

Научная статья

УДК 159.922.7

ИСТОРИКО-ФИЛОСОФСКИЙ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КОНЦЕПТА «СУБЪЕКТ» В СВЕТЕ ПРОБЛЕМ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА И ОБРАЗОВАНИЯ

Светлана Владимировна Нечаева^{1,2}, Ольга Вениаминовна Суворова¹, Татьяна Михайловна Сорокина³

¹Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия, nechaeva310@yandex.ru

²Гимназия № 2, Пермь, Россия

³Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина, Нижний Новгород, Россия, foxsd@list.ru

¹ nechaeva310@yandex.ru

² olgavenn@yandex.ru

³ foxsd@list.ru

Аннотация. В статье проводится сравнительный анализ процесса становления и трансформации концепта «субъект» в историко-философской и психолого-педагогической традиции. Выделяются основные атрибутивные свойства субъекта в историко-философском и психолого-педагогическом разрезе. Рассматриваются новые «вызовы», стоящие перед образованием по формированию и развитию личности обучающегося как субъекта познавательной деятельности в условиях современного цифрового общества.

Ключевые слова: концепт «субъект», атрибутивные свойства субъекта, историческое образование, цифровое общество

Для цитирования: Нечаева С.В., Суворова О.В., Сорокина Т.М. Историко-философский и психолого-педагогический анализ концепта «субъект» в свете проблем цифровой трансформации современного общества и образования // Вестник Военной академии войск национальной гвардии. 2025. № 1 (30). С. 141–151. URL: <https://vestnik-spvi.ru/2025/03/016.pdf>.

Original article

HISTORICAL-PHILOSOPHICAL AND PSYCHO-PEDAGOGICAL ANALYSIS OF THE CONCEPT OF «SUBJECT» IN THE LIGHT OF PROBLEMS OF DIGITAL TRANSFORMATION OF MODERN SOCIETY AND EDUCATION

Svetlana V. Nechaeva^{1,2}, Olga V. Suvorova¹, Tatiana M. Sorokina³

¹Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia, nechaeva310@yandex.ru

²Gymnasium № 2, Perm, Russia

³Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia, foxsd@list.ru

¹ nechaeva310@yandex.ru

² olgavenn@yandex.ru

³ foxsd@list.ru

Abstract. The article provides a comparative analysis of the process of formation and transformation of the concept «subject» in the historical-philosophical and psychological-pedagogical tradition. The main attributive properties of the subject in the historical-philosophical and psychological-pedagogical context are emphasized. New «challenges» facing education in the formation and development of the learner's personality as a subject of cognitive activity in the conditions of modern digital society are considered.

Keywords: concept «subject», attributive properties of the subject, historical education, digital society

For citation: Nechaeva S.V., Suvorova O.V., Sorokina T.M. Historical-philosophical and psycho-pedagogical analysis of the concept of «subject» in the light of problems of digital transformation of modern society and education. Vestnik Voennoj akademii vojsk nacional'noj gvardii. 2025;1(30):

Введение

Концепт «субъект» является центральной научной проблемой современных гуманитарных исследований, что связано с необходимостью переосмысления его содержания в условиях изменения характеристик существования самого субъекта. Значительный научно-технический скачок в конце XX – начале XXI века оказал влияние на все стороны жизни субъекта: от повседневных практик до человеческого общества в целом. Это привело к формированию новой реальности – цифрового общества, что в свою очередь привело к изменениям существенных характеристик самого субъекта. В то же время поведение отдельного субъекта трансформирует окружающую его реальность, как результат его взаимодействия с другими людьми и с культурой. Изменения затронули и современную парадигму образования, в которой центральной фигурой образовательного процесса выступает ученик как активный субъект, самостоятельно развивающийся в своей деятельности, осваивающий вариативные образовательные среды, приобретающий компетенцию жить и действовать в постоянно меняющихся условиях. Антропологическая сущность субъекта и его атрибутивные свойства определяются, в том числе, в происходящем сейчас процессе цифровизации общества, вызывающего историческую смену философских традиций через психолого-педагогическое изучение субъекта, соответствующего современным вызовам.

Цель статьи – проанализировать развитие концепта «субъект» и его атрибутивных свойств в историко-философской и психолого-педагогической традиции в свете проблем цифровой трансформации современного общества и образования.

Основные положения

Представление о субъекте зародилось в античной философии. Сократ отмечал, что, являясь микрокосмосом, человек отличается от всех остальных составных частей мира. Он обладает способностью к самопознанию, самосознанию, так как постоянно действует, осуществляет выбор, который зависит только от него. Он испытывает себя и подвергает сомнению все внешнее [29]. Платон определял человека как такое сущее, которое отличается от ряда других сущих. Ибо сущность человека следует представлять не как совокупность качеств,

но как активный субъект. Основной характеристикой «самости» он называл деятельность [29]. Для Платона субъект – это самость, обращенная на самое себя. Познавая себя, соотносясь с самим собой, человек преобразуется, становится субъектом [30]. Отсюда следует еще одна важная характеристика субъекта – способность к мышлению (обладание умом). Самопознание как определенный образ действий, осуществляемый субъектом по отношению к самому себе, является условием осознанной деятельности, а, следовательно, и условием становления и самореализации субъекта [30]. Аристотель выделял два вида субъекта: индивидуальный и общественный. К характеристикам индивидуального субъекта он относил мышление, воображение, волю, рефлексию и др. Индивидуальный субъект тесно связан с субъектом общественным, так как оба обладают самостоятельностью. Для первого она проявляется в самостоятельности познания (ум), для второго – во включенности в общественные отношения, самостоятельности нравственного выбора [3]. Аристотель дает понимание субъекта как самостоятельно существующего носителя определенных свойств, закладывая «основу для дальнейшего развития его антропологического истолкования как разумного и свободного деятеля, самоопределяющейся личности» [21, С. 370].

Таким образом, в античной философии появляется понятие активно действующего субъекта, атрибутивные свойства которого способны изменяться под влиянием внешних сил (условия жизни, воспитание, обучение, устройство общества) и самостоятельных внутренних действий субъекта (самопознание, самовоспитание, самообразование).

Идеи античных философов получили свое развитие в Новое время, наполнив концепт «субъект» новым философским содержанием. Р. Декарт вводит в европейскую философию понимание субъекта через мыслительную деятельность (самосознание) [10]. Следующим шагом становится надделение субъекта активным началом, благодаря включению Лейбницем в структуру субъекта воли [18]. Для И. Канта основным атрибутивным свойством субъекта также является активность познающего субъекта. При этом Кант обращал внимание, что субъект способен не только позна-

вать окружающий мир, но и производить изменения в мире согласно своим принципам, убеждениям, ценностям [12]. Это наделяет субъекта созидательной активностью. И.Г. Фихте, продолжая рассуждать о природе субъекта, отмечал, что познать мир субъект может только с помощью созерцательной деятельности, совершаемой через силу воображения, [40].

Философия нового времени определила человека как активно познающего и преобразующего субъекта, выделив в качестве важнейших характеристик самопознание и самоопределение, способность к рефлексии, способность быть автором своей жизни и нести ответственность за свои мысли и поступки.

Гегель свойствами субъекта назвал разум и свободу. По его мнению, человек выступает субъектом только тогда, когда он свободно использует свой разум, критически осмысливать окружающую действительность и упорядочивает ее, актуализирует свои возможности [9].

Марксизм признавал субъекта как активное преобразующее начало социальной действительности, но ставил его в зависимость от общественных отношений, акцентируя внимание не на индивидуальном субъекте, а на коллективном [22]. Действительно, являясь существом социальным, человек, социализируясь в обществе, только в нем может стать личностью. Однако чрезмерное смещение акцента может привести к нивелированию субъекта индивидуального. В связи с этим А. Шопенгауэр предлагал вернуться к античному пониманию субъекта с целью сохранения его автономности [45].

Экзистенциализм базовыми характеристиками субъекта считал свободу и ответственность, ибо подлинный субъект – это субъект выбора. По мнению Э. Фромма, субъект отличается способностью осуществлять выбор и принимать решения, отстаивать свою позицию, реализовывать свои желания, формировать собственную систему ценностей. Но стать подлинным субъектом человеку мешает страх, поэтому он предпочитает жить согласно ожиданиям других, предоставляя право выбирать другим: семье, друзьям, церкви, государству [41]. М. Хайдеггер подлинную сущность субъекта связывал со способностью творить благо, т.е. целенаправленную активность, приносящую определенную пользу, смысл, результат в будущем [43]. Для этого человеку необходимо преодолеть ограниченность мира повседневности. Его

ученик Э. Левинас, развивая и углубляя эту идею, вводит «открытость» как свойства субъекта. Она позволяет человеку избежать состояния абсолютной неполноты через поддержку другого [19]. К. Ясперс условием бытия субъекта называет коммуникацию, в ходе которой происходит реализация «духовного Я» [46].

Становление постиндустриального общества сопровождается ускорением темпа жизни, увеличением объема информации, разнообразием форм общественной жизни, цифровой трансформацией общества и виртуальной реальностью, чувством одиночества, рисками и вызовами, в ходе которых человек больше разрушает, чем создает. Все это поставило под сомнение классические черты субъекта и обусловило переход к концепту «смерть субъекта», росту его популярности.

«Смерть субъекта» центральное понятие философии постмодерна, которая строится на размывании границ между субъектом и объектом. Его появление связано с работами М. Фуко и Р. Барта. Ж. Бодрийяр выдвинул тезис о бессубъектности общества потребления, в котором человек теряет индивидуальность, уподобляясь массе. Человек цифрового общества оказывается помещенным в сферу симуляций, которые заполняют «фантомным содержанием» общение, познание, этику [5, С. 280]. В сетевом пространстве межличностное общение обезличивается, ибо «ни себе, ни смыслов в нем уже не существует» [5, С. 281]. В пространстве симуляций наиболее остро встают вопросы отбора и классификации информации, оценки событий и формирования собственного отношения к ним. Отказ от парадигмы причинно-следственных связей приводит к искажению представлений об ответственности индивида, к обесцениванию традиционных ценностей. М. Фуко рассматривал «смерть субъекта» как субъекта рационально и самостоятельно мыслящего в связи с тем, что он не имеет механизмов сопротивления влиянию извне. В современном обществе любая власть (от родителей до государства) навязывает свое видение мира, убеждает, подчиняет, контролирует. Субъект выступает манипуляционным элементом властной иерархической структуры, служит материалом построения и поддержания самой структуры через социально-дисциплинарные институты [42]. Это приводит к утрате базовых атрибутивных свойств субъекта – активности, инициативности, креативности, свободы и др.

«Смерть субъекта» не означает его исчезновение как такового. Это метафора для содержательных изменений концепта «субъект» и его положения в мире. Он отражает многослойность субъекта и возрастание его роли в кризисных ситуациях, в которых ему приходится отвечать на вызовы общества. По мнению *Е.В. Биричевой*, концепт «субъекта» наполняется новым понятием – «приспособлением» [4]. Это «приспособление» не пассивное, а активное. Оно проявляется в способности видеть под разными углами зрения, оценивать ситуацию, принимать решение о способе своего бытия, реагировать на постоянно изменяющиеся условия жизни и эффективно отвечать на вызовы времени. В результате возникает необходимость в формировании особого познавательного отношения к миру, соизмерении своей познавательной деятельности с реальностью. Приспособление не умаляет автономности субъекта, его активности, наоборот, подчеркивает: активный деятель, радикально переосмысливающий направления и механизмы деятельности субъекта. Сохраняя классические черты субъекта – целостность, самодетерминированность, осознанность, современный субъект погружается в различные практики и испытывает их влияние, обретая новые характеристики. *Ю. Хабермас* понимает общество как социально-культурную систему, которая способна развиваться двумя способами: освоение внешней среды и построение внутренней структуры через социальное действие [44]. Основное социальное действие составляет интеракция. Интеракция как форма коммуникативного действия позволяет разрешать противоречия, с которыми сталкивается человек в современном цифровом обществе. Субъекты, осуществляя коммуникацию, совместно производят смыслы, координируют действия, свободно выражают себя, находят способы развития социальной интеграции [20].

На основе представленной выше исторической смены философских традиций мы видим, как содержательно менялся концепт «субъект». В условиях современного цифрового общества сохраняются классические атрибутивные свойства субъекта: осознанная активность, самоорганизация и саморегуляция, свобода выбора и ответственность, рефлексия. Также появляются новые свойства: критическое понимание окружающей действительности, себя и другого; способность отвечать на вызовы времени; включенность в различ-

ные практики и творческое решение противоречий; субъект-субъектное взаимодействие.

Историческая трансформация концепта «субъект», его атрибутивных свойств в философской традиции явилась отражением социальных изменений, повышения роли осознанности и активности личности как субъекта преобразований окружающей среды, социальной действительности и самой личности. В историко-философской традиции были заложены онтологические основы концепта «субъект»: критериальные признаки и атрибутивные свойства понятия.

Философское осмысление концепта «субъект» позволило в рамках психолого-педагогического знания определить его структурно-содержательные основы, операционализировать данное понятие, прежде всего, для практики образования.

Психолого-педагогическое понимание субъекта активно развивалось в советской и российской психологии. Формирование представления о субъекте как о «сознательно действующем лице» принадлежит *С.Л. Рубинштейну* [34]. Он характеризует субъекта через осознанную активность, самосознание и способность изменять окружающий мир в ходе деятельности человека. «Сознание (как отражение объективной реальности), деятельность (как преобразование действительности) и творчество (как высшая интеграция субъектных свойств)» в качестве исходных характеристик субъекта выделяет *Б.Г. Ананьев* [2, С. 188]. Способность к осознанной самоорганизации и саморегуляции как отличительное свойство субъекта называют *А.В. Брушлинский, Е.А. Сергиенко, О.А. Конопкин, А.С. Огнев, В.И. Моросанова* [6; 36; 13; 25]. Способность согласовывать внешние и внутренние условия осуществления деятельности, в ходе которой происходит преобразование себя и окружающей действительности в качестве атрибутивного свойства субъекта отмечают *А.В. Брушлинский, Е.А. Сергиенко, Н.Н. Моисеев* [6; 36; 24]. Согласно концепции *В.И. Слободчикова* и *Е.И. Исаева* ядром субъектности является способность человека становиться автором своей жизни через творческую активность в системе деятельности и отношений [37, С. 131]. Активность, как особое качество субъекта, называют *З.И. Рябикина* и *К.А. Абульханова* [1; 35]. Способность к целеполаганию, осуществлению выбора и несению ответственности за

него в качестве критерия субъекта выделяют В.А. Татенко, В.А. Петровский [39; 28]. По мнению Л.М. Попова, атрибутивным свойством субъекта можно рассматривать его способность осуществлять акты постоянного взаимодействия с окружающим миром и с самим собой, в ходе чего происходит развитие человека [31]. Е.Н. Волкова, О.В. Суворова исходят из того, что субъектность является интегративной характеристикой личности. Отношение к себе как деятелю лежит в основе субъектности, которая характеризуется целенаправленной активностью, способностью к рефлексии, свободой выбора и ответственностью за этот выбор, осознанием и переживанием собственной уникальности, пониманием и принятием другого человека [7, С. 54; 38, С. 1182].

Анализ психолого-педагогического наследия позволяет нам говорить о том, что концепт «субъект» определяется его осознанной, преобразующей и творческой активностью в системе деятельности и отношений личности. При этом характер активности задается самосознанием, саморегуляцией и самоорганизацией. Такие атрибутивные свойства субъекта, как рефлексия, свобода выбора, самопринятие и принятие другого, стремление к саморазвитию позволяют наиболее полно раскрыть антропологическую сущность концепта «субъект» в системе основного общего образования.

Для современной психологии образования понятие субъекта является системообразующим. Подчеркивается роль субъектной позиции всех участников образовательного процесса: обучающихся, педагогов, родителей. Образовательная общность рассматривается как полисубъектная, оптимальной формой отношений в образовании – субъект-субъектные партнерские отношения. В современном образовании повышается роль свободного выбора форм, видов и методов образования, учебной деятельности, образовательных учреждений обучающимися; растет вес самостоятельной ориентировки школьников в цифровых образовательных средах. Модус субъекта как для растущего, так и для взрослого человека, сегодня является условием конкурентоспособности, успешности и состоятельности его личности.

Сопоставив историко-философский и психолого-педагогический аспекты содержания концепта «субъект» в условиях современного цифрового общества приме-

нимо к системе образования, мы можем сказать, что субъектность рассматривается как отношение личности к себе как к деятелю, осуществляющему интеллектуальную и практическую преобразующую активность. Основные атрибутивные свойства субъекта совпадают: осознанная активность, критическое понимание человеком окружающего мира, саморегуляция, самоорганизация, свобода выбора, творчество, познание своей индивидуальности, субъект-субъектное взаимодействие.

Наиболее восприимчивой к происходящим изменениям сферой антропологического бытия всегда была сфера воспитания и обучения, отвечающая за формирование личности, действующей в обществе. Трансформация концепта «субъект», как проблема образования, связана с глубинным осмыслением новых подходов в методологии, цифровых технологий в преподавании учебных дисциплин, обеспечивающих подрастающее поколение необходимым сбалансированным набором навыков: когнитивных, эмоциональных и социальных, которые позволяют наиболее эффективно справляться с вызовами XXI века.

Однако трансформация концепта «субъект» в условиях современного цифрового общества находится на этапе осмысления как научным, так и педагогическим сообществом. Современное образование в рамках федеральных государственных образовательных стандартов обозначило новую трактовку субъекта, рассматривая ученика как активного субъекта, самостоятельно развивающегося в своей деятельности, приобретающего компетенцию жить и действовать в постоянно меняющихся условиях [32]. В стандарте указывается требование перейти от «знаниевой» парадигмы к «субъектно-деятельностной», основанной на формировании soft-skills, наиболее отвечающим современным вызовам цифрового общества. Для этого необходима образовательная среда, которая будет строиться на принципах персонализации, вызова, сотрудничества и фокусирования на сильных сторонах личности обучающегося [48]. Однако практика преподавания, в том числе истории, позволяет выявить трудности, с которыми сталкивается учитель в ходе реализации ФГОС, предъявляющего новые требования в условиях цифрового общества к качеству и результатам обучения.

Во-первых, история – это больше знанковая наука, чем деятельностная [15]. Исторические знания носят системообразую-

щий характер и служат основой для организации предметных и метапредметных познавательных действий – решение задач. В таксономии Б. Блума «знание» является базовым уровнем когнитивных навыков, где обучающиеся демонстрируют способность запоминать и воспринимать факты, термины, концепции [47]. Освоение данного уровня позволяет им переходить к более высоким уровням умственной активности: понимать исторические факты и использовать полученное знание в новых ситуациях, выявлять исторические закономерности, устанавливать причинно-следственные связи, проводить критическую оценку исторических событий, процессов и явлений. Исключение из процесса обучения знаниевого компонента не только означает игнорирование механизма поэтапного развития умственных действий, но и воспитательного потенциала истории как учебного предмета и науки [15]. Исторические факты не только раскрывают исторический процесс, но и позволяют решать задачи развития и воспитания обучающего [11]. Объективное историческое знание, как указывает В.Р. Мединский, позволяет формировать историческое самосознание человека и гражданина [23]. Поэтому «знаниевая» парадигма должна стать «каркасом» для современной «субъектно-деятельностной» парадигмы.

Во-вторых, ФГОС ориентирован на формирование умений эти знания добывать самостоятельно [33]. В условиях современного цифрового общества информационная перегруженность требует овладение обучающимся метапредметными компетенциями – soft-skills: поиска и понимания, отбора и классификации, преобразования и интерпретации, критической оценки информации. Стандарт предполагает формирование и развитие этих компетенций средствами разных учебных дисциплин через реализацию субъектно-деятельностного подхода. На практике это зачастую приводит к тому, что процесс формирования необходимых когнитивных, эмоциональных и социальных навыков носит стихийный, бессистемный характер. Самостоятельная деятельность обучающегося не должна являться самоцелью и требует грамотной, с методической и психологической точки зрения, организации познавательной деятельности с учетом современных цифровых технологий.

Х. Ортега-и-Гассет предлагал начинать изучение истории с обзора системы цен-

ностей, идей, убеждений, верований, что соответствует историко-культурному стандарту, в основе которого лежит культурно-антропологический подход. Он предполагает понимание истории через личность человека, его повседневную жизнь, «проникнутую идеями, изобретенными человеком в конкретной ситуации, постепенно ставшими историческими фактами» [27, С. 439]. Определение структуры и иерархии идей, выявление среди них центральной через решение познавательных задач проблемного характера способствует пониманию исторических фактов, принципов, закономерностей, а также жизни своей и чужой, современной и ушедших эпох.

В.Р. Мединский отмечает, что «способность самостоятельно трактовать историю и пути ее развития связана с объективной исторической оценкой, основанной на законах и понятиях того времени, в котором происходили исторические события» [23]. Понимание мотивов, логики поступков предков позволяет воссоздать историю.

Х-Г. Гадамер, который является одним из основоположников герменевтического подхода, считал, что «фундаментальной характеристикой человеческого бытия и мышления является «историчность», ибо наше бытие определяется местом и временем той ситуации, в которой мы рождаемся и живем» [8, С. 63]. «Текст», под которым понимается знаково-символическая система в её социокультурном и историческом контексте как носитель смысловой информации, является предметной основой герменевтической методологии [17, С. 45]. Таким образом, «неолитическая революция», «греческий полис», «средневековый замок», «мануфактура», «реформация» и любое другое историческое явление или процесс могут выступать в качестве текста. При этом герменевтическая модель, описанная Х-Г. Гадамером, коррелируется с современной цифровизацией в образовании, опираясь на следующие принципы [8, С. 354]. Рассмотрим их на примере изучения истории в основной школе. Первый принцип – каждый «текст» имеет свои особенности, поэтому важно определить его специфику и составные элементы. Полис, как «текст», обладает универсальными характеристиками, предоставляющими информацию о нем. Однако полисная система, например, Афин и Спарты, имела свою специфику, изучение которой позволяет наиболее полно раскрыть роль полиса в политических и социально-экономических процессах греческого

общества. Второй принцип – пониманию смысла «текста» может способствовать сравнительный метод, который предполагает сопоставление аналогичных «текстов» друг с другом. В 5 классе обучающиеся составляют технологическую карту, которая является своего рода алгоритмом при изучении древних цивилизаций, выступающих в качестве «текста». Карта включает в себя основные характеристики: географическое положение, природно-климатические условия, занятия, система управления, социальная структура общества, религия, научные знания, искусство. Сравнивая путь становления и развития цивилизаций, обучающиеся раскрывают их смысл на уровне понимания. Третий принцип – «тексты» необходимо изучать не в изоляции, а в общем контексте, целостной структуре эпохи. Изучая, скажем, древнегреческую керамику, необходимо рассматривать природно-климатические условия, социально-экономическую характеристику общества, систему ценностей, чтобы понять истинный смысл «текста». Четвертый принцип – толкование остается мертвым без интуитивного сопричастия духу «текста», что предполагает погружение в изучаемый «текст». Обучающиеся проходят мысленный путь мудрого грека, отважного германца, благородного рыцаря, бесстрашного мореплавателя, грозного царя, безропотного крестьянина, предприимчивого фабриканта. Пятый принцип – толкователь обязан установить, какой смысл «текст» имел, прежде всего, для самого человека и его среды, а затем уже выявить отношение «текста» к современному сознанию. На основе археологических и письменных свидетельств обучающиеся определяют, что древние германцы относились к мечу как к другу и соратнику, персонифицируя отношения с ним. Таким образом, они учатся воспринимать и оценивать исторические события и явления как таковые, не перенося на них круг идей собственного времени.

Исходя из этого, «история» выступает как метапредмет с помощью изучения исторического материала по герменевтической цепочке, которая строится по схеме «текст – ситуация непонимания – реконструкционная гипотеза – восполняющая интерпретация (теоретическая модель) – понимание текста» [26]. Например, при изучении в 5 классе темы «Первобытное общество» обучающиеся проводят археологические раскопки и находят орудия труда первобытного человека, которые используются как «текст». Они анализируют орудия труда,

фиксируя результаты в таблице: материал (территория и условия обитания), назначение (занятия), качество и уровень сложности (характер труда и форма социальной организации). Орудия труда выступают «ключом» к пониманию первобытной эпохи, а работа с герменевтической цепочкой позволяет формировать у обучающихся soft-skills. В процессе соприкосновения с историческим материалом формируется и развивается интерес к изучению истории, системное историческое мышление, творческое и аналитическое отношение обучающихся к историческим событиям, процессам и явлениям, субъект-субъектное взаимодействие, саморегуляция и самоорганизация [16].

Герменевтическая цепочка изучения исторического материала согласуется с проблемным подходом в обучении, а принцип погружения в изучаемый «текст» – иммерсивным. Иммерсивный подход предполагает наличие субъекта, включенного в среду исторического опыта в процессе конструирования и освоения изучаемого материала через эффект присутствия. М.В. Короткова рассматривает его как совокупность приемов и способов интерактивного взаимодействия обучающихся в искусственно созданном мире [14, С. 3]. А это в свою очередь приводит нас к интерактивному подходу. Специально разработанные для конкретного урока интерактивные задания, упражнения, задачи, построенные на симуляциях и имитациях общественных отношений разных эпох, исторических процессов и явлений, являются основной составляющей уроков с применением интерактивного подхода. Это делает исторические процессы и явления доступными для понимания обучающимися. В то же время позволяет повышать мотивацию к изучению предмета, оперировать знаниями в различных практических ситуациях в условиях современного цифрового общества.

Подводя итог вышесказанному, методически и психологически грамотно построенная организация познавательной деятельности на принципах персонализации, вызова и сотрудничества позволяет системно формировать метапредметные компетенции – soft-skills и развивать личность современного обучающегося как субъекта познавательной деятельности. Развитие субъектности обучающегося в процессе изучения истории происходит через собственную познавательную деятельность, субъект-субъектное взаимодей-

ствии, осознанную активность, осмысленное отношение к историческим событиям, понимание объективной логики исторического процесса, инициативное поведение в принятии решений. Приобретение обучающимся субъектно-личностного потенциала позволяет ему решать исторические проблемы, возникающие в современном социокультурном контексте, исходя из его исторических принципов и убеждений, интерпретировать их и давать им оценку.

В-третьих, учитель комфортно ощущает себя в «знаниевой» парадигме, в то время как переход на «субъектно-деятельностную» парадигму вызывает у него напряжение и непонимание. Для ее реализации учитель должен сам стать активным субъектом, отказавшись от формализма и бессистемности как на уровне целеполагания, так и на уровне определения средств обучения. Необходимо понимать, что конечным результатом является не воспитание «оловянного солдата», а воспитание «сложного человека» [23]. Это требует от него развивать атрибутивные свойства субъекта адекватные современности, прежде всего, в себе самом.

Выводы

На основе проведенного анализа процесса становления и трансформации концепта «субъект» в философских и психолого-педагогических традициях и направлениях мы можем говорить о том,

что в условиях современного цифрового общества сохраняются классические атрибутивные свойства субъекта: осознанная активность, самоорганизация и саморегуляция, свобода выбора и ответственность, рефлексия. Также появляются новые свойства: критическое понимание окружающей действительности, себя и другого; способность отвечать на вызовы времени; включенность в различные практики и творческое решение противоречий; субъектно-субъектное взаимодействие. Система российского образования строится на личностно-ориентированном и субъектно-деятельностном подходе, которые позволяют целостно и всесторонне на основе единых параметров решать задачи современного, в том числе исторического, образования с учетом не только содержания, но и процессуальной сторон обучения. Сочетание классических и инновационных приемов и технологий обучения, учитывая возрастные и психологические особенности развития школьников, целевые компоненты процесса обучения, реалии современного цифрового общества, в рамках конкретного урока способствует реализации современных требований к образованию, нового содержания концепта «субъект» и его атрибутивных свойств, необходимых для формирования в образовательном процессе.

Список источников

1. Абульханова К. А. Идеальность и реальность субъекта // Субъект и личность в психологии саморегуляции / под ред. В. И. Моросановой. М. : Изд-во ПИ РАО, 2007. С. 31–45.
2. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М. : Наука, 1977. 379 с.
3. Аристотель. О душе // Собр. соч. Т. 1. М. : Мысль, 1976. 549 с.
4. Биричева Е. В. Новый концепт субъекта: приспособление // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2012. № 10. С. 41–50.
5. Бодрийяр Ж. Соблазн. М. : Ad Varginem, 2000. 319 с.
6. Брушлинский А. В. О критериях субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А. В. Брушлинского. М. : Институт психологии РАН, 2002. С. 9–33.
7. Волкова Е. Н. Психологические особенности субъектности одаренных подростков // Известия Российского государственного университета им. А.И.Герцена. 2020. № 197. С. 52–62.
8. Гадамер Х. Г. Истина и метод: основы философской герменевтики. М. : Прогресс, 1988. 637 с.
9. Гегель Г. В. Философия духа. М. : АСТ, 2018. 180 с.
10. Декарт Р. Рассуждения о методе. М. : АСТ, 2019. 320 с.
11. Искровская Л. В. Системно-деятельностные и компетентностные ориентиры школьного исторического образования // Нижегородское образование. 2015. № 2. С. 35–42.
12. Кант И. Критика чистого разума. М. : Мысль, 1994. 591 с.
13. Конопкин О. А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности // Вопросы психологии. 2004. № 2. С. 127–135.
14. Короткова М. В. Иммерсивный подход в преподавании истории: понятие, методическая организация и примеры // Преподавание истории в школе. 2023. № 1. С. 3–8.

15. Крутова И. В. Проблемы реализации деятельностного подхода на примере обучения истории в школе / И. В. Крутова, Р. В. Пазин // Нижегородское образование. 2015. № 2. С. 42–49.
16. Кудряшов С. В. Герменевтический подход в преподавании истории в школе. // Известия Российского государственного университета им. А. И. Герцена. 2009. № 113. С. 137–142.
17. Кузнецов В. Герменевтика и ее путь от конкретной методики до философского направления // Философско-литературный журнал «Логос». 1999. № 10. С. 43–88.
18. Лейбниц Г. В. Сочинения. Т. 2. М. : Мысль, 1983. 686 с.
19. Левинас Э. Избранное: Трудная свобода. М. : РОССПЭН, 2004. 752 с.
20. Мазур О. А. Определение понятия-метафоры «смерть субъекта» и понятия афтепостмодерна «возрождение субъекта». URL: <https://ist.ast.social/menu-news/679-opredelenie-ponyatiya-metafory-smert-ekta-i-ponyatiya-aftepostmoderna-vozzrozhdenie-sub-ekta.html> (дата обращения: 18.01.2025).
21. Макарова И. В. Истоки понятия «субъект» в греческой философии (Платон, Аристотель) / Субъектность и идентичность / под ред. А. В. Михайловского. М. : Издательский дом ВШЭ, 2012. С. 15–34.
22. Маркс К. Избранные произведения. Т. 1 / К. Маркс, Ф. Энгельс. М. : Политиздат, 1983. 640 с.
23. Мединский В. Р. Семь тезисов – как изучать историю в школе. URL: <https://medinskiy.ru> (дата обращения: 24.01.2025).
24. Моисеев Н. Н. Экология и образование. М. : Юнисам, 1996. 192 с.
25. Моросанова В. И. Осознанная саморегуляция человека как метаресурс достижения учебных и профессиональных целей // Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики: материалы II Международной научно-практической конференции. Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского. 2017. С. 104–114.
26. Нечаева С. В. Современный урок в свете требований новых образовательных стандартов. Герменевтическая модель как способ достижения метапредметных результатов на примере урока истории «Древние германцы» // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. № 15. С. 25–29.
27. Ортега-и-Гассет Х. История как система // Ортега-и-Гассет Х. Избранные труды. М. : Весь Мир, 1997. 704 с.
28. Петровский В. А. Человек над ситуацией. М. : Смысл, 2010. 559 с.
29. Платон. Диалоги. Апология Сократа. М. : АСТ, 2019. 352 с.
30. Плотин. О субстанции и качестве // Плотин. Сочинения. М. : Алетейя, 1995. 672 с.
31. Попов Л. М. Этическая психология личности. Йошкар-Ола: МОСИ, 2008. 143 с.
32. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. года № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». URL: <https://edsoo.ru> (дата обращения: 18.10.2024).
33. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 19 марта 2024 г. № 117 «О внесении изменений в некоторые приказы Министерства просвещения Российской Федерации, касающиеся федеральной образовательной программы начального общего образования, основного общего образования и среднего общего образования». URL: <https://edsoo.ru> (дата обращения: 18.10.2024).
34. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб. : Питер, 2010. 512 с.
35. Рябикина З. И. Личность как субъект формирования бытийных пространств // Субъект, личность и психология человеческого бытия / под ред. В. В. Знакова, З. И. Рябикиной. М. : Институт психологии РАН, 2005. 386 с.
36. Сергиенко Е. А. Системно-субъектный подход: обоснование и перспектива // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 1. С. 120–132.
37. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъектности / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. М. : Школа-Пресс, 1995. 384 с.
38. Суворова О. В. К проблеме критериев и структуры субъектности // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. Т. 13. № 2(5). С. 1178–1182.
39. Татенко В. А. Личность в субъектном измерении. Киев: Просвита, 1998. 403 с.
40. Фихте И. Г. Опыт нового изложения наукоучения // Философские произведения. М. : Академический проект, 2013. 503 с.
41. Фромм Э. Бегство от свободы. М. : Прогресс, 1990. 272 с.
42. Фуко М. Герменевтика субъекта. СПб. : Наука, 2007. 677с.
43. Хайдеггер М. Бытие и время. СПб. : Наука, 2002. 452 с.
44. Хабермас Ю. Теория коммуникативной деятельности. М. : Весь Мир, 2022. 880 с.

45. Шопенгауэр А. Собрание сочинений. Т. 1. М. : Московский клуб, 1992. 395 с.
46. Ясперс К. Смысл и назначение истории. М. : Политиздат, 1991. 527 с.
47. Bloom B. S., Englehart M. D., Furst E. J., Hill W. H., Krathwohl D. R. Taxonomy of Educational Objectives. N.-Y. : Longmans, 1956. 216 p.
48. Willcocks M. A. Curriculum as a vehicle for agency in gifted learners // Kairaranga. 2017. Vol. 18. № 1. P. 47–52.

References

1. Abul'hanova K. A. Ideal'nost' i real'nost' sub"ekta // Sub"ekt i lichnost' v psihologii samoregulyacii / pod red. V. I. Morosanovoj. M. : Izd-vo PI RAO, 2007. S. 31–45. (In Russ.).
2. Anan'ev B. G. O problemah sovremennogo chelovekoznaniya. M. : Nauka, 1977. 379 s. (In Russ.).
3. Aristotel'. O dushe // Sobr. soch. T. 1. M. : Mysl', 1976. 549 s. (In Russ.).
4. Biricheva E. V. A new concept of the subject: adaptation // Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki. 2012;10: 41–50. (In Russ.).
5. Bodriyar ZH. Soblazn. M. : Ad Varginem, 2000. 319 s. (In Russ.).
6. Brushlinskij A. V. O kriteriyah sub"ekta // Psihologiya individual'nogo i gruppovogo sub"ekta / pod red. A. V. Brushlinskogo. M. : Institut psihologii RAN, 2002. S. 9–33. (In Russ.).
7. Volkova E. N. Psychological features of subjectivity of gifted adolescents // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. I. Gercena. 2020;197: 52–62. (In Russ.).
8. Gadamer H. G. Istina i metod: osnovy filosofskoj germenevtiki. M. : Progress, 1988. 637 s. (In Russ.).
9. Gegel' G. V. Filosofiya duha. M. : AST, 2018. 180 s. (In Russ.).
10. Dekart R. Rassuzhdeniya o metode. M. : AST, 2019. 320 s. (In Russ.).
11. Iskrovskaya L. V. System-activity and competence guidelines of school historical education // Nizhegorodskoe obrazovanie. 2015;2: 35–42. (In Russ.).
12. Kant I. Kritika chistogo razuma. M. : Mysl', 1994. 591 s. (In Russ.).
13. Konopkin O. A. Conscious self-regulation as a criterion of subjectivity // Voprosy psihologii. 2004;2: 127–135. (In Russ.).
14. Korotkova M. V. Immersive approach in history teaching: concept, methodological organization and examples // Prepodavanie istorii v shkole. 2023;1: 3–8. (In Russ.).
15. Krutova I. V. The problems of implementing an activity-based approach based on the example of teaching history at school / I. V. Krutova, R. V. Pazin // Nizhegorodskoe obrazovanie. 2015;2: 42–49. (In Russ.).
16. Kudryashov S. V. A hermeneutical approach to teaching history at school // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. I. Gercena. 2009;113: 137–142. (In Russ.).
17. Kuznecov V. Hermeneutics and its path from a specific methodology to a philosophical direction // Filosofsko-literaturnyj zhurnal «Logos». 1999;10: 43–88. (In Russ.).
18. Lejbnic G. V. Sochineniya. T. 2. M. : Mysl', 1983. 686 s. (In Russ.).
19. Levinas E. Izbrannoe: Trudnaya svoboda. M. : ROSSPEN, 2004. 752 s. (In Russ.).
20. Mazur O. A. Opredelenie ponyatiya-metafory «smert' sub"ekta» i ponyatiya aftepostmoderna «vozhrozhdenie sub"ekta». URL: <https://ist.ast.social/menu-news/679-opredelenie-ponyatiya-metafory-smert-sub-ekta-i-ponyatiya-aftepostmoderna-vozhrozhdenie-sub-ekta.html> (data obrashcheniya: 18.01.2025). (In Russ.).
21. Makarova I. V. Istoki ponyatiya «sub"ekt» v grecheskoj filosofii (Platon, Aristotel') / Sub"ektnost' i identichnost' / pod red. A. V. Mihajlovskogo. M. : Izdatel'skij dom VSHE, 2012. S. 15–34. (In Russ.).
22. Marks K. Izbrannye proizvedeniya. T. 1 / K. Marks, F. Engel's. M. : Politizdat, 1983. 640 s. (In Russ.).
23. Medinskij V. R. Sem' tezisov – kak izuchat' istoriyu v shkole. Available from: <https://medinskiy.ru> (data obrashcheniya: 24.01.2025). (In Russ.).
24. Moiseev N. N. Ekologiya i obrazovanie. M. : YUnisam, 1996. 192 s. (In Russ.).
25. Morosanova V. I. Osoznannaya samoregulyaciya cheloveka kak metaresurs dostizheniya uchebnyh i professional'nyh celej // Lichnost', intellekt, metakognicij: issledovatel'skie podhody i obrazovatel'nye praktiki: materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Kaluzhskij gosudarstvennyj universitet im. K. E. Ciolkovskogo. 2017. S. 104–114. (In Russ.).
26. Nechaeva S. V. A modern lesson in the light of the requirements of new educational standards. The hermeneutic model as a way to achieve meta-objective results using the example of the history lesson "Ancient Germans" // Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal «Koncept». 2016;15: 25–29. (In Russ.).

27. Ortega-i-Gasset X. Istoriya kak sistema // Ortega-i-Gasset X. Izbrannye trudy. M. : Ves' Mir, 1997. 704 s. (In Russ.).
28. Petrovskij V. A. Chelovek nad situaciej. M. : Smysl, 2010. 559 s. (In Russ.).
29. Platon. Dialogi. Apologiya Sokrata. M. : AST, 2019. 352 s. (In Russ.).
30. Plotin. O substancii i kachestve // Plotin. Sochineniya. M. : Aletejya, 1995. 672 s. (In Russ.).
31. Popov L. M. Eticheskaya psihologiya lichnosti. Joshkar-Ola: MOSI, 2008. 143 s. (In Russ.).
32. Prikaz Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federacii ot 31 maya 2021 g. goda № 287 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya». Available from: <https://edsoo.ru> (data obrashcheniya: 18.10.2024). (In Russ.).
33. Prikaz Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federacii ot 19 marta 2024 g. № 117 «O vnesenii izmenenij v nekotorye prikazy Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federacii, kasayushchiesya federal'noj obrazovatel'noj programmy nachal'nogo obshchego obrazovaniya, osnovnogo obshchego obrazovaniya i srednego obshchego obrazovaniya». Available from: <https://edsoo.ru> (data obrashcheniya: 18.10.2024). (In Russ.).
34. Rubinshtejn S. L. Bytie i soznanie. Chelovek i mir. SPb. : Piter, 2010. 512 s. (In Russ.).
35. Ryabikina Z. I. Lichnost' kak sub"ekt formirovaniya bytijnyh prostranstv // Sub"ekt, lichnost' i psihologiya chelovecheskogo bytiya / pod red. B. V. Znakova, Z. I. Ryabikinoj. M. : Institut psihologii RAN, 2005. 386 s. (In Russ.).
36. Sergienko E. A. The system-subject approach: justification and perspective // Psihologicheskij zhurnal. 2011. T. 32:1: 120–132. (In Russ.).
37. Slobodchikov V. I. Osnovy psihologicheskoy antropologii. Psihologiya cheloveka. Vvedenie v psihologiyu sub"ektnosti / V. I. Slobodchikov, E. I. Isaev. M. : SHkola-Press, 1995. 384 s. (In Russ.).
38. Suvorova O. V. K probleme kriteriev i struktury sub"ektnosti // Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk. 2011. T. 13. № 2(5). S. 1178–1182. (In Russ.).
39. Tatenko V. A. Lichnost' v sub"ektnom izmerenii. Kiev: Prosvita, 1998. 403 s. (In Russ.).
40. Fihte I. G. Opyt novogo izlozheniya naukoucheniya // Filosofskie proizvedeniya. M. : Akademicheskij proekt, 2013. 503 s. (In Russ.).
41. Fromm E. Begstvo ot svobody. M. : Progress, 1990. 272 s. (In Russ.).
42. Fuko M. Germenevtika sub"ekta. SPb. : Nauka, 2007. 677s. (In Russ.).
43. Hajdegger M. Bytie i vremena. SPb. : Nauka, 2002. 452 s. (In Russ.).
44. Habermas YU. Teoriya kommunikativnoj deyatel'nosti. M. : Ves' Mir, 2022. 880 s. (In Russ.).
45. SHopengauer A. Sobranie sochinenij. T. 1. M. : Moskovskij klub, 1992. 395 s. (In Russ.).
46. YAspers K. Smysl i naznachenie istorii. M. : Politizdat, 1991. 527 s. (In Russ.).
47. Bloom B. S., Englehart M. D., Furst E. J., Hill W. H., Krathwohl D. R. Taxonomy of Educational Objectives. N.-Y. : Longmans, 1956. 216 p.
48. Willcocks M. A. Curriculum as a vehicle for agency in gifted learners // Kairaranga. 2017. Vol. 18:1: 47–52. (In Russ.).

Информация об авторах

Information about the authors

О. В. Суворова – доктор психологических наук, профессор
Т. М. Сорокина – доктор психологических наук, профессор

O. V. Suvorova – Doctor of Sciences (Psychology), Professor
T. M. Sorokina – Doctor of Sciences (Psychology), Professor

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 10.03.2025; одобрена после рецензирования 17.03.2025; принята к публикации 20.03.2025.

The article was submitted 10.03.2025; approved after reviewing 17.03.2025; accepted for publication 20.03.2025.