



ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИСУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА

Л. В. НЕВЕРОВА,
аспирант НИРО,
старший преподаватель кафедры теории и практики
воспитания и дополнительного образования НИРО
neverova.2011@yandex.ru

В статье рассматривается проблема формирования полисубъектной позиции педагога-воспитателя, ставятся вопросы актуализации полисубъектности воспитания в условиях современной образовательной организации.

The article reveals the problem of forming the polysubject position of a teacher, questions of updating the polysubjectivity of education in terms of the modern educational organization.

Ключевые слова: *субъектность, полисубъектность, позиция педагога, полисубъектность воспитания*

Key words: *subjectivity, polysubjectivity, teacher's position, polysubjectivity of education*

Структурные изменения российского общества, переход школы на федеральные государственные образовательные стандарты существенно повышают требования к педагогу. В профессиональном педагогическом сообществе наблюдается определенный дефицит педагогов, которые не только владеют профессиональными знаниями в своей предметной области, но и умеют влиять на формирование отношений в открытом социуме, решая воспитательно-образовательные, а подчас и социальные проблемы. Выполнение педагогом своей функциональной роли как учителя, классного руководителя, организатора воспитательной работы или социального педагога является недостаточным при всей сложности и многоплановости воспитательной деятельности, к которой предъявляются новые требования со стороны общества и государства.

Данные требования не только обусловлены документами государственной образовательной политики (Стратегией развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, Концепцией развития дополнительного образования детей, профессиональным стандартом педагога и др.), но и формируются на основе того факта, что в сфере воспитания подрастающего поколения цели и ценностные приоритеты сегодня определяют не только традиционные субъекты (семья, школа), но и различные общественные, религиозные, культурные организации, детские общественные объединения, молодежные субкультурные сообщества, политические партии и движения и т. п.

По мнению доктора педагогических наук Н. Л. Селивановой, в этих условиях «возникает потребность, с одной стороны, в сотрудничестве тех субъектов воспитания, кто ориентирован на развитие

личности ребенка на основе гуманистических ценностей, и, с другой стороны, в их совместном противодействии влиянию субъектов диссоциального воспитания» [6, с. 3]. Поэтому можно говорить о необходимости перехода к *полисубъектной стратегии воспитания*, состоящей в «последовательной ориентации социально-педагогических исследований, моделей, проектов, управляющей деятельности на изучение, моделирование, проектирование, организацию диалога и взаимодействия различных социальных субъектов в решении проблем воспитания подрастающего поколения» [там же].

Одним из способов решения этой задачи может стать формирование иной профессиональной педагогической позиции, основанной на необходимости полисубъектного взаимодействия участников образовательного процесса. Такая позиция сама может быть охарактеризована как *полисубъектная*.

Сегодня категория *полисубъектности* становится одной из актуальных при изучении механизмов развития и саморазвития субъектов системы образования и выходит на одно из центральных мест в теоретико-прикладных исследованиях. Особого внимания заслуживают работы, в которых уже рассматривалась *субъектная* проблематика.

Изучению категории субъекта посвящены работы К. А. Абульхановой, Б. Г. Ананьева, Л. И. Анцыферовой, А. Н. Медведева, И. В. Жулановой, Е. А. Климова, С. Л. Рубинштейна и др., развитию субъектности — труды А. Г. Асмолова, А. В. Брушлинского, Е. И. Исаева, В. А. Петровского, В. И. Слободченко.

Сегодня категория полисубъектности становится одной из актуальных при изучении механизмов развития и саморазвития субъектов системы образования и выходит на одно из центральных мест в теоретико-прикладных исследованиях.

ва и др., субъектной позиции педагога — исследования Г. И. Аксеновой, Н. П. Борытко, Р. Ш. Акбашевой, Л. Н. Павловой, А. С. Лебедева, Г. П. Пилипенко, А. М. Трещева и др., полисубъектного взаимодействия — работы И. В. Вачкова, С. П. Ивановой, С. И. Невдах, Л. А. Обозной, Н. И. Постниковой.

Проблема становления профессиональной позиции педагога как воспитателя в отечественной науке изучалась широким кругом исследователей. О. С. Газман и В. А. Петровский рассматривают педагогическую позицию как «результат взаимопроникновения социальных, профессиональных и индивидуально-типических черт личности» [4, с. 169]. С. Д. Поляков рассматривает воспитательный процесс как взаимодействие позиций воспитателя и воспитанника [7, с. 71]. Доктор педагогических наук Н. Е. Щуркова считает, что становление педагогической позиции современного воспитателя во многом зависит от развития у него педагогических способностей: «педагог — не только профессия, суть которой транслировать знания, а высокая миссия сотворения личности, утверждения человека в человеке» [3, с. 76]. Другой ученый, Н. К. Борытко, делает акцент на «профессионально-личностной позиции педагога», которая становится «сущностной характери-

стикой его духовного бытия “среди других” и его профессиональной деятельности» [2, с. 23]. На его взгляд, условия гуманизация воспитания в школе предполагают формирование профес-

сиональной позиции *каждого* педагога как воспитателя: «позиция педагога может быть представлена как система тех интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношений к миру, педагогической действительности и педагогической деятельности в частности, которые являются источником его активности» [там же]. Однако сегодня крайне мало иссле-

дований, посвященных рассмотрению полисубъектной позиции педагога и связанного с этим понятийного аппарата.

Так, исследователь И. В. Вачков, определяя понятие «полисубъект», пришел к выводу, что его содержание близко к понятию «малая группа», но не совпадает полностью с ним. По его мнению, полисубъект выступает «в качестве развивающейся общности», где развитие каждого субъекта «опосредуется совместной творческой деятельностью и включено в единый процесс развития целостного полисубъекта» [1]. Признаками полисубъекта называются способность к осознанию системы отношений между субъектами, совместная творческая активность и нацеленность на саморазвитие.

А. И. Григорьева одной из первых пришла к выводу о возможности характеристики позиции педагога как полисубъектной [5, с. 73]. Ее выводы основывались на том, что педагог — субъект воспитательного влияния во взаимодействии (прямом и опосредованном) с ребенком и школьным сообществом детей. Педагог является субъектом личностного и профессионального саморазвития как воспитателя. Педагог-воспитатель в воспитательной системе школы — субъект формирования и развития педагогического коллектива как коллектива воспитателей. И, наконец, педагог — субъект взаимодействия с семьей, представителями социума, социальными общностями, выходящими на ребенка, по активизации их воспитательного потенциала. Таким образом, у А. И. Григорьевой сложилась *полисубъектная модель позиции педагога-воспитателя*, в формировании которой важная роль отводится профессиональной подготовке педагога к воспитательной деятельности.

Известный ученый, методолог теории воспитательных систем Н. Л. Селиванова одним из условий формирования полисубъектной позиции педагога также видит «выращивание» личностно-профессиональной позиции педагога как воспитателя. По мнению авторов концепции

Признаками полисубъекта называются способность к осознанию системы отношений между субъектами, совместная творческая активность и нацеленность на саморазвитие.

«Полисубъектность воспитания как условие конструирования социально-педагогической реальности», еще одним важнейшим условием реализации полисубъекта в воспитании является понимание того, каким же воспитательным потенциалом обладают возможные субъекты взаимодействия, среди которых важная роль отводится педагогу [6, с. 5]. Как предполагают вышеуказанные авторы, его воспитательный потенциал может быть описан с помощью модели, включающей такие компоненты, как:

✓ аксиологический (ценности воспитательных действий субъекта и транслируемые воспитанникам ценности);

✓ телеологический (цели и задачи воспитания и социализации);

✓ концептуальный (идеи, теории и концепции, обеспечивающие деятельность субъекта в сфере воспитания);

✓ методический (методы, методики и технологии, применяемые в воспитании детей и молодежи);

✓ интерактивный (способность и готовность к взаимодействию с другими субъектами для решения воспитательных задач) [6, с. 5].

Если говорить о полисубъектности воспитания как множественности взаимодействующих друг с другом субъектов воспитания, обладающих определенным воспитательным потенциалом, то, экстраполируя данную модель на определение полисубъектной позиции педагога, можно предположить, что основополагающим компонентом при ее формировании будет интерактивный компонент как способность школьного педагога к взаимодействию с другими субъектами воспитания и социализации подрастающего поколения. Здесь мы сталкиваемся с проблемой открытости педагогов школ для кон-

тактов с социальной средой. Как правило, целесообразность подобных взаимодействий определяют сами педагоги. Обычно это семьи обучающихся, коллеги из организаций дополнительного образования детей, спортивных организаций, учреждений культуры, представители государственных структур и ведомств, ответственных за безопасность граждан, просоциальные детские объединения самой разной направленности, детские общественные объединения, чаще всего действующие в рамках школы. Менее открыты школьные педагоги к взаимодействию с религиозными организациями, молодежными общественными организациями, молодежными субкультурными сообществами, что, безусловно, объясняется как относительной изолированностью последних, так и настороженным отношением к ним самой педагогической общественности.

В то же время особенности современной социокультурной ситуации таковы, что необходимо консолидировать все социальные институты для более активного решения разнообразных задач по воспитанию подрастающего поколения, профилактики асоциальных проявлений в детской среде, досуговой занятости подростков и молодежи и др.

Таким образом, несмотря на то что воспитательный потенциал различных социальных субъектов характеризуется подчас расхождением в целях, методах и способах воспитания, необходимо делать шаги для взаимного сближения, для чего следует расширять рамки своей профессиональной педагогической позиции до полисубъектной.

Особенности современной социокультурной ситуации таковы, что необходимо консолидировать все социальные институты для более активного решения разнообразных задач по воспитанию подрастающего поколения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ваилов, И. В. Развитие самосознания учителей и учащихся в полисубъектном взаимодействии / И. В. Ваилов : дис. ... докт. психол. наук. — М., 2002. — 374 с.
2. Борытко, И. М. Педагог в пространствах современного воспитания / И. М. Борытко ; науч. ред. Н. К. Сергеев. — Волгоград : Перемена, 2001. — 214 с.

Слово докторанту и аспиранту

3. Воспитание детей в школе: Новые подходы и новые технологии / под ред. Н. Е. Щурковой. — М. : Новая школа, 1998. — 207 с.
4. Газман, О. С. Воспитатель / О. С. Газман, А. В. Петровский // Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. — Т. 1. — М., 1993. — С. 168—169.
5. Григорьева, А. И. Педагог как профессиональный воспитатель: теория и технология поддержки профессионального развития педагогов школы / А. И. Григорьева. — Тула : ИИКиШРОТО, 1999. — 144 с.
6. Полисубъектность воспитания как условие конструирования социально-педагогической реальности (концепция) / под ред. Н. Л. Селивановой. — М. : УРАО ИГИП, 2009. — 35 с.
7. Поляков, С. Д. Основы теории инновационных процессов в сфере воспитания : дис. ... докт. пед. наук / С. Д. Поляков. — Ульяновск, 1993. — 398 с.
8. Селиванова, Н. Л. Научный поиск в теории воспитания: приоритеты, достижения и проблемы / Н. Л. Селиванова // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2011. — № 1. — С. 103—116.