

УДК 37.013

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК ПРОСТРАНСТВО ВОЗМОЖНОСТЕЙ РЕАЛИЗАЦИИ СУБЪЕКТНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Лескова И.А.

*ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»,  
Волгоград, e-mail: innaleskova@yandex.ru*

Педагогическое пространство анализируется с двух ракурсов: как бессубъектное, что присуще современной практике образования, и как субъектоориентированное, не свойственное современному образованию, но необходимость формирования которого назрела в связи с субъектоориентированным характером культуры и общественной практики постиндустриального общества. Дается определение каждого из двух типов педагогического пространства, для каждого из них выявляется основополагающий принцип и механизм действия. Бессубъектность педагогического пространства предопределена основополагающим для него принципом редукционизма, действующим через механизм обратимости и влияющим на форму содержания образования, тип деятельности и творчества (форма готового знания, внутрипарадигмальный тип деятельности, т.е. деятельность как закрытая система и репродуктивный тип творчества). Принципом, предопределяющим субъектоориентированность педагогического пространства, является принцип целостности, который действует через механизм эквивалентности, по своим характеристикам противоположный механизму обратимости. Бессубъектность педагогического пространства является предпосылкой пассивной позиции студента в процессе обучения, тогда как его субъектоориентированность – предпосылка субъектной активности студента. В статье предлагается способ формирования педагогического пространства такой направленности.

**Ключевые слова:** педагогическое пространство, содержание образования, субъектность, механизм обратимости, механизм эквивалентности

## THE PEDGOGICAL SPACE AS A SPACE OF CAPABILITIES OF THE SUBJECT ACTIVITY OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS AT THE UNIVERSITY

Leskova I.A.

*Volgograd State Pedagogical social University, Volgograd, e-mail: innaleskova@yandex.ru*

The pedagogical space is analyzed from two perspectives, as subjectless and as the space focused on the subject. The subjectless space is inherent in modern practice of education. The space focused on subject isn't peculiar to modern education but the need of it's form is matured in connection with character of culture (focused on subject) and social practices of postindustrial society. We give a definition of each of the two types of pedagogical space and reveal a fundamental principle and mechanism of action for each of them. The subjectless pedagogical space determined for its fundamental principle of reductionism, acting through the mechanism of reversibility and affects the shape of the content of education, type of activity and creativity (the shape of the finished knowledge of the type of activity, which is within the paradigm i.e. that activity as a closed system and the reproductive type of creativity). The principle determinanted the focused on subject pedagogical space, is the principle of integrity, which acts through the mechanism of equifinality, characterized by the opposite mechanism of reversibility. The Subjectless pedagogical space is a prerequisite for the passive position of students in the educational process while the focused on subject pedagogical space is a prerequisite subject's activity of students. In the article the author proposes a method of forming this pedagogical space orientation.

**Keywords:** pedagogical space, the content of education, subjectivity, the mechanism of reversibility, the mechanism of equifinality

В категориальный аппарат педагогики термин «пространство» вошёл относительно недавно. Интерес к нему был обусловлен постановкой проблем личностно ориентированного образования. Будучи фундаментальным понятием человеческого мышления, понятие «пространство» служит основанием для осмысления на уровне целого (как формы) качественного единства множества различных свойств, отношений или объектов, что способствует решению проблем и выработке стратегии и тактики управления этим множеством. Этим обусловлена актуальность обращения к по-

нятию «педагогическое пространство», осмысление которого в контексте проблем модернизации современного образования будет содействовать их решению. В статье рассматривается специфика субъектоориентированного педагогического пространства в сравнении с бессубъектностью педагогического пространства, присущего современной практике образования.

В настоящее время понятие «пространство» широко используется в педагогике: образовательное пространство, единое образовательное пространство, педагогическое пространство, воспитательное пространство,

культурно-образовательное пространство, пространство детства, социально-педагогическое пространство и т.д. (С.К. Болдырева, Е.В. Бондаревская, М.Я. Виленский, В.И. Геницинский, А.А. Кашаева, Н.Л. Селиванова, М.Г. Синякова, Г.А. Ферапонтова, С.Н. Чистякова и др.). Смысловое различие перечисленных понятий – внешнее, так как сущностная характеристика у них общая – это педагогическое взаимодействие. В культурно-образовательном, воспитательном, образовательном и пр. пространстве могут различаться задачи, цели, методы, неизменна сущность того, что в нём происходит – педагогическое взаимодействие. Потому можно утверждать, что приведённые выше понятия представляют собой варианты исходного базового понятия «педагогическое пространство». Они лишь рассматривают его с разных точек зрения, и от ракурса понимания зависит выбор понятия, через которое определяется каждый из вышеназванных вариантов. Исследователи их определяют через такие понятия, как форма, система, среда, выделяя:

а) территориальный аспект, тогда педагогическое пространство трактуется как форма, охватывающая размещение материальных объектов образовательного назначения;

б) аспект целостной сопряжённости элементов, тогда оно понимается как система, структурные элементы которой обеспечивают педагогическую деятельность;

в) средовой аспект, т.е. в контексте средового подхода трактуя педагогическое пространство как среду или систему микросред, обеспечивающих педагогическое взаимодействие.

Таким образом, в существующих вариантах определения педагогического пространства фиксируются:

а) физический (территориальный) аспект;

б) аспект целостной сопряжённости элементов;

в) средовые характеристики образовательно ориентированной деятельности.

Обобщив эти три аспекта, можно сказать, что *педагогическое пространство есть форма территориально-процессуального единства педагогического взаимодействия.*

Определение, как известно, содержит признаки определяемых предметов. Определяя педагогическое пространство с помощью понятия «форма», тем самым выражаем фундаментальные характеристики, присущие пространству – устойчивость, определённость, постоянство, которые также присущи любой форме.

В контексте требований, предъявляемых постиндустриальным (или, как его ещё называют, постнеклассическим или информационным) обществом сфере высшего образования, вышеприведённое определение педагогического пространства неактуально, в силу отсутствия в нём важного аспекта – признака, выражающего специфику современной действительности. Таким признаком является субъектность.

Современная культура и общественная практика имеет субъектоориентированный характер, что онтологически предопределено фундаментальным для мировоззрения постиндустриального общества представлением о существовании зависимости детерминизма внешнего мира от возможностей субъекта (о неотрывности субъекта от объекта, о невозможности исключить субъективное из объективного). Высокая значимость субъектности обнаруживает себя в целом ряде особенностей современной действительности, назовём три.

1. Появление нового способа производительности, которым по определению М. Кастельса является «воздействие знания на само знание» [4, с. 39]. Этот способ в современной действительности воспринимается как главный источник производительности. Воздействие знания на знание – процесс субъектно детерминированный.

2. Активная сетевизация современного общества, в котором доминирующие функции и процессы организованы по принципу сетей. Сетевая структура субъектна, что обусловлено её заданностью на интеллектуально-творческую деятельность человека, так как структура такого рода создаёт возможность выбора из неограниченного числа вариантов под влиянием второстепенных или случайных факторов.

3. Инновационный характер развития современного общества. Инновация – это преобразование исходной основы в новое качество, что предполагает субъектную детерминированность инновационной деятельности.

Ряд примеров можно продолжить, но и вышеприведённые факты достаточно убедительно показывают высокую значимость субъектности в современной общественной практике, что предопределяет субъектоориентированный характер инновационных изменений в сфере образования, в первую очередь это касается педагогического пространства как одной из его основ. Следовательно, есть необходимость с позиции субъектоориентированного подхода рассмотреть его определение.

Существующие ныне определения педагогического пространства (имеются

в виду все возможные варианты определения этого исходного понятия) имеют формально безличностный характер, т.е. они бессубъектны. Это касается и среднего подхода к пониманию педагогического пространства. Он учитывает условия и факторы, влияющие на личность или деятельность субъекта, но при этом фокусирует внимание на том внешнем воздействии, которое оказывается на обучающегося. В контексте среднего подхода студент (ученик) – не субъект, а объект воздействия, его позиция пассивна.

Как уже говорилось выше, бессубъектность мало соответствует реалиям современной общественной практики и потому не обеспечивает на достаточно высоком уровне эффективность процесса обучения в целом и профессиональной подготовки в частности.

Педагогическое пространство, отвечающее требованиям современной действительности, должно предопределять субъектную активность обучающегося (далее речь будет идти о педагогическом пространстве высшего профессионального образования). Под субъектной активностью подразумевается обусловленность действий и результата действий, производимых субъектом, спецификой его внутреннего состояния. *Педагогическое пространство должно представлять собой форму территориально-процессуального единства педагогического взаимодействия, обеспечивающую возможность реализации субъектной активности.*

В бессубъектном педагогическом пространстве пассивность позиции студента предопределяет механизм обратимости, в субъектоориентированном – активность позиции обучающегося обусловлена действием механизма эквивиальности. Основное назначение любого механизма заключается в преобразовании чего-либо из наличного состояния в требуемое. Если говорить о механизмах обратимости и эквивиальности применительно к сфере образования, то они представляют собой два разных способа рассуждать и упорядочивать информацию.

Обратимость предполагает возвратность к начальному состоянию. При таком подходе устраняется всё случайное, неопределённое, выхолащивается всё относящееся к субъекту, на первый план выходит рационализация и формализация. Эквивиальность, наоборот, предполагает, что достичь одного и того же результата можно, имея разные начальные условия, используя различные пути осуществления, причём различие путей обусловлено влиянием

случайных факторов. Потому в процессе движения к результату важнейшую роль играет субъектная активность человека, от которой зависит адекватность реакции на случайный фактор влияния и выбор пути достижения требуемого результата с учётом непрогнозируемых изменений.

Оба механизма имеют предел эффективности. Механизм обратимости эффективен в хорошо прогнозируемых предсказуемых ситуациях, т.е. в закрытых системах с иерархической структурой, превалированием причинно-следственных связей, ясной определённостью начальных условий. Механизм эквивиальности, наоборот, эффективен в ситуациях с плохой прогнозируемостью, в сложных динамических системах с подвижной структурой, где случайность не исключение, а норма. Этими механизмами обусловлены также и доминирующие типы межличностных отношений: обратимость влечёт за собой авторитарность, эквивиальность – сотрудничество, кооперативность. Оба механизма хороши, каждый в своих пределах, нет необходимости делать выбор, какой из них осваивать. В контексте современной действительности человеку полезно владеть возможностями того и другого.

Таковы общие черты двух вышеназванных механизмов. Рассмотрим их функционирование в педагогическом пространстве.

Следует учитывать, что механизм не существует сам по себе, а является следствием порождающего его принципа. Бессубъектность педагогического пространства, присущего современной практике образования, обеспечивается принципом редукционизма, который предполагает сведение сложности к сумме аналитических единиц. Он действует на всех уровнях системы образования, детерминируя педагогическое пространство. Например, этому принципу соответствует иерархическая структура системы образования, обнаруживающая себя в вертикальной форме управления и контроля процессом обучения; им же определяется:

а) дисциплинарная сегментация содержания образования, которая, в свою очередь, влечёт за собой дифференциацию интеллектуальных методик, типовых моделей поведения, обеспечивающих каждую из учебных дисциплин;

б) порционная подача знания.

Проявляет он себя и в типе взаимоотношений «учитель – ученик» (преподаватель-студент), где преподаватель, владея всей суммой знаниевых порций, составляющих содержание преподаваемой им учебной дисциплины, довлеет над

учеником – получателем этих порций. Но самым важным следствием принципа редукционизма является механизм обратимости, потому что этот принцип наделяет свойством обратимости все компоненты процесса педагогического взаимодействия, что естественно, так как и редукционизм, и обратимость предполагают возвратность к начальному состоянию. Иными словами, та форма территориально-процессуального единства, которую представляет собой бес- субъектное педагогическое пространство, располагает (предопределяет) способ рассуждения и упорядочивания информации, регулируемый механизмом обратимости. Назовём различные аспекты его действия:

1. Форма содержания образования. Дисциплинарно сегментированное содержание подаётся в форме готового, т.е. завершённого по смыслу знания. Это указывает на наличие свойства обратимости, так как смысловая завершённость предполагает тождество исходного и искомого знания, а это значит искомое знание возвратно исходному.

2. Деятельность. Между формой подачи знания и типом деятельности по его освоению существует прямая связь. Обратимость, присущая форме готового знания, предопределяет специфику деятельности обучающегося. Она проявляет себя в предзаданности правил перехода от одного знания к другому, в четко фиксированных способах, нормах, целевых ориентирах. Они предзаданы именно потому, что исходное и искомое знание обратимы. Современная философия такой тип деятельности называет внутрипарадигмальной, характеризуя её как закрытую систему [1, с. 479]. По сути, в процессе обучения студент, привыкая действовать по заданной программе, определяющей смысл и порядок его действий, приобретает навыки исполнителя, а вместе с ними у него формируются и адекватные психические свойства.

3. Творчество. Механизм обратимости ограничивает творческую активность студента, потому что она оказывается направленной на достижение цели и утверждение предзаданного, уже существующего и кем-то ранее созданного смысла. Потому обучающийся фактически совершает разного уровня сложности манипуляции с учебным материалом, при этом его субъектный опыт задействован настолько, чтобы обеспечить эти манипулятивные действия. Творческая активность, ограниченная заданными пределами, не является в полной мере творческой, так как студент, руководствуясь предзаданной программой действий, не пересматривает, не совершенствует её и не

создаёт принципиально новой программы действия. В современной психологии такой тип творчества называется репродуктивным [1, с. 480].

Таким образом, принцип редукционизма, обосновывающий единство образовательных процессов в современном педагогическом пространстве, через механизм обратимости готовит студента к работе с обратимыми процессами в хорошо прогнозируемых ситуациях, в условиях определённости, учит движению к результату предзаданными путями, опираясь на ранее полученные интеллектуальные методики действия.

Всё это противоречит субъектоориентированному характеру культуры современного постиндустриального общества, с присущей ему сетевой структурой и неустойчивостью. Современному человеку часто приходится действовать в условиях неопределённости, непредсказуемости и иметь дело с необратимыми процессами, т.е. процессами самоорганизации, для которых необратимость – основная характеристика. Потому актуально не владение некоей суммой знаний и интеллектуальных методик действия в типовых, а значит хорошо прогнозируемых ситуациях. Требуется умение действовать в ситуации неопределённости, в условиях непредсказуемости самоорганизующихся (необратимых) процессов, а также «целенаправленное формирование определенных психических свойств, в процессе которого происходит накопление человеком навыков и способностей к быстрому поиску, созданию новых или использованию уже известных знаний» [2, с. 71].

Всё перечисленное может быть сформировано в условиях субъектоориентированного педагогического пространства, в котором действует механизм эквифинальности. Формирование такого пространства предполагает смену его основополагающего принципа. На смену принципу редукционизма должен прийти принцип целостности (предполагающий неотрывность объекта от субъекта, невозможность исключить субъективное из объективного), что повлечёт за собой замену механизма обратимости на механизм эквифинальности.

Введение принципа целостности и механизма эквифинальности в педагогическое пространство осуществимо через краеугольный камень образовательной системы – содержание образования. Любые изменения его формы и структуры повлекут за собой изменение всех процессов педагогического взаимодействия, совокупность которых образует педагогическое

пространство. Бессубъектность педагогического пространства коррелирует с бессубъектностью структуры содержания образования. Соответственно, субъектность структуры последнего позволит сформировать субъектоориентированное педагогическое пространство.

Структура содержания образования включает четыре базовых компонента: когнитивно-информационный компонент, опыт учебной деятельности, опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений и креативность (опыт творческой деятельности). Дополнив их субъектным опытом в качестве пятого компонента, получим субъектоориентированную структуру содержания образования. Это осуществимо через предметное содержание учебных дисциплин, совокупность которых образует содержание образования.

Методологическим основанием включения субъектного опыта в качестве структурного компонента в предметное содержание может быть восточная стратегия эффективности [3], в рамках действия которой желаемый результат достигается не как следствие причины, а как следствие условий, принцип нелинейности, «мягкое» моделирование и гипертекстовый подход. В совокупности они позволяют представить предметное содержание как многомерный поток информации, в отличие от общепринятого в современной практике образования двумерного линейно упорядоченного текста. Многомерность достигается использованием модельного и гипертекстового подхода (далее даётся схематически краткое описание предметного содержания, организованного в соответствии с вышеназванным методологическим основанием (формат статьи не позволяет это сделать достаточно подробно, и в задачи статьи также не входит детальное описание)).

Моделируя предметное содержание, исходим из представления о целостности изучаемой области знаний, что даёт возможность выделить её параметры, в качестве которых выступают идеи, раскрывающие разные аспекты целостности изучаемой области знаний. Они образуют рефлексивную рамку («обвод всего» по выражению Г.П. Щедровицкого [6]). Идеи являются архитектурно-структурными точками гипертекстового пространства. Каждая такая точка представляет собой исходный текст и соединённый с ним посредством внутритекстовых гиперссылок информационный ресурс: учебная и научная литература, медиафайлы, таблицы, схемы и пр. [7].

Таким образом, предметное содержание предстаёт для студента как многомерный поток информации, что позволяет воспринимать предмет изучения в двойном масштабе (или двойной перспективе): на уровне целого, выявляя тем самым управляющее присутствие целого в конкретном, и на уровне частного – изучаемой темы, факта.

Студент оказывается в ситуации многоаспектного выбора, т.е. в ситуации неопределённости, что требует от него субъектной активности, так как движение в пространстве гипертекста происходит в той последовательности, которую выбирает сам человек, руководствуясь собственными знаниями, личными предпочтениями, ассоциациями. Такое движение может быть названо рефлексивным переходом. Поскольку навигация в гипертекстовом пространстве (т.е. движение от одной информационной единицы к другой) осуществляется посредством рефлексивных переходов, то между исходным и искомым знанием появляется расстояние в субъектность, тем самым субъектный опыт студента включается в предметное содержание, становясь компонентом его структуры. Соответственно, субъектоориентированным становится педагогическое пространство, так как субъектная активность студента обеспечивается возможностями, которые оно содержит. Его разноразмерность, нелинейность создают предпосылки действия механизма эквивалентности, так как, выполняя учебное задание, студент действует не по заданной программе, определяющей смысл и порядок его действий, а самостоятельно разрабатывает программу действия. Это значит, что от исходного знания к искомому знанию он может прийти разными путями.

Субъектоориентированность педагогического пространства и предметного содержания позволяют сменить семантико-аксиологический фокус процесса обучения с объекта на субъект, с того «что познаётся, на то, кто познаёт» [5, с. 42], что соответствует субъектоориентированному характеру современной действительности и тем самым создаёт предпосылки для формирования соответствующих её характеру профессионально востребованных умений, навыков и личностных качеств.

В представленной ниже таблице в сравнении даны характеристики бессубъектного педагогического пространства и предметного содержания и субъектоориентированного педагогического пространства и предметного содержания, а также присущие им типы деятельности, творчества, взаимоотношений преподаватель – студент.

Сравнительная таблица

Педагогическое пространство и предметное содержание	
Бессубъектное	Субъектоориентированное
принцип редукционизма	принцип целостности
механизм обратимости	механизм эквивиальности
содержание образования дисциплинарно сегментировано	проницаемо-подвижные дисциплинарные границы содержания образования
форма готового знания	субъектно-отзывчивая форма знания
двухмерный поток информации: содержание как линейно структурированная сумма информационных единиц	многомерный поток информации: содержание как нелинейно структурированная система: информационные единицы предметного содержания + рефлексивная рамка, образованная системой идей, моделирующая изучаемую область знаний как целое
деятельность как закрытая система (действия как изолированные акты, соответственно деятельность в целом – последовательность изолированных актов)	деятельность как открытая система (действия определены параметрами системы, т.е. целого, соответственно деятельность – поведение)
репродуктивный тип творчества	творческая свобода
авторитарный тип взаимоотношений учитель – ученик	кооперативное взаимодействие учителя и ученика

### Список литературы

1. Введение в философию: учебное пособие для вузов / Рук. авт. колл. И.Т. Фролов. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Республика, 2003. – 623 с.
2. Денисов А.А., Денисова Е.В. Постиндустриализм: проблемы и задачи новой кадровой политики // Экономические стратегии. – 2009. – № 3 (69). – С. 64–71.
3. Жюльен Ф. Трактат об эффективности. – М.; СПб.: Московский философский фонд; Университетская книга, 1999. – 236 с.
4. Кастельс М. Информационная эпоха. Экономика, общество и культура. – М., 2000. – 607 с.
5. Крымский С.Б. Культурно-экзистенциальные изменения познавательного процесса // Вопросы философии. – 1998. – № 4. – С. 40–49.
6. Никитин В.А. Проблемы объективации, субъективации и онтологизации в историческом подходе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fondgp.ru/lib/grant/grant2005/works/0> (дата обращения: 28.05.14).
7. Лескова И.А. Предметное содержание как система знаний и материал действия. – Волгоград: Издательство ВГПУ «Перемена», 2014. – 240 с.

### References

1. Introduction to Philosophy: A manual for schools / Hands. auth. call. Frolov. 3rd ed., Revised. and ext. M.: Republic, 2003. 623 p.

2. Denisov A.A., Denisova E.V. Post-industrialism: challenges of the new personnel policy // Economic Strategy. 2009. no. 3 (69). pp. 64–71

3. Julien F. Treatise on efficiency. M.; SPb.: Moscow philosophical foundation; University Book, 1999. 236 p.

4. Castells M. The Information Age. Economy, Society and Culture. Moscow, 2000. 607 p.

5. Krinsky S.B. Cultural and existential dimension of the cognitive process / S.B. Crimea // Problems of Philosophy, 1998. no. 4. pp. 40–49

6. Nikitin V.A. Problems objectification, subjectification and ontologization historical approach, Available at: <http://www.fondgp.ru/lib/grant/grant2005/works/0> (accessed 28 May 2014).

7. Leskov I.A. Subject content as a system of knowledge and material actions. Volgograd: Publishing VGSPU «Change2, 2014. 240 p.

### Рецензенты:

Сериков В.В., д.п.н., профессор, зав. кафедрой управления педагогическими системами, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, г. Волгоград;  
Таранов В.В., д.п.н., профессор кафедры графики и дизайна, директор Института художественного образования, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, г. Волгоград.

Работа поступила в редакцию 12.11.2014