

Научная статья
 УДК 378.011.3-051:159.9
 DOI: 10.25683/VOLBI.2026.75.1652

Olga Aleksandrovna Ereemeeva
 Candidate of Psychology, Associate Professor,
 Associate Professor of the Department of Theory
 and Methodology of Preschool and Primary Education,
 Elabuga Institute
 of the Kazan (Volga Region) Federal University
 Elabuga, Russian Federation
 o.eremeevakfu@mail.ru

Ольга Александровна Еремеева
 канд. психол. наук, доцент,
 доцент кафедры теории и методики
 дошкольного и начального образования,
 Елабужский институт
 Казанского (Приволжского) федерального университета
 Елабуга, Россия
 o.eremeevakfu@mail.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СУБЪЕКТНОСТИ В ГОРОДСКОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

5.8.1 — Общая педагогика, история педагогики и образования

Аннотация. В статье представлена авторская концепция формирования педагогической субъектности в городском профессионально-образовательном пространстве. Предметом исследования выступают теоретические основания становления педагогической субъектности как интегративного личностно-профессионального образования, объединяющего ценностно-смысловой, активно-преобразующий, рефлексивно-оценочный и коммуникативно-диалогический компоненты. Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что педагогическая субъектность продуктивно формируется в условиях специально организованного городского профессионально-образовательного пространства, структурно оформленного как профессионально-педагогическая сеть, объединяющая студентов педагогических вузов и педагогов-практиков. Методология исследования опирается на философию диалога, синергетический, полидименсиональный, субъектно-деятельностный, личностно-ориентированный, диалогический, сетевой и андрагогический подходы. Используются методы теоретического анализа, синтеза концептуальных линий, реконструкции авторских концепций, концептуального моделирования и педагогического проектирования. В результате теоретического анализа обоснованы двухслойная структура педагогической субъектности (общесубъектное ядро и педагогическая надстройка), ее взаимосвязь с профессиональной идентичностью педагога,

динамические состояния профессионально-образовательного пространства (уравновешенное, дезорганизованное, саморегуляционное) и принципы построения сетевой деятельности. Научный вклад исследования состоит в концептуальном различении профессионально-педагогического пространства и профессионально-педагогической сети, в обосновании ролевой динамики как механизма перехода с уровня фрагментарной субъектности через адаптивную к зрелой педагогической субъектности, а также в раскрытии городской специфики профессионально-образовательного пространства как ресурса плотных сетевых связей. Результаты могут применяться при проектировании систем непрерывного педагогического образования в крупных городах, в работе ресурсных центров педагогических вузов и городских методических объединений. Ограничения исследования связаны с его преимущественно теоретическим характером. Дальнейшие исследования предполагают опытно-экспериментальную проверку предложенной концепции.

Ключевые слова: педагогическая субъектность, профессиональная идентичность, профессионально-образовательное пространство, профессионально-педагогическая сеть, субъектогенез, синергетический подход, диалогическое взаимодействие, педагогическая рефлексия, непрерывное педагогическое образование, городская образовательная среда, ролевая динамика, гуманистическая аксиология

Для цитирования: Еремеева О. А. Теоретические основы формирования педагогической субъектности в городском профессионально-образовательном пространстве // Бизнес. Образование. Право. 2026. № 2(75). С. 422—429. DOI: 10.25683/VOLBI.2026.75.1652.

Original article

THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE FORMATION OF PEDAGOGICAL SUBJECTIVITY IN THE URBAN PROFESSIONAL EDUCATIONAL SPACE

5.8.1 — General pedagogy, history of pedagogy and education

Abstract. The article presents the author's concept of forming pedagogical subjectivity in the urban professional educational space. The subject of the research is the theoretical foundations of the formation of pedagogical subjectivity as an integrative personal professional formation that combines value-semantic, action- transformative, reflexive and evaluative,

as well as communicative dialogical components. The hypothesis of the study assumes that pedagogical subjectivity is productively formed under conditions of a specially organized urban professional educational space, structurally designed as a professional pedagogical network uniting students of pedagogical universities and practicing teachers. The methodology relies

on the philosophy of the subject, the philosophy of dialogue, synergetic, polydimensional, subject-activity, person-centered, dialogical, network and andragogical approaches. Methods of theoretical analysis, synthesis of conceptual lines, reconstruction of authors' concepts, conceptual modeling and pedagogical design have been applied. As a result of theoretical analysis, the two-layered structure of pedagogical subjectivity (general subjectivity core and pedagogical superstructure), its connection with the teacher's professional identity, the dynamic states of the professional educational space (balanced, disorganized, self-regulating) and the principles of network activity have been substantiated. The scientific contribution lies in the conceptual distinction between the professional pedagogical space and the professional pedagogical network, in justifying role dynamics as a mechanism of transition from fragmentary subjecti-

vity through adaptive one to mature pedagogical subjectivity, and in revealing the urban specificity of the professional educational space as a resource of dense network connections. The results can be applied in designing systems of continuous pedagogical education in large cities, in the work of resource centers of pedagogical universities and city methodological associations. Limitations of the study are related to its predominantly theoretical nature. Further research presupposes experimental verification of the proposed concept.

Keywords: pedagogical subjectivity, professional identity, professional educational space, professional pedagogical network, subjectogenesis, synergetic approach, dialogical interaction, teacher's reflection, continuous pedagogical education, urban educational environment, role dynamics, humanistic axiology

For citation: Eremeeva O. A. Theoretical foundations of the formation of pedagogical subjectivity in the urban professional educational space. *Biznes. Obrazovanie. Pravo = Business. Education. Law.* 2026;2(75):422—429. DOI: 10.25683/VOLBI.2026.75.1652.

Введение

Актуальность. Современная социокультурная ситуация, характеризующаяся стремительной трансформацией институтов образования и цифровизацией педагогической деятельности, актуализирует проблему становления педагога как полноценного субъекта профессиональной деятельности. Риски чрезмерного расширения административно-исполнительских функций педагога, унификации педагогического труда и его редукции к технологическим операциям делают категорию «педагогическая субъектность» одной из центральных в теории непрерывного педагогического образования. Особую значимость проблема приобретает в условиях крупного города, где насыщенность образовательной среды, плотность сетевых связей между учреждениями и многообразие профессиональных сообществ создают одновременно и возможности, и риски для становления педагога как субъекта.

Изученность проблемы. Теоретический фундамент исследования педагогической субъектности заложен в классических работах Е. Н. Волковой, обосновавшей понимание субъектности педагога как личностного качества, проявляющегося в способности осуществлять взаимосвязанные преобразования в окружающем мире и в других людях; в исследовании 2023 г. она выявила, что в современной структуре субъектности педагога доминируют компоненты собственной уникальности и способности к саморазвитию при снижении выраженности понимания и принятия другого человека [1]. Г. И. Аксенова в первоначальной разработке проблемы выделяла субъектную позицию учителя как ключевое образование педагогической подготовки, а в дальнейшем расширила понятийный аппарат категорией «субъектная позиция студента», подчеркивая этапность ее становления [2]. Концепция профессионально-образовательного пространства разработана Э. Ф. Зеером, который понимает его как форму реализации связей личности с миром профессии и обосновывает синергетическую трактовку этого пространства как открытой саморазвивающейся системы [3; 4]. Категориальный анализ субъектности на философско-методологическом уровне развит в трудах К. А. Абульхановой-Славской и А. В. Брушлинского, разрабатывающих рубинштейновскую категорию субъекта применительно к проблемам современной психологии [5; 6]. Реляционную природу субъектности рас-

крыла Л. И. Анцыферова, понимающая личностные связи как взаимонаправленные и возвратные [7]. Существенный вклад внесла теоретическая модель «отраженной субъектности» В. А. Петровского, развитая в его работе с Е. Б. Старовойтенко в концепции Я-субъектности [8]. В работах Л. М. Митиной с соавторами обоснована значимость развития полисубъектной общности «педагог — учащийся» как условия преодоления кризисов перехода между ступенями образования [9]. Л. А. Стахнева в аналитическом обзоре выделяет ключевые характеристики субъектности: растущее самосознание, продуктивное освоение деятельности, активность личности, способность к репрезентации будущего, структурированную иерархию ценностей [10]. Е. А. Климов теоретически обосновал нелинейный, «старт-стопный» характер профессионального становления, опровергая представление о линейном детерминирующем влиянии профильного обучения на профессиональное развитие [11]. В. А. Сластенин обосновал субъектно-деятельностный подход в общем и профессиональном образовании [12]. Проблематика профессиональной идентичности педагога представлена монографией Л. Б. Шнейдер [13], ее совместным исследованием с Д. В. Лубовским о соотношении профессиональной идентичности и внутренней позиции студентов [14], а также работами Е. Г. Беляковой и И. Г. Захаровой, показывающими неравномерность формирования профессиональной идентичности у студентов-педагогов [15]. Категория рефлексии как условия педагогической субъектности всесторонне исследована А. В. Карповым [16]. Е. И. Мычко с соавторами обобщили опыт работы ресурсного центра в психолого-педагогическом сопровождении профессионального становления студентов с опорой на событийный подход [17]. Философско-методологические основания концепции восходят к работам М. Бубера о диалоге «Я — Ты» [18], Г. П. Щедровицкого об оргуправленческом мышлении [19], В. Франкла о смысловом измерении человеческого бытия [20], а также к разработкам в области андрагогики М. Т. Громковой [21]. Сетевая природа профессионального взаимодействия педагогов осмыслена в работах Е. В. Василевской [22], И. В. Кузнецовой [23], К. Р. Круподёровой [24] и в зарубежных исследованиях профессиональных обучающихся сообществ [25]. Однако вопрос о теоретических основах формирования педагогической субъектности именно в городском

профессионально-образовательном пространстве, понимаемом как открытая саморазвивающаяся система деятельностно-диалогической природы и структурно оформленном как сеть, остается недостаточно разработанным.

Целесообразность разработки темы определяется необходимостью преодоления разрыва между академической подготовкой педагога и реальной образовательной практикой, между индивидуальной траекторией профессионального становления и коллективной природой педагогической деятельности, между разнообразием образовательных ресурсов городской среды и фрагментарным характером их использования в подготовке и развитии педагога.

Научная новизна исследования состоит, во-первых, в концептуальном различении профессионально-педагогического пространства как формы реализации связей личности с миром педагогической профессии и профессионально-педагогической сети как его структурной основы; во-вторых, в обосновании двухслойности педагогической субъектности (общесубъектное ядро и педагогическая надстройка); в-третьих, в обосновании ролевой динамики как механизма перехода от фрагментарной субъектности через адаптивную к зрелой педагогической субъектности.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что педагогическая субъектность продуктивно формируется в условиях специально организованного городского профессионально-образовательного пространства, структурно оформленного как профессионально-педагогическая сеть, объединяющая студентов педагогических вузов и педагогов-практиков.

Цель исследования — обосновать теоретические основы формирования педагогической субъектности в городском профессионально-образовательном пространстве и изложить авторскую концепцию ее становления.

Задачи исследования:

- 1) раскрыть сущностные характеристики педагогической субъектности и ее соотношение с профессиональной идентичностью педагога;
- 2) обосновать философско-методологические основания концепции;
- 3) сформулировать систему теоретических положений и принципов построения деятельности профессионально-педагогической сети.

Теоретическая значимость работы заключается в расширении понятийного аппарата педагогики профессионального образования за счет концептуального разведения категорий «профессионально-педагогическое пространство» и «профессионально-педагогическая сеть», а также в обосновании механизмов субъектогенеза педагога в условиях городской образовательной среды. **Практическая значимость** определяется возможностью использования предложенной концепции при проектировании систем непрерывного педагогического образования в крупных городах, в работе ресурсных центров педагогических вузов, в деятельности городских методических объединений и сетевых профессиональных сообществ учителей.

Основная часть

Методология исследования. Методологическую основу исследования образует согласованная система научных подходов, выбор которых обусловлен необходимостью описания педагогической субъектности и профессионально-образовательного пространства как сложных, многомерных, динамичных образований. Системный подход

обеспечивает рассмотрение профессионально-педагогического пространства и педагогической субъектности как целостных образований, в которых отдельные элементы взаимосвязаны и взаимообусловлены; его применение требует согласованности форм работы с педагогами и со студентами, координации содержательного и организационного направлений работы сети. Синергетический подход (И. Пригожин, Г. Хакен, в применении к профессиональному образованию — Э. Ф. Зеер) определяет понимание профессионально-образовательного пространства как открытой саморазвивающейся системы, последовательно проходящей через уравновешенное, дезорганизованное и саморегуляционное состояния; именно периоды нестабильности выступают условием прогрессивного совершенствования субъектов взаимодействия [4]. Полидименсиональный подход [3] учитывает многомерность профессионально-образовательного пространства, синтезирующего социокультурные и психологические компоненты, и требует одновременного проектирования предметно-деятельностного, социально-коммуникативного, ценностно-смыслового, организационно-структурного и темпорального измерений. Субъектно-деятельностный подход (С. Л. Рубинштейн, А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская) утверждает, что субъект формируется в деятельности и одновременно сам выступает ее источником и преобразователем; в категориях А. В. Брушлинского субъект «не просто отвечает на воздействия, а активно их преобразует» [6, с. 12]. В. А. Сластенин обосновал применение этого подхода к общему и профессиональному образованию [12]. Личностно-ориентированный подход (Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, И. С. Якиманская) задает ориентацию на личностные смыслы и индивидуальные траектории профессионального развития. Диалогический подход (М. М. Бахтин, М. Бубер [18], Г. П. Щедровицкий [19]) обосновывает построение профессионального взаимодействия как пространства подлинного диалога, в котором участники не транслируют друг другу готовые смыслы, а совместно порождают их. Сетевой подход [22] определяет принципы организационного строения пространства как горизонтальной сети с распределенным руководством. Андрагогический подход (С. И. Змеёв, М. Т. Громкова [21]) учитывает специфику обучения взрослых: опору на профессиональный опыт, исследовательский характер деятельности, ориентацию на решение реальных профессиональных задач.

В качестве **методов** исследования использовались: теоретический анализ, синтез и сопоставление концептуальных линий, разрабатываемых в отечественной и зарубежной педагогике и психологии; реконструкция концепций субъектности педагога [1] и профессионально-образовательного пространства [3; 4]; концептуальное моделирование педагогической субъектности и условий ее становления; педагогическое проектирование сетевой архитектуры профессионально-педагогического пространства. Выбор именно теоретико-методологического инструментария обусловлен задачей построения авторской концепции, которая в дальнейшем подлежит опытно-экспериментальной проверке.

Результаты исследования и их обсуждение. В результате проведенного теоретического анализа получены следующие основные результаты, доказывающие выдвинутую гипотезу.

Педагогическая субъектность как интегративное профессионально-личностное образование. В научной литературе по большей части встречаются понятия

«субъектность педагога», «профессиональная субъектность (педагога)» гораздо реже «профессиональная субъектность студента» (как правило, в аспекте становления и формирования). В современных публикациях близкие по содержанию проблемы исследуются и описываются с помощью концепта агентности, но мы сознательно их опускаем, потому что считаем, что исследовательский потенциал концепта «субъектность» далеко не исчерпан.

Педагогическая субъектность изначально предстает не как изолированное психическое свойство, а как способ включенности человека в систему общественных и профессиональных отношений, в которой он одновременно реализует себя и преобразует условия собственного бытия [1]. Е. Н. Волкова определяет субъектность педагога как личностное качество, обнаруживающееся в способности осуществлять взаимосвязанные преобразования в окружающем мире и в других людях и основанное на переживании субъектом собственной роли как активного начала. В исследовании 2023 г. она эмпирически выявила, что в современной структуре субъектности педагога доминируют компоненты собственной уникальности и способности к саморазвитию при снижении выраженности компонентов понимания и принятия другого человека; выраженность компонентов зависит от возраста, стажа работы и квалификационной категории учителя [1].

Позиция Г. И. Аксеновой за годы изучения проблемы претерпела существенные изменения. Если первоначально она исследовала субъектную позицию учителя как результат профессиональной подготовки, то в работах 2017 г. с П. Ю. Аксеновой она обращается к категориям «субъектность студента» и «субъектная позиция студента» как к процессу, имеющему собственные этапы становления и развития [2]. Тем самым подчеркивается, что формирование педагогической субъектности не может откладываться на период послевузовской профессионализации, а должно проектироваться с первых курсов обучения. Л. М. Митина, интегрировав ресурсный подход в концепцию личностно-профессионального развития педагога, показала вместе с соавторами значимость развития полисубъектной общности «педагог — учащийся» при переходе с одной ступени образования на другую: внедрение специальных тренинговых программ оказывается основным психологическим условием актуализации рефлексивного ресурса студентов-педагогов [9].

Опираясь на анализ научных подходов, можно выделить ряд существенных характеристик педагогической субъектности. Во-первых, она представляет собой феномен, определяемый через позицию педагога в отношении собственной личности и обучающихся, воспринимаемых им как активные и самостоятельные субъекты. Во-вторых, она функционирует как целостное интегративное свойство, выступающее основой возникновения и совершенствования профессиональных способностей. В-третьих, она неразрывно связана с центральной установкой педагога — с признанием обучающегося высшей ценностью.

Принципиальное значение в этом анализе приобретает категория рефлексии. А. В. Карпов обосновал ее как интегральное психическое свойство, измеряемое с помощью валидизированной методики, и показал ее ключевую роль в саморегуляции профессиональной деятельности [16]. Существенный вклад в раскрытие реляционной природы субъектности внесла Л. И. Анцыферова, понимающая личностные связи как взаимонаправленные и возвратные:

личность не только сама выстраивает отношения к внешней реальности, но и интериоризирует отношения к ней со стороны окружающих [7]. Феномен взаимного проникновения отношений теоретически осмыслен в категории «отраженной субъектности» В. А. Петровского, развитой в его совместной с Е. Б. Старовойтенко концепции Я-субъектности: «потенциал развития и укрепления Я-субъектности» обнаруживается в самоощущении Я, в самопричинности Я и в активном отношении личности к «Я-неизвестному» [8]. Это положение задает онтологическое основание для понимания преподавателя, «существующего» в сознании студентов, как действенного фактора их мировоззренческой трансформации.

Развитие педагогической субъектности нельзя рассматривать в отрыве от профессиональных характеристик деятельности педагога. Согласно Е. А. Климову, профессиональное становление носит принципиально нелинейный, «старт-стопный» характер; биографии успешных профессионалов свидетельствуют, что становление специалистов происходит «именно в ходе преодоления ситуаций неопределенности» [11, с. 102]. Этот тезис ставит под сомнение представление о возможности линейного «выращивания» педагогической субъектности и подкрепляет синергетическую идею о продуктивности дезорганизованных состояний. Е. И. Мычко с соавторами в монографии показали, что событийный подход к организации профессиональных проб и сопровождению их прохождения у студентов в условиях ресурсного центра обеспечивает осмысленность профессионального становления [17]. В аналитическом обзоре Л. А. Стахневой выделяются следующие характеристики субъектности: растущее самосознание, продуктивное освоение различных видов деятельности (вплоть до творческой), активность личности во всех ее проявлениях, способность к репрезентации будущего, структурированная иерархия ценностей [10, с. 469—470]. Эти характеристики позволяют операционализировать педагогическую субъектность для диагностики и педагогического проектирования.

Педагогическая субъектность и профессиональная идентичность. Целостное понимание педагогической субъектности невозможно без ее соотнесения с проблематикой профессиональной идентичности педагога, фундаментально разработанной Л. Б. Шнейдер [13]. Профессиональная идентичность учителя выполняет роль организующего начала в профессиональных и дидактических решениях; она тесно связана с мотивацией, чувством собственного достоинства и удовлетворенностью трудом и не сводится к самоощущению с социальной ролью, представляя собой ценностно-смысловое ядро, обеспечивающее целостность профессионального бытия учителя. Процесс формирования профессиональной идентичности начинается в вузе и, как показывают исследования Е. Г. Беляковой и И. Г. Захаровой, идет весьма неравномерно в разных группах студентов: позитивная самоидентификация реципиентов в профессии сочетается с их высокой активностью в освоении педагогического опыта, тогда как у студентов с «отложенным» профессиональным самоопределением идентичность остается фрагментарной [15]. В исследовании Д. В. Лубовского и Л. Б. Шнейдер показано, что внутренняя позиция студента по отношению к будущей профессии — единство эмоционального отношения и осознанной активности — выступает значимым предиктором уровня развития профессиональной идентичности [14].

Сопоставление концептуальных линий, разрабатываемых в рамках теорий педагогической субъектности и профессиональной идентичности, обнаруживает их глубокую внутреннюю взаимосвязь. Педагогическая субъектность как способность педагога к самостоятельному и ответственному действию обретает содержательную определенность лишь в той мере, в какой она опирается на сформированную профессиональную идентичность; в свою очередь, профессиональная идентичность не может стабилизироваться вне практик субъектного действия. Без устойчивой профессиональной идентичности субъектность педагога рискует превратиться в ситуативную адаптивность, а без активной субъектности профессиональная идентичность — в формальную приверженность нормативным образцам.

Для нас педагогическая субъектность — это интегративное профессионально-личностное качество педагога, представляющее собой проекцию и высшее проявление общечеловеческой способности к самодетерминации (авторству собственной жизни) на сферу педагогической реальности и выражающееся в двуединой способности: быть автором (самостоятельно организовывать и отвечать за последствия) собственной профессиональной деятельности, отношений и развития и целенаправленно содействовать становлению субъектности обучающихся через построение образовательного процесса как со-бытия двух субъектов.

Авторская концепция формирования педагогической субъектности. Теоретическое обоснование педагогической субъектности делает возможным переход к разработке авторской концепции ее формирования в городском профессионально-образовательном пространстве. Принципиальным методологическим решением, определяющим структуру концепции, является различие двух категорий — «профессионально-педагогическое пространство» и «профессионально-педагогическая сеть». Профессионально-педагогическое пространство в трактовке Э. Ф. Зеера [3, с. 38; 4] понимается как форма реализации связей личности с миром педагогической профессии и системой профессиональной подготовки, выступающая детерминантом успешности профессионального становления. Профессионально-педагогическая сеть рассматривается как структурная основа этого пространства — организационно-деятельностный каркас, на котором разворачиваются процессы профессионального становления его участников [22; 23].

Концепция включает четыре последовательно раскрываемых блока.

- **Целевой блок.** Стратегическая цель концепции состоит в создании устойчивого профессионально-педагогического пространства, структурно оформленного как профессионально-педагогическая сеть и обеспечивающего качественный переход его участников с уровня фрагментарной субъектности через уровень адаптивной субъектности к уровню истинной (зрелой) педагогической субъектности, характеризующейся целостностью ценностно-смыслового, активно-преобразующего, рефлексивно-оценочного и коммуникативно-диалогического компонентов и способностью педагога порождать субъектность Другого.

- **Философско-методологический блок.** Концепция опирается на философию субъекта в ее отечественной традиции (С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский) [5; 6], философию диалога (М. М. Бахтин, М. Бубер [18]), философию экзистенциализма (В. Франкл) [20] и философию образования, развиваемую

В. И. Слободчиковым и его последователями. Принципиальное значение имеет положение о том, что развивающее образовательное пространство встраивается в механизмы эволюции субъектности, а само образовательное пространство должно иметь деятельностную природу. Г. П. Щедровицкий показал, что подлинное мышление и развитие осуществляются в коллективно-распределенной мыслительности, в которой креативность Другого признается органически встроенной в процесс развития первоначального субъекта: развитие происходит в интерперсональном поле, образуемом во взаимосвязях человека с другими людьми [19].

- **Теоретический блок.** Базовые теоретические положения концепции формулируются следующим образом:

1. О двухслойности педагогической субъектности. Педагогическая субъектность представляет собой двухслойное образование, включающее общесубъектное (общечеловеческое) ядро — способность быть автором собственной жизни — и собственно педагогическую надстройку — способность к авторству в профессиональной сфере и к содействию субъектогенезу обучающихся. Дефицит общечеловеческой субъектности неизбежно проявляется как профессиональная несостоятельность педагога.

2. О деятельностно-диалогической природе становления субъектности. Способность быть субъектом передается исключительно «от субъекта к субъекту» — не как готовый продукт, а как результат подлинной диалогической встречи двух авторских позиций в общем интерперсональном поле [18; 19].

3. О профессионально-педагогическом пространстве как условии становления педагогической субъектности. Пространство не существует независимо от участников, а конструируется ими в процессе их собственного становления.

4. О профессионально-педагогической сети как структурной основе пространства, объединяющей студентов педагогических вузов и педагогов-практиков.

5. О динамических состояниях пространства. Пространство последовательно проходит через уравновешенное, дезорганизованное и саморегуляционное состояния, причем состояние дезорганизации служит источником развития [4].

6. О ролевой динамике как механизме становления субъектности. Развитие педагогической субъектности обеспечивается через последовательную смену функциональных ролей: от участника обсуждения — к члену исследовательской группы; от автора локального проекта — к ведущему рабочей группы; от докладчика — к консультанту коллег; от критического друга — к со-руководителю сетевого направления.

7. О гуманистической аксиологической ориентированности как объединяющем начале функционирующих компонентов профессионально-педагогического пространства.

Из этих положений выводится система принципов построения деятельности сети: субъектогенетической направленности, двухслойности воздействия, деятельностной природы пространства, диалогического взаимодействия, равноправного межпоколенческого партнерства, распределенного руководства, реальной образовательной практики как предмета деятельности, открытости и саморазвития, конструктивной поддержки переломных моментов, непрерывности субъектного опыта, рефлексивной обеспеченности, публичного предъявления результатов, гуманистической аксиологической ориентированности.

• *Содержательно-практический блок* раскрывает во- площение концепции в системе конкретных форм работы с педагогами-практиками (циклы совместного педагогического исследования, сетевое исследование урока, взаимные учебные посещения, институт «требовательных друзей», обучающие диалоги), со студентами (интеграция деятельности в сети с образовательной программой, сетевая педагогическая практика, тьюторские группы, индивидуальный сетевой профиль) и в совместных форматах (смешанные исследовательские микрогруппы, межпоколенческий институт критических друзей, совместные рефлексивные сессии, совместная публикационная деятельность). Особенностью городского профессионально-образовательного пространства выступает его насыщенность образовательными ресурсами, плотность сетевых связей между учреждениями и возможность реализации совместных проектов с участием обучающихся, студентов и педагогов-практиков; именно эти ресурсы делают город особенно благоприятной средой для развертывания профессиональных обучающихся сообществ [24; 25].

Заключение, выводы

Проведенное теоретическое исследование позволяет сформулировать следующие основные выводы:

1. Педагогическая субъектность представляет собой интегративное личностно-профессиональное образование двухслойной структуры, включающее общесубъектное ядро и собственно педагогическую надстройку, объединяющее ценностно-смысловой, активно-преобразующий, рефлексивно-оценочный и коммуникативно-диалогический компоненты и неразрывно связанное с профессиональной идентичностью педагога.

2. Изложенная концепция представляет собой целостную систему, в которой целевые ориентиры, философско-методологические основания, теоретические положения и принципы, конкретные формы и средства деятельности образуют согласованное единство. Принципиальное

методологическое решение состоит в различении профессионально-педагогического пространства как формы реализации связей личности с миром педагогической профессии и профессионально-педагогической сети как структурной основы этого пространства.

3. Целостность концепции обеспечивается единством ее основной идеи: педагогическая субъектность формируется только через включение участников в реальные виды совместной деятельности, разворачивающейся в профессионально-педагогическом пространстве как открытой саморазвивающейся системе деятельностно-диалогической природы; такое включение наиболее продуктивно осуществляется в условиях профессионально-педагогической сети, объединяющей студентов педагогических вузов и педагогов-практиков на принципах равноправного межпоколенческого партнерства, распределенного руководства, открытости, диалогичности и гуманистической аксиологической ориентированности.

4. Объединение в едином пространстве двух категорий участников — студентов и педагогов-практиков — обеспечивает решение трех взаимосвязанных задач: преодоление традиционного разрыва между академической подготовкой педагога и реальной образовательной практикой; поддержку профессионального развития практикующих педагогов; формирование преемственных профессиональных связей. В совокупности эти результаты составляют необходимое условие реализации основной миссии педагогической субъектности — содействия становлению субъектности обучающихся как свободных и ответственных авторов собственной жизни.

Представленная концепция составит основу для разработки программы опытно-экспериментальной работы по проверке ее результативности и для формулирования практических рекомендаций по организации профессионально-педагогических пространств в системе непрерывного педагогического образования в крупных городах.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Волкова Е. Н. Структура субъектности современного педагога // Мир психологии. 2023. № 2(113). С. 52—60.
2. Аксенова Г. И., Аксенова П. Ю. Субъектная позиция студента: этапы становления и развития // Педагогическое образование: вызовы XXI века : материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. памяти акад. РАО В. А. Сластенина : в 2 ч. Рязань : Концепция, 2017. Ч. 1. С. 69—71.
3. Зеер Э. Ф. Профессионально-образовательное пространство личности. Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2002. 126 с.
4. Зеер Э. Ф. Профессионально-образовательное пространство личности: синергетический подход // Образование и наука. 2003. № 5(23). С. 79—90.
5. Абульханова К. А. Рубинштейновская категория субъекта и ее различные методологические значения // Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Володиковой. М. : ПЕР СЭ, 2002. С. 34—50.
6. Брушлинский А. В. О критериях субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Володиковой. М. : ПЕР СЭ, 2002. С. 9—33.
7. Анцыферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. М. : Ин-т психологии РАН, 2004. 512 с.
8. Петровский В. А., Старовойтенко Е. Б. Модели Я: потенциал развития и укрепления Я-субъектности // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2023. Т. 20. № 3. С. 588—615. DOI: 10.17323/1813-8918-2023-3-588-615.
9. Митина Л. М., Митин Г. В., Востокова Ю. И. Психологические закономерности и ресурсы личностно-профессионального развития полисубъектной общности «педагог — учащийся» при переходе с одной ступени образования на другую в условиях технологических трансформаций // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2023. № 1. С. 77—95. DOI: 10.18384/2310-7235-2023-1-77-95.
10. Стахнева Л. А. Субъектность как предмет психологического исследования // Ученые записки Орловского государственного университета. 2011. № 6(44). С. 464—470.
11. Климов Е. А. О нелинейности процесса профессионального становления // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2007. № 3. С. 102—108.
12. Сластенин В. А. Субъектно-деятельностный подход в общем и профессиональном образовании // Сибирский педагогический журнал. 2006. № 5. С. 17—30.

13. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг. М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2004. 600 с.
14. Лубовский Д. В., Шнейдер Л. Б. Соотношение профессиональной идентичности и внутренней позиции студентов в высшем образовании // Мир психологии. 2025. № 1(120). С. 169—181.
15. Белякова Е. Г., Захарова И. Г. Профессиональное самоопределение и профессиональная идентичность студентов-педагогов в условиях индивидуализации образования // Образование и наука. 2020. Т. 22. № 1. С. 84—112. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-1-84-112.
16. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45—57.
17. Мычко Е. И., Потменская Е. В., Несына С. В. Ресурсный центр: психолого-педагогическое сопровождение профессионального становления педагога : моногр. Калининград : Изд-во Балт. федер. ун-та им. Иммануила Канта, 2020. 134 с.
18. Бубер М. Я и Ты. М. : АСТ, 2024. 189 с.
19. Щедровицкий Г. П. Оргуправленческое мышление: идеология, методология, технология. 3-е изд., испр. и доп. М. : Изд-во Студии А. Лебедева, 2014. 465 с.
20. Франкл В. Психотерапия и экзистенциализм : избр. работы по логотерапии : пер. с англ. М. : ИОИ, 2015. 190 с.
21. Громкова М. Т. Андрагогика. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2015. 496 с.
22. Василевская Е. В. Сетевая школа методиста: особенности, преимущества, принципы работы // Школьные технологии. 2015. № 5. С. 33—40.
23. Кузнецова И. В. Сетевые образовательные сообщества в интеграции математической и методической подготовки будущего учителя // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2020. № 1(64). С. 42—47.
24. Круподёрова К. Р. Организация совместной сетевой деятельности будущих учителей в формирующихся образовательных сообществах // Проблемы современного педагогического образования. 2025. Вып. 88. Ч. 4. С. 199—201.
25. Tam A. C. F. The role of a professional learning community in teacher change: a perspective from beliefs and practices // Teachers and Teaching: theory and practice. 2015. Vol. 21. Iss. 1. Pp. 22—43. DOI: 10.1080/13540602.2014.928122.

REFERENCES

1. Volkova E. N. The structure of the agency of a modern teacher. *Mir psikhologii = World of psychology*. 2023; 2(113):52—60. (In Russ.)
2. Aksenova G. I., Aksenova P. Yu. Subject position of the student: stages of formation and development. *Pedagogicheskoe obrazovanie: vyzovy XXI veka = Pedagogical education: challenges of the XXI century. Proceedings of the VIII International scientific and practical conference dedicated to the memory of academician of the Russian Academy of Education V. A. Slastenin*. Ryazan, Kontseptsiya, 2017;1:69—71. (In Russ.)
3. Zeer E. F. Professional-educational space of personality. Ekaterinburg, Russian State Vocational Pedagogical University publ., 2002. 126 p. (In Russ.)
4. Zeer E. F. Professional-educational space of personality: synergetic approach. *Obrazovanie i nauka = The Education and science journal*. 2003;5(23):79—90. (In Russ.)
5. Abul'khanova K. A. Rubinstein's category of subject and its different methodological meanings. *Psikhologiya individual'nogo i gruppovogo subyektu = Psychology of individual and group subject*. A. V. Brushlinskii, M. I. Volovikova (eds.). Moscow, PER SE, 2002. Pp. 34—50. (In Russ.)
6. Brushlinskii A. V. On the criteria of the subject. *Psikhologiya individual'nogo i gruppovogo subyektu = Psychology of individual and group subject*. A. V. Brushlinskii, M. I. Volovikova (eds.). Moscow, PER SE, 2002. Pp. 9—33. (In Russ.)
7. Antsyferova L. I. Personality development and problems of gerontopsychology. Moscow, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences publ., 2004. 512 p. (In Russ.)
8. Petrovsky V. A., Starovoytenko E. B. Models of the Self: The Potential for Developing and Enhancing of Subjectness of Self. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoły ekonomiki = Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 2023;20(3):588—615. (In Russ.) DOI: 10.17323/1813-8918-2023-3-588-615.
9. Mitina L., Mitin G., Vostokova J. Psychological patterns and resources of personal and professional development of the poly-subject community “teacher – student” during the transition from one stage of education to another in the conditions of technological transformations. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki = Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences*. 2023;1:77—95. (In Russ.) DOI: 10.18384/2310-7235-2023-1-77-95.
10. Stahneva L. A. Subjectivity as an object of psychological research. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta = Scientific notes of Orel State University*. 2011;6(44):464—470. (In Russ.)
11. Klimov E. A. About nonlinearity of the professional development process. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya = Lomonosov Psychology Journal*. 2007;3:102—108. (In Russ.)
12. Slastenin V. A. Subject-activity approach in general and professional education. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal = Siberian pedagogical journal*. 2006;5:17—30. (In Russ.)
13. Shneider L. B. Professional identity: theory, experiment, training. Moscow, Moscow Psychological and Social Institute publ.; Voronezh, MODEK, 2004. 600 p. (In Russ.)
14. Lubovsky D. V., Schnejder L. B. Relationship between professional identity and internal position of students in higher education. *Mir psikhologii = World of psychology*. 2025;1(120):169—181. (In Russ.)
15. Belyakova E. G., Zakharova I. G. Professional Self-Determination and Professional Identity of Students-Teachers in the Conditions of Individualisation of Education. *Obrazovanie i nauka = The Education and science journal*. 2020; 22(1):84—112. (In Russ.) DOI: 10.17853/1994-5639-2020-1-84-112.

16. Karpov A. V. Reflectiveness as a mental quality and the method to diagnose it. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological Journal*. 2003;24(5):45—57. (In Russ.)
17. Mychko E. I., Potmenskaya E. V., Nesyna S. V. Resource center: psychological and pedagogical support of professional formation of the teacher. Monograph. Kaliningrad, Immanuel Kant Baltic Federal University publ., 2020. 134 p. (In Russ.)
18. Buber M. I and Thou. Moscow, AST, 2024. 189 p. (In Russ.)
19. Shchedrovitsky G. P. Organizational management thinking: ideology, methodology, technology. 3rd ed. Moscow, A.Lebedev's Studio publ., 2014. 465 p. (In Russ.)
20. Frankl V. E. Psychotherapy and Existentialism: Selected Papers on Logotherapy. Transl. from English. Moscow, Institute of General Humanitarian Research publ., 2015. 190 p. (In Russ.)
21. Gromkova M. T. Andragogy. Moscow, YuNITI-DANA, 2015. 496 p. (In Russ.)
22. Vasilevskaya E. V. Network school of the educational supervisor: the features, advantages, principles of operation. *Shkol'nye tekhnologii = School technologies*. 2015;5:33—40. (In Russ.)
23. Kuznetsova I. V. Network educational communities in the integration of mathematical and methodical training of a future teacher. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Surgut State Pedagogical University Bulletin*. 2020;1(64):42—47. (In Russ.)
24. Krupodyorova K. R. Organizing joint network activities of future teachers in emerging educational communities. *Problemy sovremennoy pedagogicheskoy obrazovaniya = Problems of modern pedagogical education*. 2025;88(4):199—201. (In Russ.)
25. Tam A. C. F. The role of a professional learning community in teacher change: a perspective from beliefs and practices. *Teachers and Teaching: theory and practice*. 2015;21(1):22—43. DOI: 10.1080/13540602.2014.928122.

Статья поступила в редакцию 02.05.2026; одобрена после рецензирования 23.05.2026; принята к публикации 25.05.2026.
The article was submitted 02.05.2026; approved after reviewing 23.05.2026; accepted for publication 25.05.2026.