DOI 10.15826/izv1.2021.27.3.065
УДК 37.032 + 371.2 + 378.1 + 316.75

Ж. В. Уманская

СУБЪЕКТНЫЙ ПОДХОД В КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассмотрена необходимость более широкого применения субъектного подхода в современном высшем образовании. На основе анализа данных психологических исследований определены понятия «личность», «субъект», «субъектность». Обосновано использование проектных заданий для реализации субъектного подхода, сформулированы требования к их разработке. Автор предлагает примеры проектных и проблемных задач для дисциплин учебного плана магистратуры по направлению «Культурология».

Ключевые слова: субъектный подход; личностно-ориентированное обучение; проектная деятельность; культурологическое образование

Вне зависимости от выбранной образовательной модели и определяющих ее психолого-педагогических и методических принципов, преподаватель высшей школы должен на основе своей дисциплины сформировать у студентов определенный набор универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, предусмотренных Федеральным государственным образовательным стандартом соответствующего направления подготовки [ФГОС магистратура..., с. 9]. В каждой группе требований к выпускнику имеются компетенции двух типов, которые различаются по целевой установке: формирование *способностей* действия и *готовности* выполнять их. «Готовый» к какой-либо деятельности выпускник имеет адекватную профессиональную самооценку, не боится производственных рутинных проблем, инициативен и ответственен в принятии решений. Формирование готовности к чему-либо предполагает работу с определенными карьерными личностными ожиданиями студента, конструирование

УМАНСКАЯ Жанна Владимировна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры социокультурных практик и коммуникаций Российского государственного гуманитарного университета, г. Москва (e-mail: zh.umanskaya@mail.ru).

© Уманская Ж. В., 2021

у него комплексного представления о своих реальных и потенциальных профессиональных способностях, затрагивает систему мотиваций обучающегося, влияет на развитие эмоционально-волевой сферы личности. Появление в процессе обучения у студента ясной профессиональной самоидентификации будет свидетельствовать о формировании компетенций, связанных с готовностью.

В публикуемых документах и в программных разработках Института образования НИУ ВШЭ и Центра стратегических разработок (ЦСР) [Как сделать...] акцентируется связь между человеческим капиталом и экономическим ростом, обращается внимание на значимость развития компетенций «мягкой силы» у выпускников университетов. «Мягкую силу» составляют три блока универсальных компетенций: «когнитивные умения решения задач, компетентности взаимодействия с другими людьми, компетентности самоорганизации и саморазвития». Ссылаясь на Дж. Хекмана, к некогнитивным характеристикам личности, которые делают работника наиболее эффективным и успешным, авторы из ВШЭ относят «настойчивость, сознательность, самоконтроль, доверие, внимание, самооценку, самоэффективность, устойчивость к сопротивлению, открытость к новому опыту, симпатию». Особое внимание уделяется «устойчивости к сопротивлению» (или «гриту» — «настойчивости перед лицом трудностей») и «способности побуждать других акторов к сотрудничеству». Но самые большие ожидания авторов связаны с возможностью сформировать у выпускников компетенцию, которую они вслед за Дж. Мейером называют «расширенным действием» или «агентностью», «активной самостоятельностью», — способность «к быстрой перестройке самого себя к новым требованиям человеко-машинного взаимодействия, способности создавать новые рабочие места для цифровой экономики», возможность «вовлекать существующие группы в новые формы деятельности не благодаря жесткому изменению “правил игры”... но благодаря “мягкому” распространению новых идей, представлений и даже “идентичностей”». Разработчики всех последних российских реформ в образовании декларируют повышение роли самостоятельной деятельности обучающихся в рамках субъект-субъектной модели учебной коммуникации [Там же, с. 43–49].

Тема личностно-ориентированного обучения, субъектного подхода в образовании в российских исследованиях имеет долгую, но дискретную историю. В первой трети XX в. о развитии личности размышлял Л. С. Выготский, затем в послевоенные годы С. Л. Рубинштейн и его последователи (К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, Л. И. Анцыферова) начали разрабатывать концепцию «субъектности» и возможности применения субъектного подхода к описанию личности. С 80–90-х гг. XX в. субъектный подход снова оказался в зоне повышенного внимания благодаря перестройке, работе учителей-новаторов, освоению идей гуманистической педагогики [Орлов] и зарубежного образовательного опыта. О субъектном подходе и личностно-ориентированном обучении написано уже значительное количество исследований и регулярно проводятся посвященные этой теме научные конференции (см., например: [Человек, субъект, личность...]), в которых показано, что эта концепция должна стать ведущей стратегией образования. Но за прошедшие тридцать лет субъект-субъектная модель в высшей

школе так и не стала повсеместной. Это обусловлено институциональными проблемами, а также личностными характеристиками обучающихся. Чтобы внедрить субъектный подход, преподаватели должны обладать знаниями о том, кто такой субъект учебной деятельности, на каких дидактических материалах и в какой методической среде его развивать. Нужны конкретные задания по каждой дисциплине по всем направлениям подготовки, проверенные методики преподавания.

Понятия «личность», «индивидуальность», «субъект», «субъектность», «Я-концепция» психологи определяют по-разному. Многие считают, что понятие «личность» содержит представление об индивидуальных различиях; предстает в виде гипотетической структуры; является абстракцией, основанной на выводах, полученных в результате наблюдений за поведением человека; связано с жизненной историей индивидуума и перспективами развития; суммирует влияния внутренних и внешних факторов, включая генетическую и биологическую предрасположенность, социальный опыт и меняющиеся обстоятельства окружающей среды [Уманская, 2000, с. 23]. Характеристики личности, отвечающие за устойчивые формы поведения, обеспечивают ощущение непрерывности во времени и окружающей обстановке, личность есть продукт социализации и активной самодетерминации индивида. По мнению В. А. Петровского, «быть личностью означает быть субъектом деятельности, общения, самосознания и познания» [Петровский, с. 42]. Субъектность (Я-активность личности) реализует самопознание и самоформирование, так как является процессуальным свойством личности, действия которой направлены не только на мир вокруг («я знаю, хочу, могу с ним что-то сделать»), но и на самого себя, на собственный внутренний мир. Надо отметить, что индивид в своей деятельности не всегда является субъектом, так как может выполнять работу неосознанно или осуществлять ее под явным руководством, против воли, строго по намеченному кем-то плану. Субъектность (способность быть самостоятельно-активным) «не является врожденной характеристикой человека, развивается в процессе обучения, деятельности, общения, познания и самопознания» [Стахнева, с. 13]. Регулятором поведения человека и взаимодействия с другими людьми служит образ себя — Я-концепция. Э. Эриксон определяет ее как совокупность всех представлений о различных сторонах своей личности и организма. Чем более адекватной является Я-концепция человека, тем легче ему управлять своим поведением [Эриксон, с. 31].

Существуют разные способы выделения структур личности, например, выделение субличностей, связанных с типичными социальными ролями и видами активностей в различных сферах жизни. Это удобно для исследования какой-то одной стороны жизнедеятельности, в нашем случае — совокупности учебно-профессиональных активностей в Я-концепции. Чем четче понимание их состояния, тем проще планировать цели, задачи, средства, этапы, содержание профессионального образования. По мнению А. П. Кашкурцевой, структура субъектной составляющей учебно-профессиональной активности студентов складывается из «учебно-профессиональных установок, саморегуляции, автономности/зависимости личности, уверенности/неуверенности в себе, поведенческой активности» [Кашкурцева, с. 6]. Анализируя перечисленные признаки субъектности

у студентов технических вузов, исследователь обосновывает факторы, которые могут менять структуру субъектности в целом или ее отдельные составляющие. Главными детерминантами развития оказались «рефлексия и саморефлексия, инициация смыслообразования, личная включенность в анализ учебно-профессиональной установки» [Кашкурцева, с. 6]. По мнению О. С. Тумшайс, развитие субъектности происходит при условии, что личность *осознает* себя готовой к *самостоятельным* профессиональным действиям, при этом характер производственной деятельности *является вызовом*, сложность которого изменяется [Тумшайс, с. 10].

Рефлексия — обязательная часть становления: понимание себя, своих запросов, сильных и слабых сторон как специалиста, осознание собственного места в пространстве дисциплинарных исследований, встраивание себя как специалиста в научное сообщество и понимание принадлежности к определенной линии преемственности школ и исследований. Психологи отмечают, что «студенты, вынужденные менять выбор специальности, сложнее адаптируются к обучению в вузе, так как им свойственны большая тревожность, диффузность мотивации, снижение уровня активности, самостоятельности, что связано с особенностями взросления личности, перестройкой субъектного отношения» [Там же, с. 5]. Это подтверждает и наш опыт: студентам-культурологам магистратуры со сложной профессиональной биографией часто свойственны такие проявления, как обесценивание собственных достижений и так называемый «эффект самозванства», которые мешают формированию адекватной профессиональной самооценки. Тема профессиональной саморефлексии может и должна стать основой, вокруг которой будет выстраиваться логика изучения конкретных дисциплин, так как коррекция самооценки и профессиональной идентичности для многих студентов — необходимые условия для полноценной профессиональной реализации.

Сравнение данных о динамике субъектной учебно-профессиональной составляющей активности студентов различных направлений подготовки (технических вузов [Кашкурцева], педагогических [Тумшайс], физических, юридических, психологических [Шилов] факультетов), полученных в психологических исследованиях, и оценки состояния студентов-культурологов демонстрирует сходные и отличные процессы, что свидетельствует о трансформации субъектной составляющей от курса к курсу. Для культурологов, как показывает наблюдение, «профессионально важные качества на всем периоде обучения представляются необходимыми как для практической деятельности, так и для преподавания по специальности», а профессиональная самореализация связана с личностной успешностью [Там же, с. 19]. Подтверждаются выводы Шилова, что «для студентов профессий вида “человек — человек” взаимосвязь личностной и профессиональной самореализации оказывается высокой на протяжении всего периода обучения» [Там же, с. 21].

Обучение культурологии предполагает разнообразную работу с текстами: интерпретацию, производство, редактирование, перевод, адаптацию для разных аудиторий пользователей. Можно сказать, что культуролог должен уметь свободно говорить и писать в разных стилях в соответствии с типом коммуникации в различных производственных ситуациях. Как минимум, выпускник-культуролог

не должен бояться этого. Очевидно, чтобы быть уверенным в собственном профессионализме и иметь желание (готовность) что-то делать, во время обучения нужно выполнять на регулярной основе практико-ориентированные задания, которые дадут возможность пробовать, учиться на ошибках, при этом не только получая новые знания, но и вырабатывая профессиональные умения и навыки, формирующие Я-специалиста.

В теории и практике субъект-субъектной образовательной модели отношений усиливается понимание ответственности самого обучающегося за выбор собственной траектории обучения и развития. Одновременно изменяются функции педагога, которые смещаются с позиции источника знания на роль координатора и куратора, создающего дидактически и методически обогащенную среду. Для вузовской практики это означает, что классическая лекционно-семинарская система должна совмещаться с проектной деятельностью, разбором конкретных кейсов, ролевой игрой. Проблемно-поисковые задания позволяют учесть индивидуальный учебный уровень студента и профессиональные интересы. Особенно значимо, если результат станет частью реального портфолио, а навыки сразу окажутся востребованными в практической профессиональной деятельности (исследовательской, просветительской, педагогической, экспертной и организационной) в музейно-выставочных пространствах, библиотеках и университетах.

Метод проектов — педагогическая технология, которая позволяет решить многие из поставленных задач по развитию субъектности студента. В России с 90-х гг. XX в. проектную деятельность как педагогическую технологию активно исследуют и пропагандируют Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева и др. [Новые педагогические и информационные технологии...]. Автор данной статьи занимается проектными методиками также с 90-х гг. [Уманская, 2000, 2005]. Идеология учебного проекта предполагает практико-ориентированный личностно-мотивированный и социально значимый результат, который получен под руководством куратора и публично представлен. Абсолютно на всех этапах работы решения принимаются самим исполнителем (выбор конкретной темы, цели и задач, методов, планирования). По возможности, проекты выполняются группой (командой) или, как минимум, предполагают активную коммуникацию с другими обучающимися и куратором. Проектные задания для курсов культурологической направленности должны представлять собой работу с текстами различного типа. Проект как педагогическая технология удовлетворяет рекомендациям психологов по созданию условий развития субъектности в образовательной деятельности (учет опыта учащегося, рефлексивность, учет индивидуальных особенностей, диалогичность, проблематизация содержания деятельности, организация совместной работы) [Стахнева, с. 276–279]. По формальным признакам трудозатратности учебный проект проигрывает традиционной паре «лекция — семинар», набору тестов или списку тем для реферирования, но выигрывает по уровню многокомпонентной мотивации и задействованной учебной активности.

Всеобщая цифровизация и появление доступных для населения электронных баз учебной литературы, демонстрационных и дидактических материалов, сетевых форм обучения ускоряют трансформацию учебных ролей и обуславливают

неизбежное изменение образовательного запроса учащихся и их родителей. Для современного специалиста обязательны цифровая грамотность, умения и навыки работы в сетевой среде: поиск информации, оценка ее валидности и достоверности, структурирование и анализ полученной информации, обработка больших баз данных, визуализация данных, цифровая презентация итогов работы. При условии обеспечения студентов минимальным набором электронных устройств, цифровизация сильно расширяет возможности организации самостоятельной работы и реализации субъектного подхода.

Подведем некоторые итоги. Учебные задания при изучении культурологических дисциплин, нацеленные на развитие субъектности студента (активации самостоятельности, профессиональной самодетерминации, профессиональной идентификации), должны удовлетворять некоторому набору требований: помимо вопросов, непосредственно связанных с освоением изучаемого содержания дисциплины, они должны быть сфокусированы на лично значимых для студента темах, неизбежно включающих его рефлексию и саморефлексию. Это означает, что какая-то часть задания или задание полностью должны касаться непосредственно жизнедеятельности самого студента. Все задания должны включать поисковую работу в сети Интернет или в библиотеках, предполагать рукописную или цифровую визуализацию данных, написание сопроводительного текста. Задания проектного и/или проблемно-поискового типа должны быть максимально открытыми, включать элементы самостоятельного планирования и выполнения. Обязательным является публичное представление и проговаривание задания, что дает студентам возможность увидеть свои профессиональные достижения, осознать профессиональные цели и собственную профессиональную идентичность, сравнивая свои переживания и результаты с аналогичными у однокурсников.

Приведем несколько примеров авторских заданий для дисциплин магистратуры факультета культурологии РГГУ. Все задания вызвали живой отклик у студентов и выполнялись с большим интересом. Статистически достоверную оценку их эффективности можно будет дать после накопления данных: академическое культурологическое образование, центрированное на повышенной теоретичности, только начинает осваивать проектные практико-ориентированные методы обучения.

I. Спецсеминар «Технологии применения профессиональных компетенций» (магистратура)

Задание 1

1. Найдите на официальных сайтах различных культурных институций г. Москвы названия должностных позиций, соответствующих диплому культуролога (см., например: Музей современного искусства «Гараж», Мультимедиа Арт Музей, Центральная государственная молодежная библиотека им. М. А. Светлова, Библиотека иностранной литературы им. М. И. Рудомино, Российская государственная библиотека искусств).

2. Какие компетенции культуролога будут востребованы на этих должностях?

3. Какие свидетельства, подтверждающие вашу квалификацию, вы можете привести?

Задание 2

На одну вакантную должность в отдел культурных программ библиотеки искусств претендуют три соискателя с дипломами библиотекаря, искусствоведа и культуролога. Какие аргументы можно предложить в пользу выбора культуролога при прочих равных общекультурных и общенаучных знаниях и навыках претендентов?

Задание 3

1. Есть ли среди ваших аккаунтов в социальных сетях тот, который вы готовы показывать потенциальным работодателям? Если нет, заведите, пожалуйста, рабочий аккаунт.

2. Если есть, попробуйте посмотреть на свои общедоступные записи с позиции кадрового агентства. О каких ваших профессиональных возможностях можно узнать из информации, размещенной в вашем профиле, постах, комментариях, лентах друзей?

Задание 4. Видеорезюме

Техническое обеспечение: телефон с возможностью записи видео.

1. В соответствии с темой магистерской диссертации или личными интересами представить для себя возможное место работы, где ваши знания будут востребованы (как минимум, три варианта трудоустройства).

2. Сочинить текст резюме для выбранной вами должностной позиции, позиционируя себя именно культурологом.

3. Продумать критерии требований к простейшей видеосамопрезентации.

4. Выбрать фон и дополнительные аксессуары в наличном окружении, подобрать соответствующие предполагаемому образу одежду и прическу. Обосновать выбор.

5. Записать видеозапись длительностью не более 5 минут на телефон в простейшей программе.

6. Выложить видео в общую учебную группу.

7. Отрефлексировать сделанное вами и коллегами.

Вопросы (редактирование продукта)

1. Пришлось ли делать что-либо новое и непривычное или есть нарабатанная практика?

2. Что делать понравилось? В чем вы оказались успешны?

3. Какая часть задания оказалась самой сложной? Почему?

4. Обращались ли вы за помощью к коллегам или решали проблему самостоятельно?

5. Помогали ли вы сами кому-либо в ходе выполнения задания?

6. Какие технические ограничения приложения и устройства мешали сделать продукт лучше?

7. Что бы вы изменили в тексте, подаче, структуре (структурирование времени, эмоциональность, последовательность, логичность, системность и законченность высказывания)?

8. С какими личностными и психологическими проблемами столкнулись?

9. Можно ли внести эти изменения с помощью того же приложения и гаджета?

II. Дисциплина «История науки и техники» (магистратура)

Задание 1. Представьте себе следующую ситуацию. После окончания магистратуры, буквально через год, вас посещает гениальная идея, и вы излагаете ее в труде, который станет фундаментальным в своей области. Но вы молоды, у вас много интересов, поэтому больше вы к этой теме не возвращаетесь. Но для своей славы вы уже все сделали, поэтому будут статьи о вас и о вашем пути к этой идее.

Напишите о себе научную биографию, включив в нее моменты, значимые для вашего интеллектуального роста. Когда вы научились читать, чем увлекались в детстве? Какие жизненные впечатления были поворотными в вашем развитии? Какие школы, университеты, курсы, стажировки закончили? Встречи с какими людьми меняли ваши представления о мире? Какие книги или иные произведения культуры влияли на вас?

Текст должен быть написан от 3-го лица.

Задание 2. Запишите предполагаемое название вашего магистерского исследования. Выберите из него ключевые понятия.

А. Нарисуйте эволюционное древо той научной области, к которой относятся ваши исследования;

Б. Составьте генеалогический ряд понятий, начиная от тех, что вы используете в своей работе, до максимально древних по времени обсуждения;

В. Составьте для себя научную родословную: чьим учеником вы являетесь, ваш интеллектуальный учитель, его учитель и т. д. Докажите, что вы прямой наследник Аристотеля (или какой-либо иной значимой фигуры).

Задание 3. Что делает некоторое сообщество в глазах современников и потомков научной школой?

Можно ли утверждать, что на факультете культурологии РГГУ существует своя научная школа? В какое более общее научное сообщество включены отдельные кафедры или факультет в целом? Аргументируйте свой ответ.

Больше авторских заданий по курсу «История науки и техники» можно найти в учебно-методических приложениях к каждой главе учебника «История и методология науки» [Воронков, Медвель, Уманская].

III. Курс «Общая дидактика и методики преподавания культурологии» (магистратура)

В рамках курса студенты готовят большое проектное задание — концепцию просветительского курса по лично выбранной теме, выполняют ряд локальных кейсов для разрабатываемой программы.

Задание «Детский текст»

Представьте, что вы участвуете в составлении детской энциклопедии для дошкольников по теме вашего просветительского курса, целевая аудитория — дети 6–7 лет. Для разворотов энциклопедии необходимо написать тексты разного типа — это могут быть короткие справочные материалы, словарные статьи, отдельные определения сложных понятий, подписи к иллюстрациям. Составьте текст любого из приведенных типов. Если для вашего текста нужна обязательная иллюстрация, коротко опишите, что на ней должно быть изображено.

Формальные требования к тексту:

- простая лексика;
- не больше 10 предложений;
- нельзя использовать сложные грамматические конструкции;
- нельзя использовать деепричастные и причастные обороты;
- нельзя использовать вводные слова;
- стараться не использовать указательные местоимения.

Больше авторских заданий по курсу «Общая дидактика и методики преподавания культурологии» можно найти в сборнике программ автора [История и теория культуры...].

Воронков Ю. С., Медведь А. Н., Уманская Ж. В. История и методология науки : учебник для бакалавров и магистров : акад. курс. М., 2016. 474 с.

История и теория культуры в современном образовательном пространстве : рабочие программы и дидактические материалы / авт.-сост. Ж. В. Уманская. М., 2020. 80 с.

Как сделать образование двигателем социально-экономического развития? / Я. И. Кузьминов, И. Д. Фрумин, П. С. Сорокин и др. ; под ред. Я. И. Кузьминова, И. Д. Фрумина, П. С. Сорокина. М., 2019. 284 с.

Каишурцева А. П. Субъектная составляющая учебно-профессиональной активности студентов на различных этапах обучения в техническом вузе : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2009.

Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров. М., 2000. 272 с.

Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики : пособие для студентов психол. ф-тов. М., 1995. 224 с.

Петровский В. А. Субъектность: новая парадигма в образовании // Психологическая наука и образование. 1996. № 3. С. 100–109.

Стахнева Л. А. Субъектный подход к проблеме развития личности и его значение для педагогической психологии : дис. ... д-ра психол. наук. Иркутск, 2005. 316 с.

Тумшайс О. С. Субъектность в системе психологических условий личностно-профессионального развития студентов вуза : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2006.

Уманская Ж. В. Методика преподавания развивающего курса истории науки как составляющей физико-астрономического школьного образования : дис. ... канд. пед. наук. М., 2000.

Уманская Ж. В. Телекоммуникационные проекты при изучении физики // Физика в системе современного образования (ФССО-05) : материалы Восьмой междунар. конф. СПб., 2005. С. 704–707.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования «магистратура» по направлению подготовки 51.04.01 «Культурология» : приказ Мин-ва образования и науки РФ от 6 дек. 2017 г. № 1183.

Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы Междунар. конф., посвящ. 80-летию А. В. Брушлинского. Т. 1 / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. М., 2013. 584 с.

Шилов Ю. Е. Развитие Я-концепции студентов вуза в процессе профессионального становления : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2006.

Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 1996. 340 с.

Статья поступила в редакцию 14.05.2021 г.