятельностей*, а личность — *совокупностью общественных отношений*, определяющих положение человека в обществе.

Индивидуальность — это человек, охарактеризованный в аспекте его неповторимости, уникальности, представляющий единство и взаимосвязь его свойств как личности и субъекта деятельности, в структуре которых функционируют природные свойства человека как индивида.

Таким образом, в концепции Б. Г. Ананьева самым широким, всеобъемлющим понятием является «индивидуальность». А понятия «личность» и «субъект» различаются в категориях «носитель деятельности — носитель отношений в обществе».

Среди современных разработчиков психологии субъекта следует отметить работы В. А. Петровского, А. К. Осницкого, В. И. Слободчикова и др.

Остановимся на некоторых, наиболее важных для целей данной статьи аспектах ряда психологических концепций.

По мнению В. А. Петровского, субъектность представляет собой основополагающую причинность человека в его взаимоотношениях с миром.

В его концепции личность и субъектность особым образом взаимосвязаны друг с другом: быть личностью — значит быть субъектом собственной жизнедеятельности, строить свои витальные (в широком смысле) контакты с миром, быть субъектом предметной деятельности, быть субъектом общения, быть субъектом деятельности самосознания (см.: [8. С. 8—11]). Он выделяет в субъектности следующие компоненты: способность к целеполаганию, саморазвитию, свободе выбора и ответственности за него, а также наличие Другого, во взаимодействии с которым происходят многие изменения.

А. К. Осницкий [7] указывает на примат осознанного в субъектных проявлениях человека, определяет субъекта как осознанного и самостоятельно-го носителя собственной активности.

Он выделяет пять взаимосвязанных и взаимодействующих компонентов [Там же. С. 16]:

1. Ценностный опыт (связанный с формированием интересов, нравственных норм и предпочтений, идеалов, убеждений) — ориентирует усилия человека.
2. Опыт рефлексии (накапливаемый путем соотнесения человеком знаний о своих возможностях и возможных преобразованиях в предметном мире и самом себе с требованиями деятельности и решаемыми при этом задачами) — помогает увязывать ориентировку с остальными компонентами субъектного опыта.
3. Опыт привычной активизации (предполагающий предварительную подготовленность, оперативную адаптацию к изменяющимся условиям работы, расчет на определенные усилия и определенный уровень достижений успеха) — ориентирует в собственных возможностях и помогает лучше приспособить свои усилия к решению значимых задач.
4. Операциональный опыт (включающий общетрудовые, профессиональные знания и умения, а также умения саморегуляции) — объединяет конкретные средства преобразования ситуации и своих возможностей.
5. Опыт сотрудничества (складывающийся при взаимодействии с другими участниками совместной деятельности) — способствует объединению усилий, совместному решению задач и предполагает предварительный расчет на сотрудничество.

В. И. Слободчиков [15] предлагает выделять пять основных ступеней развития субъектности человека: оживление, одушевление, персонализацию, индивидуализацию, универсализацию, таким образом раскрывая генезис развития субъектности человека.

Сделанный анализ целого ряда психологических концепций позволяет занять собственную позицию относительно индивидуальности, личности, субъектности. Самое широкое понятие в рамках указанных категорий — **индивидуальность**. Данное понятие, по сути, синонимично понятию «человек», т. к. оно охватывает биологические, психологические и социальные качества человека, раскрывая его неповторимость на всех уровнях существования.

Личность представляет собой наивысшую мотивационно-волевою, рефлексивно-управленческую инстанцию индивидуальности, позволяющую на основе собственного мировоззрения (ценностей, убеждений, личностных

смыслов и т. д.) человека выстраивать систему отношений с окружающим миром и самим собой, осуществлять выбор и нести за него ответственность.

А субъектность — базальная способность становления и развития личности, формирующаяся через *усложнение видов, форм и качества человеческой активности*. Именно благодаря генезису способности к самодетерминации (возможности быть причиной самого себя, строить себя и свой жизненный путь) личностью человек не рождается, а становится.

Данная способность представляет собой родовое качество людей как представителей человеческого вида. Она проявляется в следующих **качествах**: *активности, самостоятельности, целенаправленности, осознанности, инициативности*.

Ребенок в первые годы своей жизни находится в сильной зависимости от взрослых людей, но уже с момента своего рождения он является *субъектом своей непроизвольной активности*. Далее его субъектность развивается, проходя самобытный путь преобразований, затрагивая различные структуры индивидуального опыта. Приобретая автономию, становясь все более и более самостоятельным, растущий человек овладевает различными видами деятельности, начинает осознанно направлять свои усилия на преобразование окружающего мира, становясь *субъектом своей деятельности*. Получая опыт внешних преобразований, анализируя их результат, его влияние на различные подсистемы отношений, сравнивая результаты преобразований в различных ситуациях, анализируя ход преобразований и их эффективность, растущий человек направляет свои усилия на преобразование самого себя, становясь *субъектом своего развития*. Он переходит от овладения изменениями внешнего мира к овладению изменениями собой. Содержание личностных категорий в таком преобразовании также периодически меняется. Постепенно происходит переход от непроизвольной саморегуляции к произвольной, от регуляции познавательного развития к духовному. Таким образом, *качество и направленность самостоятельности человека с момента его рождения постепенно меняются*, он приобретает опыт изменения и оценки огромного количества внутренних и внешних детерминантов своей индивидуальности: манипуляций с предметами, различных действий, поступков и отношений в своем ближайшем окружении, системы действий в соотношении с желаемым результатом, способностей, ценностей и убеждений, «Я-концепции» и т. д. В жизни каждого человека траектория таких преобразований индивидуальна, не пропорциональна и не линейна. С точки зрения рассмотрения этапов становления и развития субъектности можно лишь наметить основные тенденции последовательности и качества изменений. В связи с этим развитие самобытности, неповторимости человеческого опыта и его субъектности очень тесно взаимосвязаны друг с другом и взаимно обусловлены. В целом произвольная саморегуляция постепенно, от удовлетворения простых жизненных потребностей все более и более отчетливо начинает приобретать свойства нравственного выбора, благодаря чему происходит становление и развитие личности. Наивысшие духовные структуры человеческого опыта: ценности, убеждения, личностные смыслы и соответствующие механизмы их реализации, а также особые духовные человеческие качества (человеческое в человеке): совесть, долг, ответственность, толерантность и т. д. — составляют ядро личности, которое в своей индивидуальной, неповторимой, субъективной системе мировоззрения формируется благодаря субъектности.

Личность — наивысшая инстанция человека, потому что она в конечном счете, благодаря субъективной системе мировоззрения, *ставит под контроль в определенной мере и такую способность человека, как субъектность*. Известно, что человек может быть игрушкой в руках другого, проявляя кажущуюся (ложную) самостоятельность. Люди также могут быть охвачены идеями фатализма с различной степенью предрешенности бытия. Тогда личность ослабляет или даже прекращает свою инициативную активность в определенных сферах жизни. Именно личность решает, быть или не быть субъектом в различных сферах бытия и конкретных жизненных обстоятельствах. Таким образом, *сначала субъектность предопределяет переход от индивидуальных свойств человека к личности, а затем личность детерминирует последующие развитие и реализацию субъектности*.

Поэтому становление личности невозможно без развития субъектности человека. Данная *способность имеет различную степень развитости* и проявленности у человека на каждом конкретном этапе развития его жизненного пути.

Применительно к школьному образованию следует отметить, что ребенок приходит в школу, являясь субъектом собственной непроизвольной активности, а *субъектом своего учения* (как деятельности) ему предстоит стать, осознанно и целенаправленно управляя и регулируя свой опыт. Именно в школьные годы и благодаря обучению и учению как специально организованным культурным явлениям по мере развития субъектности происходит становление личности. Во многом данный переход осуществляется по мере того, как ученик из субъекта деятельности превращается в *субъекта собственного развития*. Позиция субъекта собственного развития предполагает становление важнейшего новообразования в индивидуальном опыте человека — осознанности внутренних детерминантов самоизменений. Человек начинает осознанно «строить себя», что неизбежно приводит к становлению личности. Без включения механизмов управления своим познавательным развитием по-настоящему невозможно овладение своим духовным развитием, целенаправленное построение себя и своего жизненного пути.

Данные идеи особенно важны для построения современных моделей личностно-ориентированного образования.

В связи со всем вышесказанным в образовательном процессе предлагаем **выделять следующие уровни развития субъектности школьника** через развитие следующих позиций:

- субъект деятельности;
- субъект своего развития;
- субъект своей духовности;
- субъект своей жизни (жизненного пути).

При этом первый уровень предполагает интеллектуальную субъектность, а все остальные уровни — личностную субъектность.

Поэтапное развитие субъектности ученика — ключевой фактор становления и развития личности, основной ориентир проектирования новых образовательных технологий.

Таким образом, формирование личности ученика должно стать главной задачей современной школы, а основным средством — *целенаправленное развитие субъектности школьника, развитие умений проектирования своей жизни через овладение средствами познания мира и самого себя, инициативно-го и экологического их преобразования*.

В школе прошлого столетия данная линия организации образования целенаправленно, на уровне отдельной задачи не ставилась и не реализовывалась. Развитие субъектности и формирование личности в ходе обучения, скорее, являлось «побочным продуктом», суммарным результатом всех педагогических *внешних воздействий*, преимущественно направленных на формирование *знаний, умений и навыков*. Развитие личности больше декларировалось, чем являлось, целенаправленным и инструментально обеспеченным педагогическим процессом. В ходе обучения, конечно, теоретически выдвигалась триединая цель урока (обучение, воспитание, развитие), однако основное внимание учителей все же было сфокусировано на формировании ЗУНов. В то время как ученику необходимо в школе не только овладеть нормативным минимумом знаний, умений и навыков (что тоже очень важно), но и благодаря особой помощи взрослых (педагогической фасилитации) и специально организованному образовательному процессу приобрести *опыт осознанного строительства себя и собственной жизни* (в стенах школы). Ученику чрезвычайно важно как можно быстрее научиться управлению собственным познанием мира (учением), а затем своим развитием и самим собой. Ему также необходимо лично убедиться в полезности для себя опыта, накопленного культурой, возможности влиять на ход и результаты собственного развития (стать таким, каким он хочет быть), раскрыть и приумножить свою индивидуальность, обрести себя в согласовании с имеющимися нормами культуры. А формирование знаний, умений и навыков в различных областях деятельности должно выступить одним из средств такого становления личности (не единственным). Именно подобный подход позволит построить *личностно-ориентированную школу*.

Из всего вышесказанного следует, что **магистральный путь развития субъектности** — формирование *рефлексии и управленческих умений, содержательно направленных на средства познания и развития ученика*. Развитие рефлексии в тесном сочетании с развитием управленческих умений у школьников в образовательном процессе позволит инициировать у учащихся на высоком уровне качества самопознание, саморегуляцию, саморазвитие, самоидентификацию и самореализацию, что неизбежно приведет к формированию уникального «Я», обладающего высоким потенциалом самореализации в жизни.

Умение в учении ставить цели, планировать, подбирать необходимые средства для реализации задач, корректировать процесс собственной деятельности, фиксировать результаты, подводить итоги и выдвигать новые перспективы более высокого уровня, умение рефлексировать каждый из вышеперечисленных компонентов — это то, чему необходимо непрерывно учить школьников, помимо формирования знаний, умений и навыков в различных областях знаний. А *содержание рефлексии* постоянно должно меняться в зависимости *от задач развития субъектности* определенного вида. В частности, чтобы осуществить плавный переход ученика от субъекта произвольной активности к субъекту своей деятельности, необходимо уже в начальной школе начать формировать простейшие умения рефлексии, направленные на самоорганизацию: как собрать портфель, как организовать рабочий стол, как оформить записи в тетради, как читать текст простых задач и т. д.

А для инициации развития субъектной позиции ученика в учении как деятельности необходимо содержанием рефлексии сделать следующее:

- внешние условия успешного решения учебных задач;

- ключевые предметные действия, ведущие к решению;
- способы решения задач;
- основные управленческие действия в решении задач и т. д.

Для становления субъектной позиции в отношении своего развития полезно привести ученика к рефлексии познавательных средств, задействованных в учении, особенностей развития мотивационной и волевой сфер в учении. В содержание рефлексии должно входить следующее:

- собственные цели и мотивы учения;
- наиболее важные индивидуальные особенности;
- различные виды познавательных актов и их взаимосвязи в решении учебных задач;
- общеучебные познавательные стратегии (как читать учебный текст, давать определение понятия, решать задачи, выполнять упражнения, осваивать теоретический материал, выполнять домашнее задание, строить устный ответ, работать с учебными тестами, писать реферат, проводить учебное исследование, реализовывать проект и т. д.);
- специальные познавательные стратегии (написание сочинений, спеллинг английских слов, рисование натюрмортов и т. д.);
- индивидуальный стиль/профиль учения;
- личностные смыслы знаний;
- образ «Я — ученик» и т. д.

Для инициации субъектности своей духовности и жизненного пути содержанием рефлексии должно стать следующее:

- «образ Я» (идеальный, реальный, «тень» и т. д.);
- смысл жизни, идеалы и жизненное кредо;
- идеальный и реальный образ жизни;
- ценности и убеждения в различных типах отношений;
- отношения с друзьями, учителями, родителями;
- профессиональная самоидентификация;
- жизненный путь и т. д.

Отдельной и непростой задачей является анализ всех существующих образовательных технологий в отношении их развивающего потенциала, особенно в области становления и развития различных видов субъектности.

Если проанализировать существующие образовательные модели, то в отношении развития субъектности можно сказать, что *на различных полюсах находятся знаниевая модель и проблемное обучение*. В знаниевой модели в большинстве своем все же реализуется объект-субъектное обучение, при котором учитель транслирует культурные нормы, а ученик их принимает и исполняет предписанное. В проблемном обучении реализуется по многим аспектам субъект-субъектное взаимодействие: школьник самостоятельно выдвигает гипотезы и ищет решение. Первый тип обучения в большей степени формирует репродуктивные умения, а второй — творческие.

Также следует отметить, что не разработаны образовательные модели, которые предполагали бы глубокую рефлексию учеником своих средств познания, становление ученика как субъекта своего развития и которые обеспечивали бы баланс в самостоятельном, осознанном и инициативном решении «внешних» и «внутренних» задач ученика.

В целом задача целенаправленного развития субъектности и индивидуальности ученика в такой комплексности и целостности, как мы ее рассматриваем в данной статье, еще не ставилась в отечественном образовании.

Направляя свои усилия на решение данной задачи, мы предложили авторскую концепцию *индивидуализации развития субъектности* школьников (одна из моделей личностно-ориентированного образования) [11], ядром которой является концепция и технология «Целенаправленное развитие познавательных стратегий школьников» [10; 11], направленная на становление школьника как субъекта своего развития и обеспечивающая переход к субъектности в своей духовности и жизненном пути.

В данной концепции предлагается считать основными единицами накопления познавательного опыта ученика *познавательные стратегии*, рефлексия которых — особый путь к *индивидуализации познания (учения)*, при котором школьник занимает позицию *субъекта своего развития*. Если ученик на протяжении продолжительного времени занимает позицию субъекта своего развития, то это закономерно приводит его к субъектности еще более высокого уровня (о чем свидетельствуют проведенные нами лонгитюдные исследования [11]).

В рамках ЦРПС, реализуя любую учебную задачу в широком смысле понимания данного термина, учитель помогает ученикам рефлексировать ее реализацию. Для этой цели разработаны специальные вопросники (более подробно см.: [11]), обеспечивающие рефлексия глубинных познавательных структур, реализующихся в ходе учения.

Индивидуализация развития субъектности схематично осуществляется следующим образом:

- *рефлексия учениками сформированных у них познавательных стратегий;*
- *рефлексия существующих нормативных познавательных стратегий;*
- *сопоставление учениками результатов рефлексии индивидуальных и нормативных познавательных стратегий;*
- *осуществление целенаправленного и самостоятельного обогащения (приращения) индивидуальных познавательных стратегий (личностного познавательного опыта).*

Более детальное и глубокое описание разработанной нами образовательной технологии выходит за рамки данной статьи (подробнее см.: [10; 11]).

The article reveals the concepts and gives the definitions of «subject», «individual», «individuality», «personality». It put forward schoolchildren subjectness development problem, defines various kinds of subjectness. As an individualization of schoolchildren subjectness development the article offers to consider the concept and technology of the «Purposeful development of schoolchildren's cognitive strategies» (PDCS).

Keywords: subject, subject action approach, subjectness types, reflexion, administrative abilities, cognitive strategies, personality focused education, technology of the purposeful development of schoolchildren's cognitive strategies.

Литература

1. *Абульханова-Славская, К. А.* Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. — М.: Наука, 1980. — 125 с.
2. *Ананьев, Б. Г.* Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — СПб.: Питер, 2001. — 288 с. — (Сер. «Мастера психологии»).
3. *Брушлинский, А. В.* Субъект: мышление, учение, воображение / А. В. Брушлинский. — М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. — 392 с.
4. *Выготский, Л. С.* Педагогическая психология / Л. С. Выготский. — М.: АСТ: Астрель: Люкс, 2005. — 671 с.
5. *Ильясов, И. И.* Структура процесса учения / И. И. Ильясов. — М.: МГУ, 1986.
6. *Леонтьев, А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М.: Смысл: Академия, 2004. — 352 с.
7. *Осницкий, А. К.* Проблемы исследования субъективной активности / А. К. Осницкий // *Вопр. психологии.* — 1996. — № 1. — С. 5—20.

8. *Петровский, В. А.* Личность в психологии: парадигма субъектности / В. А. Петровский. — Ростов н/Д, 1996.
9. *Плигин, А. А.* Личностно-ориентированное образование: история и практика : монография / А. А. Плигин. — М. : КСП+, 2003.
10. *Плигин, А. А.* Познавательные стратегии школьников / А. А. Плигин. — М. : Профит Стайл, 2007.
11. *Плигин, А. А.* Психология познавательных стратегий школьников в индивидуализации образования : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / А. А. Плигин. — М., 2009.
12. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / под ред. А. В. Брушпинского. — М. : ИП РАН, 1997. — 576 с.
13. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2002. — 720 с.
14. *Рубинштейн, С. Л.* Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2003. — 512 с.
15. *Слободчиков В. И.* Основные ступени развития субъектности человека / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев // Основы психологической антропологии. Психология развития человека : Развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие для вузов. — М., 2000. — С. 212—385.