

**ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

УДК 101.1:316



**СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЕ
ОСНОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОСТРАНСТВА
ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО
СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
СУБЪЕКТНОСТИ БУДУЩЕГО
ПЕДАГОГА**

**SOCIAL-PHILOSOPHIC
FOUNDATIONS
OF ORGANIZATION
OF EDUCATIONAL SPHERE
OF FORMATION
AND DEVELOPMENT
OF FUTURE TEACHER'S
PROFESSIONAL
SUBJECTIVITY**

Алексеенко Иван Николаевич

Кандидат педагогических наук,
заместитель директора
по учебно-производственной работе
ГБПОУ РО «Донской педагогический
колледж», г. Ростов-на-Дону,
e-mail: otdel_praktiki_dpk@mail.ru

Alekseenko Ivan N.

Candidate of Pedagogic Sciences,
Deputy Director
for training and productive work "Don Pedagogical College",
Rostov-on-Don,
e-mail: otdel_praktiki_dpk@mail.ru

Ориентир рассмотрения профессиональной субъектности направлен на исследование и сравнение понятий образовательное пространство и образовательная среда. Выделяется понятие «культурно-образовательное пространство». Описаны функции и типы образовательных пространств. Выделены социально-философские основания организации образовательного пространства, в котором развивается субъектность.

The reference point of consideration of professional subjectivity is directed to the investigation and comparison of the definitions between educational spheres and educational surroundings. The notion of cultural and educational sphere is marked out. The social-philosophic foundations of organization of educational sphere where subjectivity is developed are marked out.

Ключевые слова: образовательная среда, профессиональная субъектность, типы и виды образовательных пространств, организация образовательных пространств. **Keywords:** educational surroundings, professional subjectivity, varieties and types of educational spheres, organization of educational spheres.

Процесс обретения образованием своей социокультурной сущности, обеспечиваемый переходом российской образовательной системы на основания антропоориентированной культурной парадигмы, а образовательного процесса – к освоению познавательно-развивающей образовательной парадигмы, создает условия для принципиального изменения архитектуры образовательной деятельности и педагогического ее обеспечения, поскольку такое сочетание парадигм соответствует потребности «выращивания» личности в условиях проявления ее «самости» (самоопределение, самореализация, самодеятельность и т.д.) на основе субъект-субъектных отношений. Природа же такого рода отношений в организации образовательного процесса выступает одним из основных условий успешного становления и развития субъектности и ее имманентной составляющей – профессиональной субъектности.

Речь идет о том, что в первую очередь следует ориентироваться на понимание того, что «актуальным видится осмысление образования как социокультурной системы, охватывающей и обеспечивающей жизнедеятельность общественного организма. Не пути приспособления образования к условиям общественного бытия должны занимать основное внимание научной мысли, а возможности преобразования общества на основе ценностей образовательной культуры» [1, с. 122].

Обращает на себя внимание, что при характеристике образовательного процесса субъектно-деятельностного характера появляется понятие *пространства* как одного из основных условий освоения принципиально новой архитектуры образовательной деятельности. В основном это объясняется тем, что «для новых гуманитарных реалий как нельзя лучше подходило понятие, заимствованное педагогикой из физико-математических наук, а именно – пространство, обладающее подвижностью, протяженностью, напряженностью, потенциалом, ресурсами или антиресурсами и пр.» [2]. Как свидетельствуют многие исследователи, наряду с тем, что категория «пространство» традиционно используется в самых различных контекстах – экономическом, политическом, культурном, информационном, она связана с парадигмальной трансформацией образования и все чаще становится понятием, позитивно работающим при проектировании и реализации новых моделей образовательной действительности [3, с. 17–18]. Так,

С.К. Бондырева прямо указывает на то, что «понятие пространства может стать важным познавательным инструментом в построении теории формирования социокультурных пространств различного рода в их сложной иерархии, сложной структуре и содержании каждого из них» [4, с. 34].

Однако, как и все новое, находящееся в процессе становления в исследовательской практике, это понятие, как правило, несет черты предметности и целевой заданности, в зависимости от решаемых исследовательских задач. Это множит трактовку единой сущности понятия, затрудняя его категориальное оформление и порождая проблему бессодержательности. Все это понуждает к прояснению авторского подхода к понятию «образовательное пространство» и его предметных модификаций. Системность пространства обеспечивается такими взаимоисключающими его свойствами, как протяженность и фрагментарность, непрерывность и прерывистость, сохранение и изменение [5, с. 21–22]. Обратим внимание на то, что пространство – это «место встречи» взаимодействующих субъектов, которое пробуждает субъектные характеристики личности и одновременно творит само пространство. Именно в этом заключается естественным образом складывающийся образовательный потенциал самого пространства.

Что касается определения образовательного пространства, то среди подходов к пониманию его сущности можно выделить ряд так называемой вертикальной уровневой типологии, в которой обозначаются мировое образовательное пространство, российское образовательное пространство, региональное образовательное пространство и образовательное пространство конкретного образовательного учреждения [6, с. 24–25].

То, что перечисляемые элементы входят в инфраструктуру системы образования, не вызывает сомнения. Более того, они были, есть и будут формальными атрибутами разных систем образования, но являются ли они содержательными атрибутами образовательного пространства как пространства развертывания сущностных сил человека, то есть пространством становления его субъектности? По всей вероятности, ответ на этот вопрос следует искать на другом сущностном основании.

Этот другой ряд подходов кладет в основу сравнительный анализ, построенный по принципу парадигмально-содержательного основания различий образовательного пространства. В таком случае, с позиций педагогической предметности, как правило, приводится и дру-

гой ряд определений пространства, смысловое поле которых опирается на обозначение таких аспектов:

– некоторая часть социального пространства, в которой субъективно задается определенная система отношений и связей, в процессе взаимодействия которых решаются образовательные задачи;

– специально организованные, с позиций педагогической целесообразности, потенциальные возможности окружающей среды как необходимые условия обучения и воспитания человека;

– структурированная система социально-педагогических факторов, упорядочивающих влияние на условия развития человека.

Между тем в соответствии со сложившейся в исследовательской практике методологией «...теория некоторой целостной развитой системы в качестве абстрактной основы должна иметь единственное исходное понятие (или категорию), фиксирующее специфику (сущность) этой системы» [7, с. 29–30]. Следовательно, необходим поиск именно такого исходного, для решения данной исследовательской задачи, понятия.

Таким образом, в первую очередь возникает вопрос о соотношении пространства и среды как основного предмета конструирования моделей педагогических систем, тем более что эти понятия достаточно часто не просто связываются, а подменяют друг друга как взаимозаменяемые. Хотя более распространено другое их взаимоотношение. К примеру: «Образовательное пространство может рассматриваться в качестве формы процесса образования, содержание которого характеризуется взаимодействием образующегося с образовательной средой. Осмысление образовательного пространства как формы позволяет изменять содержание, тем самым устанавливается рефлексивная зависимость между формой и содержанием. В основе образовательной среды выделяются природная, социальная и культурная составляющие» [8, с. 11].

С точки зрения субъектного (а точнее, субъектно-деятельностного) подхода наиболее адекватным сущности субъектно-ориентированного образовательного процесса по своим признакам выступает именно культурно-образовательное пространство, на сути которого и следует остановиться более подробно.

Во-первых, если речь идет об образовании как социокультурном феномене творения личности, то «сфера образования должна к функции трансляции культуры добавить функцию созидания культуры, воспитав человека, не просто нагруженного багажом общекультурного опыта (заданный опыт устареваает мгновенно), а личность, готовую к

творческому освоению и анализу культуры, внутри которой она находится, личность, способную самоопределиться во все более усложняющемся мире, где очень тесно переплетаются разные субкультуры, и при этом сформировать у нее способность не утратить собственной культурной идентификации» [9, с. 46].

Во-вторых, с позиции подобного понимания взаимодействия образования и культуры следует согласиться и с тем, что трансформации образования, во многом определяющие его будущий облик, рождают потребность такого «преобразования образования», которое, принципиально пересматривая понимание содержания образования, искало бы соответствующую этому новому пониманию архитектуру «педагогического пространства», *соответствующую логике культуры* [10].

Таким образом, одним из основных качеств культурно-образовательного пространства, которое предопределяет возможность его конструирования с заранее заданными параметрами, является то, что «это специально организованное, целенаправленно преобразующее размещение культурного материала и способа его освоения, во многом определяющих направленность, динамику, характер, степень и глубину процессов социализации и индивидуализации самого становящегося субъекта...» [11, с. 27–28]. При этом, как полагают авторы приведенного выше определения, необходимо воспроизвести культуросообразные измерения создаваемого пространства, сохраняющие его целостность вокруг универсума ценностей и культурных форм жизни, среди которых выделяются три аспекта:

а) сколь широкий объем культурных ценностей и способов их осуществления в культуре удалось разместить в локализованном и специально организованном пространстве;

б) в какой степени удалось создать условия освоения всего объема и перевода его в неповторимость образующейся личности, ее интеллектуальное и духовное достояние;

в) в какой мере воспроизводится собственная неповторимость в любой социокультурной ситуации и в какой степени она способна оказывать влияние на конструктивное изменение этой ситуации.

Структурируя возможные конфигурации содержательных отношений такого пространства с позиции субъектно-деятельностного подхода, следует обозначить, что в центре культурно-образовательного пространства (на пересечении всех его модусов) всегда остается развивающаяся личность, стремящаяся к оформлению собственной автономности, проявляющейся в способности к постановке перед собой определенных целей на основе понимания социальной

действительности и последующей организации предметной деятельности для достижения этих целей.

Поскольку речь идет о «самостроительстве личности» (Э. Ильенков), исходя из обозначенных выше функций культурно-образовательного пространства, основные модусы персонифицированного развертывания сущностных сил человека обеспечивают в образовательном движении как минимум решение следующих основных задач:

- ценностно-нормативное самоопределение путем смыслопорождения и восхождения к смысложизненным ценностям;
- статусно-ролевое (в том числе профессиональное) самоопределение посредством освоения пространства свободы выбора как потребности и возможности стать субъектной личностью;
- коммуникативно-информационное самоопределение через овладение диалогом как качеством коммуникативного механизма осуществления всех взаимодействий в пространстве.

В соответствии с принятой концептуальной установкой данного исследования, имманентной частью культурно-образовательного пространства, в виде содержательно определенной сферы выступает специфическое образовательно-профессиональное пространство как совокупность условий и факторов, обеспечивающих становление и первичную реализацию образованной личности в профессии посредством самоактуализации, самосовершенствования, самодеятельности [12, с. 37–38]. В таком случае специализация и соответствующий профессионализм, тесно связанные с процессом развития общей культуры, соединяют в себе безграничность развития культуры с определенностью профессиональной деятельности, взаимообогащая целостность образующейся личности и предполагая рождение потребности в непрерывности этого процесса.

Соединение этих двух противоположностей предъявляет особые требования мобильности и адаптивности к динамично меняющимся образовательным потребностям. Причем одним из основных условий освоения образующейся личностью общественно выработанных субъектных особенностей выступают ее собственная готовность и способность их включения в свою индивидуальную организацию и реализацию творческой событийной деятельности [13, с. 9]. Что для этого необходимо?

Во-первых, учитывать то, что вообще под педагогической субъектностью понимается свойство выступать субъектом педагогического процесса как имманентной составляющей процесса образовательного.

Во-вторых, следует исходить из понимания того, что «субъектность педагога как характеристика профессионального статуса в системе общественных отношений выражается во взаимосвязи объективных возможностей и субъективных способностей творчески реализовывать личностно-значимые и социально обусловленные потребности, интересы, педагогические цели и задачи» [14, с. 15].

В-третьих, субъектность как качественное состояние педагога заключается в его способности отличить себя как деятеля от процесса и результатов педагогической деятельности, в способности возвыситься над ними субъективно, сделать свою собственную жизнедеятельность предметом своей педагогической деятельности.

В-четвертых, педагогическая субъективность выступает в форме продуктивной профессиональной самореализации человека как высшего проявления профессиональной деятельности, которая детерминирована истинными потребностями общества, истинными потребностями и возможностями личности, т.е. строится на позитивной ценностно-нормативной базе, при этом соответствует и требованиям к данному виду деятельности общества, и требованиям к нему ее субъекта [15, с. 205].

Таким образом, под педагогической субъектностью в первую очередь понимается свойство выступать субъектом педагогического процесса, опираясь при этом на самостоятельность как самополагание; способность к удержанию собственной автономности и независимости от ситуации; активность как развитие рефлексии в виде самосохраняющегося самоопределения; творчества как совместной выработки ценностей, как способности субъекта к воспроизводству самого себя [16, с. 208–213]. Следовательно, социально-философские основания организации образовательного пространства деятельности становления и развития профессиональной субъектности будущего педагога могут стать основаниями проектирования социально-педагогического механизма выращивания профессионально-педагогической субъектности в системе педагогического образования.

Литература

1. *Ивашевский С.Л.* Политическая идеология и образование: опыт и перспективы взаимодействия. Н. Новгород, 2010. С. 122.
2. *Огородова Л.Н.* Методологические основы развития воспитательного пространства класса: к вопросу о понятиях [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 4. URL: [www.science-](http://www.science-education.ru/118-118)

References

1. *Ivashevskiy S.L.* Politicheskaya ideologiya i obrazovanie: opyt i perspektivy vzaimodeystviya. N. Novgorod, 2010. S. 122.
2. *Ogorodova L.N.* Metodologicheskie osnovy razvitiya vospitatel'nogo prostranstva klassa: k voprosu o ponyatiyakh [Elektronnyi resurs] // Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya. 2013. № 4. URL: [www.science-](http://www.science-education.ru/118-118)

- education.ru/110-9763 (дата обращения: 16.09.2015).
3. *Герасимов Г.И., Павленко Л.Н.* Культурно-образовательное пространство: сущность и реалии становления. Ростов-на-Дону., 2003. С. 17–18.
4. *Бондырева С.К.* Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства. М., 2003. С. 34.
5. *Ольховая Т.А., Мазова С.В.* Образовательное пространство «колледж – вуз» как фактор становления субъектности будущего педагога [Электронный ресурс] // Образование и общество. 2011. № 1. URL: http://www.jeducation.ru/1_2011/index_1_2011.htm (дата обращения: 16.09.2015).
6. *Шумакова А.В.* Проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза (в системе обеспечения качества подготовки учителя) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ставрополь, 2010. С. 24–25.
7. *Пономарев Р.Е.* Образовательное пространство как основополагающее понятие теории образования // Педагогическое образование и наука. 2003. № 1. С. 29–30.
8. *Борытко Н.М.* В пространстве воспитательной деятельности / под ред. Н.К. Сергеева. Волгоград, 2001. С. 11.
9. *Конев В.А.* Культура и архитектура педагогического пространства // Вопросы философии. 1996. № 10. С. 46.
10. *Щигалева Н.В.* Структура культурно-образовательного пространства [Электронный ресурс]. URL: http://elib.org.ua/pedagogics/ua_readme.php (дата обращения: 20.03.2014).
11. *Герасимов Г.И., Павленко Л.Н.* Культурно-образовательное пространство: сущность и реалии становления. Ростов-на-Дону., 2003. С. 27–28.
12. *Жданко Т.А.* Образовательно-профессиональное пространство как элемент педагогической системы вуза [Электронный ресурс] // Современные наукоемкие технологии. 2008. № 10. С. 37–38. URL: www.rae.ru/snt/?section=content&op=show_article&article_id=5075 (дата обращения: 16.09.2015).
13. *Еремеева О.А.* Развитие субъектности личности студентов в условиях деятельностного образовательного пространства вуза : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2008. С. 8.
- www.science-education.ru/110-9763 (data obrascheniya: 16.09.2015).
3. *Gerasimov G.I., Pavlenko L.N.* Kul'turno-obrazovatel'noe prostranstvo: sushhnost' i realii stanovleniya. Rostov-na-Donu., 2003. S. 17–18.
4. *Bondyрева S.K.* Psihologo-pedagogicheskie problemy integrirovaniya obrazovatel'nogo prostranstva. M., 2003. S. 34.
5. *Ol'hovaja T.A., Mazova S.V.* Obrazovatel'noe prostranstvo «kolledzh – vuz» kak faktor stanovleniya subiektnosti buduschego pedagoga [Elektronnyi resurs] // Obrazovanie i obschestvo. 2011. № 1. URL: http://www.jeducation.ru/1_2011/index_1_2011.htm (data obrascheniya: 16.09.2015).
6. *Shumakova A.V.* Proektirovanie integrativnogo obrazovatel'nogo prostranstva pedagogicheskogo vuza (v sisteme obespecheniya kachestva podgotovki uchitelya) : avtoref. dis. ... d-pa ped. nauk. Stavropol', 2010. S. 24–25.
7. *Ponomarev R.E.* Obrazovatel'noe prostranstvo kak osnovopolagajyschee ponyatie teorii obrazovaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2003. № 1. S. 29–30.
8. *Borytko N.M.* V prostranstve vospitatel'noy deyatel'nosti / pod red. N.K. Sergeeva. Volgograd, 2001. S. 11.
9. *Konev V.A.* Kul'tura i arhitektura pedagogicheskogo prostranstva // Voprosy filosofii. 1996. № 10. S. 46.
10. *Shhigaleva N.V.* Struktura kul'turno-obrazovatel'nogo prostranstva [Elektronnyi resurs]. URL: http://elib.org.ua/pedagogics/ua_readme.php (data obrascheniya: 20.03.2014).
11. *Gerasimov G.I., Pavlenko L.N.* Kul'turno-obrazovatel'noe prostranstvo: suschnost' i realii stanovleniya. Rostov-na-Donu., 2003. S. 27–28.
12. *Zhdanko T.A.* Obrazovatel'no-professional'noe prostranstvo kak element pedagogicheskoy sistemy vuza [Elektronnyi resurs] // Sovremennye naukoemkie tekhnologii. 2008. № 10. S. 37–38. URL: www.rae.ru/snt/?section=content&op=show_article&article_id=5075 (data obrascheniya: 16.09.2015).
13. *Eremeeva O.A.* Razvitie sub'ektnosti lichnosti studentov v usloviyah deyatel'nostnogo obrazovatel'nogo prostranstva vuza : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. Ka-

14. *Бочкарева О.В.* Субъектность как восходящая диалогичность личности // Развитие субъектности обучающегося (воспитанника) образовательной организации : материалы всерос. науч.-практ. заочной интернет-конференции / под ред. М.И. Рожкова, Т.Г. Киселёвой, Т.Н. Гущиной. Ярославль, 2014. С. 15.

15. *Волкова Е.Н.* Субъектность как интегративное свойство личности педагога : дис. ... канд. психол. наук. М., 1992. 205 с.

16. *Байлук В.В.* Профессиональная самореализация личности // Социально-профессиональная мобильность в XXI веке : сб. материалов докл. Междунар. конф. Екатеринбург, 29–30 мая 2014 г. / под ред. Г.М. Романцева, В.А. Копнова. Екатеринбург, 2014. С. 208–213.

zan', 2008. S. 8.

14. *Bochkareva O.V.* Subiektnost' kak voshodyashhaya dialogichnost' lichnosti // Razvitie sub'ektnosti obuchayuschegosya (vospitannika) obrazovatel'noy organizacii : materialy vseros. nauch.-prakt. zaochnoy internet-konferencii / pod red. M.I. Rozhkova, T.G. Kisel'jovoj, T.N. Guschinoy. Yaroslavl', 2014. S. 15.

15. *Volkova E.N.* Subiektnost' kak integrativnoe svoystvo lichnosti pedagoga : dis. ... kand. psikhol. nauk. M., 1992. 205 s.

16. *Bajluk V.V.* Professional'naya samorealizaciya lichnosti // Social'no-professional'naya mobil'nost' v XXI veke : sb. materialov dokl. Mezhdunar. konf. Ekaterinburg, 29–30 maya 2014 g. / pod red. G.M. Romanceva, V.A. Kopnova. Ekaterinburg, 2014. S. 208–213.