

Лескова И. А. Субъектоцентрированный подход к построению содержания высшего образования / И. А. Лескова // Научный диалог. — 2015. — № 12 (48). — С. 430—440.



УДК 37.013

Субъектоцентрированный подход к построению содержания высшего образования

© Лескова Инна Александровна (2015), кандидат педагогических наук, доцент, соискатель докторской степени кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (Волгоград, Россия), innaleskova@yandex.ru.

Рассматривается новый подход к организации знаниевого компонента содержания высшего образования, актуальность разработки которого определяется рядом противоречий, существующих в сфере современной образовательной практики и обусловленных переходом от знаниево-ориентированной к деятельностно-ориентированной модели образования. Автор останавливается на трёх противоречиях, которые касаются организации содержания высшего образования, отсутствия содержательной, процессуальной (технологической) и критериальной базы для подготовки субъекта деятельности, иллюзии «готового знания». Указывается, что для решения противоречий необходим новый конструкт и новая конструкция содержания образования, которая востребует и инициирует формы проявления субъектности студента. В качестве нового конструкта предлагается субъектоцентрированное знание, предопределяющее субъектоцентрированность содержания образования и востребующее субъектоцентрированный подход к его построению, в своей исследовательской, обучающей и воспитывающей функции сосредоточенный на созидательной активности студента, на актуализации его деятельностно-преобразовательного начала. Новизна исследования заключается в разработке идей и принципов данного подхода, а также авторской разработке деятельностной формы организации знаниевого компонента содержания высшего образования. Приводятся определения субъектоцентрированного подхода, субъекта, субъектного опыта и деятельностной формы организации знаниевого компонента.

Ключевые слова: содержание высшего образования; субъектоцентрированность; гипертекст; субъект; ориентировочно-деятельностная функция знания.

1. Введение

Актуальность разработки субъектоцентрированного подхода к построению содержания высшего образования обусловлена переходом от знаниево-ориентированной к деятельностно-ориентированной модели образования, которая призвана реализовать стратегическую цель государственной политики в этой области — обеспечить «качество образования, соответствующее требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина» [Концепция ..., 2014]. Деятельностная модель образования ныне реализуется в форме компетентного подхода, направленного на формирование у студента в процессе обучения опыта деятельности (компетентности). В оборот уже введён соответствующий образовательный стандарт,

обеспечивающий подготовку субъекта деятельности, носителя компетенций. Однако в процессе перехода к новой модели образования отечественная высшая школа столкнулась с рядом трудностей и коллизий, препятствующих этому переходу и реализации инновационного потенциала компетентностного подхода. Это актуализирует поиск новых подходов, способных реализовать данный потенциал и обеспечить переход к деятельностной модели образования.

В числе такого рода трудностей есть наиболее «болезненные», среди них — отсутствие содержательной, процессуальной (технологической) и критериальной базы для подготовки субъекта деятельности. Это утверждение основано на следующих фактах.

Сформировать субъекта профессиональной деятельности, обладающего опытом саморазвития, путем изучения традиционного набора дисциплин учебного плана невозможно в силу того, что и учебный план, и содержание образования, принятое ныне в высшей школе, создавалось не для становления компетентностей (опыта деятельности). Соответственно, утверждение, что традиционно сложившиеся учебные предметы якобы могут сформировать опыт деятельности (компетентность), лишено всяких оснований. Налицо противоречие: высшая школа «отчитывается» об успешном выполнении образовательного стандарта — подготовке субъекта деятельности, носителя компетенций, в то время как для достижения этой цели отсутствует содержательная база. Очевидно, что для подготовки субъекта профессиональной деятельности нужен иной конструкт содержания образования, который, в свою очередь, изменит процессуальную (технологическую) базу его подготовки.

Другое противоречие касается организации содержания образования. В традиционной модели, функционирующей в современной образовательной практике, оно разделено предметными «перегородками» и выглядит как система непересекающихся коридоров, каждый из которых проходится студентом независимо от другого. Однако в жизненной и профессиональной практике специалист сталкивается с иной реальностью и, образно говоря, движение по известным коридорам может не привести его к цели. Не научившись в вузе работать со знанием, выстраивать его индивидуально адаптированные системы, он будет вынужден учиться этому на собственном опыте, теряя драгоценное профессиональное время, притом не всегда успешно. Следовательно, необходимо, чтобы сама конструкция содержания образования моделировала условия эффективного решения специалистом профессиональных задач в современной знаниевой реальности. Но на данный момент такая конструкция содержания образования не разработана, соответственно, отсутствует процессуальная (технологическая) база становления в процессе обучения субъекта деятельности, носителя компетенций.

Третье противоречие касается того, что можно назвать «иллюзией готового знания». Под «готовым знанием» подразумевается институционализированное знание, которое может быть охарактеризовано как общедоступное, деконтек-

стуазированное, формальное, легко кодифицируемое, стандартное, эксплицитное. Ему также свойственна «отстранённость» от субъекта. Высшая школа по-прежнему насыщает им студентов, полагая, что это ведет их к компетентности. Но, не пройдя стадии осмысления, контекстуализации, рефлексии, использования в качестве ориентировочной основы действия, переноса в новые ситуации, словом, не став предметом деятельности, оно не становится принадлежностью субъекта, то есть не становится знанием в подлинном смысле слова.

Важно также учитывать, что в условиях современной знаниевой реальности, обоснованной постнеклассической картиной мира и постнеклассической наукой, знание не носит завершённого, окончательного характера, что кардинально отличает его от «готового знания». В контексте современной действительности знание рассматривается как способность и возможность к действию, а это значит, что оно всегда привязано к контексту — общественному (рынок труда, историческая ситуация и т. д.) или локальному. Соответственно оно востребует проявления различных форм субъектности (субъектной активности, субъектной позиции, субъектного опыта и т. д.), необходимых и для понимания контекста, и для производства нового знания и его практической реализации, и для релевантности знания задачам конкурентной борьбы в условиях рыночных отношений. Таким образом, знание, присущее современной знаниевой реальности, в отличие от «готового знания», обладает характеристиками, востребующими субъектность, то есть является субъектоцентрированным.

Из вышесказанного следует, что для достижения цели современного высшего образования — подготовки субъекта деятельности, носителя компетенций, необходим новый конструкт и новая конструкция содержания образования, которая востребует и инициирует формы проявления субъектности студента и иначе адекватно оно не может быть освоено. В данной статье мы предлагаем такой конструкт и конструкцию.

2. Идеи и принципы субъектоцентрированного подхода

Новым конструктом, соответствующим деятельностно-ориентированной модели высшего образования, может стать субъектоцентрированное знание. Организация знаниевого компонента содержания высшего образования в форме субъектоцентрированного знания предопределяет субъектоцентрированность его конструкции. Это актуализирует необходимость разработки субъектоцентрированного подхода к построению содержания высшего образования, то есть подхода, который в своей исследовательской, обучающей и воспитывающей функции будет сосредоточен на созидательной активности студента, на актуализации его деятельностно-преобразовательного начала. Очевидно, что в основу данного подхода должна быть положена постнеклассическая модель субъекта, которая рассматривает его как деятельностно-преобразовательное начало, выражающее как событийность человеческого существования, так

и способность субъекта быть системосозидающим элементом, субъектной детерминантой «осуществляемых им изменений в мире» [Лепский, 2010, с. 148].

Разрабатывая основополагающее для субъектоцентрированного подхода определение субъекта, мы опирались на одну из трактовок, предложенных С. Л. Рубинштейном. Будучи сформулирована не в контексте постнеклассической парадигмы, тем не менее она содержательно обобщает обширный контекст рассмотрения современной проблематики субъекта.

В философско-психологической концепции С. Л. Рубинштейна было предложено два ракурса трактовки этого понятия: субъект как специфическое качество человека и субъект как сущность, которая проявляет и реализует свою качественную определённую в свойственном только ей способе существования [см.: Абульханова, 2011, с. 63]. Первая трактовка легла в основу ряда широко используемых в сфере образования методологических подходов, например, субъектного подхода, субъектно-деятельностного, субъект-субъектного подхода. Она акцентирует внимание на субъекте как активистски-действующем начале. Это функциональное понимание субъекта, центрирующее внимание на нём как на источнике активности. В научно-педагогических исследованиях такое понимание позволяет выделять его когнитивные и личностные свойства в зависимости от некоторой области связей (субъект труда, субъект познания и т. д.) и разрабатывать технологическую основу их формирования. Функциональное понимание субъекта легло в основу ряда образовательных систем, например, развивающего обучения (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, И. Я. Лернер, Л. В. Занков и др.), личностно-ориентированной педагогики (И. С. Якиманская, В. В. Сериков, Е. В. Бондаревская и др.), гуманистической педагогики (В. А. Сухомлинский, Ш. А. Амонашвили).

Разрабатывая субъектоцентрированный подход, мы опирались на вторую из предложенных С. Л. Рубинштейном трактовок субъекта. Долгое время она не была востребована в научно-педагогических исследованиях и образовательной практике. Свою актуальность получила в условиях современной реальности, когда человек столкнулся с необходимостью «подстраиваться под поток динамично меняющихся событий» [Зубова, 2011, с. 9], учитывать их непредсказуемый, вероятностный характер, когда в социокультурном пространстве наметилась «тенденция к стиранию границ между естественным и искусственным, человеком и техникой» [Там же]. Всё названное и многое другое, что характеризует действительность постиндустриального общества (или знаниевого, инновационного по другим определениям), усилило значимость деятельностно-преобразовательного начала субъекта, которое подразумевает наличие духовно-нравственного плана (ценностную обоснованность) и тем самым оказывается связанным с онтологической природой субъекта. Это актуализирует предложенное С. Л. Рубинштейном онтологическое понимание субъекта (как субъект специфически человеческого способа существования), см.: [Абульханова, 2011, с. 63]. Это определение аккумулирует в себе все суц-

ностные черты природы человека и является более полным, чем его функциональное понимание. Потому, разрабатывая субъектоцентрированный подход, мы опирались на предложенную С. Л. Рубинштейном трактовку онтологического субъекта, взяв за его основу понимание *субъекта как способа реализации человеческой сущности в мире через созидание на основе кооперативного взаимодействия с ним.*

Целью и ценностью данного подхода является *субъектный опыт* как опыт целенаправленного, рефлексивного управления своей активностью в процессе созидания, осуществляемого на основе кооперативного взаимодействия с окружающим миром. В связи с этим *субъектность* понимается как потенциал креативности и способ обогащения профессионального и социального мира индивидуально-авторскими смыслами.

Основными *идеями субъектоцентрированного подхода* являются:

1. Идея субъекта как основы целостности человека. Человек — существо принципиально незавершённое; субъект как неструктурируемое континуальное начало и субъектный опыт как его деятельностная форма выражения центрируют многообразие проявлений человека, обеспечивая его целостность. В динамично развивающемся, нестабильном мире это единственно-незыблемое основание не только конкретного человека, но и общества в целом как совокупного единства субъектов.

2. Идея познания как «активного построения образа познаваемых предметов и событий в сознании субъекта» [Улановский, 2009, с. 36], а не как отражения и репрезентации.

3. Идея принципиальной множественности описаний и объяснений.

4. Идея индетерминизма: человек обладает возможностями предвидеть, прогнозировать и создавать будущее через созидательную активность субъекта и познавательно-преобразовательную деятельность в условиях нестабильности, неопределённости, многовариантности будущего, высокого темпа развития современного мира и инновационной технологической среды.

5. Идея сложности знания: сложность проявляет себя в нередуцируемости и дискурсивности знания, его нацеленности на коммуникативное действие со своей прагматикой. Идея сложности противоположна идее простоты мира как основы классического рационализма.

6. Идея воспитуемости и обучаемости человека: любого человека (не только особо одарённого) можно научить работать со сложным знанием, формируя «компетентность в понимании содержания информации» [Огурцов, 2006, с. 20], владение «социально и культурно-значимой схемой интерпретации» разноконтекстной информации [Там же, с. 19], универсальными мыслительными действиями.

Основными *принципами субъектоцентрированного подхода* являются: — принцип субъекта как системообразующий фактор;

— принцип активности как признание субъекта источником активности, как утверждение самодетерминации субъекта, как основа выделения разнообразных форм активности (деятельность, рефлексия, коммуникация и др.);

— принцип психолого-педагогического обеспечения включения субъектного опыта в качестве структурного компонента;

— принцип холизма, ориентирующий на целостное изучение и свободу выбора содержания образования;

— принцип удовлетворения познавательных потребностей;

— принцип обеспечения коммуникативной активности субъектов.

Таким образом, *субъектоориентированный подход* — это мировоззренческая позиция и система взаимосвязанных понятий, набор процедур и приёмов, направленных на актуализацию созидающей активности обучающегося и обеспечение процессов становления его субъектности, формирования субъектной позиции и субъектного опыта.

3. Деятельностная форма организации знаниевого компонента содержания высшего образования

В практике образования данный подход к построению содержания высшего образования может быть реализован *деятельностной формой организации его знаниевого компонента*. Она представляет собой процесс познавательно-преобразующей деятельности студента, в котором знание выступает в качестве её ориентировочной основы и организация которого востребует проявления его созидательной активности как субъекта процесса усвоения знаний, обеспечивая тем самым вхождение субъектного опыта в структуру содержания образования. Деятельностная форма организации знаниевого компонента по своим характеристикам противоположна форме «готового знания», которая на данный момент функционирует в практике высшего образования. Это кардинально меняет процесс усвоения знаний студентом.

Традиционная модель образования, исходной основой которой является знаниевая парадигма, предполагает, что студент в процессе обучения усваивает «готовое знание». И в этом формате обучения усвоить знание — значит повторить, воспроизвести его в условиях нормативного контроля. Деятельностная форма организации знаниевого компонента содержания высшего образования как компонент деятельностно-ориентированной модели образования наделяет знание ориентировочно-деятельностной функцией, тем самым процесс усвоения знаний организует как его конструирование, которое по своей сути является субъекто активным процессом.

В процессе конструирования уже имеющегося у студента знание (предметное, личностное, неявное и т. д.) проявляет себя как когнитивное ожидание, учитывающее ситуативный контекст. Оно ориентирует направленность и последовательность действий студента в процессе усвоения знаний и в совокупности с нормативным ожиданием образует когнитивную схему, «управляющую

восприятием, переработкой информации и действиями» [Вайнгарт, 2010, с. 207]. В этом заключается ориентировочно-деятельностная функция знания, благодаря которой оно становится предметом деятельности, проходит стадии осмысления, контекстуализации, рефлексии, переноса в новые ситуации, то есть становится принадлежностью субъекта и знанием в подлинном смысле слова.

Реализовать деятельностную форму организации знаниевого компонента содержания высшего образования в практике обучения позволяют возможности гипертекста как системы человекомерной, способной сделать процесс обучения гибким познавательно-деятельностным, учитывающим эволюционный, нелинейный и контекстуальный характер обучения.

Гипертекстовые системы уже используются в современной российской и зарубежной образовательной практике. Например, гипертекст является основой конструктивно интеграционной модели (Construction-integration model) в зарубежной системе образования (W. Kintsch, A. Shapiro, D. Niederhauser) и метода открытого контента в зарубежном и российском образовании (Mg. Cedergren, St. Downes, D. W. Keats, Fr. Lehmann, E. S. Raymond, И. В. Куликова, А. А. Мамченко и др.). Он обеспечивает обучающимся индивидуальный способ восприятия смысла изучаемого содержания. Однако в данных разработках возможности гипертекстовой организации знания значительно обедняются наличием механической связи между информационными единицами содержания, которые в пространстве гипертекста связаны либо в алфавитном порядке, либо хронологически, либо в порядке нумерации. Таким образом, информация извлекается из информационных единиц, но она отсутствует в связях между ними. Потому названные формы организации знаниевого компонента содержания образования по сути оперируют тем же объективированным, «готовым» и внешним по отношению к субъекту знанием, которое не служит ориентировочной основой деятельности и не имеет возможности инициировать познавательно-преобразовательную деятельность студента. Сохраняется самоценность знания, однако благодаря его нелинейной организации у студента появляется возможность отрабатывать навыки поиска информации по заданной теме и самостоятельно расширять объём знаний по тем или иным аспектам изучаемой темы.

Названные выше формы использования гипертекста эффективны как дополнительный инструмент обучения, но они не обладают возможностью обеспечить субъектоцентричность содержания образования, так как в организации информационного пространства гипертекста опираются на библиотечные принципы классификации, тем самым основой действия является безличный механизм. В предлагаемой нами деятельностной форме организации знаниевого компонента содержания высшего образования, обеспечивающего его субъектоцентричность, предусматривается иная архитектура гипертекстового пространства.

Исходной в его проектировании является холистическая позиция (целое больше своих частей), позволяющая рассматривать изучаемую область знаний

как целое, что даёт возможность выделить параметры её целостности. Способ параметризации находим у Г. П. Щедровицкого, который, рассуждая о механизме субъективации знания, предлагал в этом качестве использовать какую-либо идею или систему идей, раскрывающих разные аспекты целостности изучаемой области знания и логику её исторического развития. Они образуют *рефлексивную рамку* (или «обвод всего», как говорил Г. П. Щедровицкий) [цит. по: Никитин], которая в архитектуре информационного пространства гипертекста образует верхний структурный уровень — уровень целого. Другим структурным уровнем является уровень элементов, составляющих эту целостность — фактологический материал. Он помещается как бы внутрь рефлексивной рамки, или она как бы обводит информационный объём прикладной фактологии.

Таким образом, оба уровня оказываются связаны по принципу часть—целое, что обеспечивает смысловую (а не цифровую или алфавитную) связь между информационными единицами, потому не только они являются источником информации, но и связывающие их структурные связи (дуги). Это даёт возможность студенту, исследовать и интерпретировать возможные траектории своего перемещения в сетевом пространстве гипертекста (или гипермедиа-текста), быть субъектом созидательной активности.

Идеи, образующие рефлексивную рамку, являются архитектурно-структурными точками (информационными узлами) сети гипертекста (или гипермедиа-текста). Каждый такой узел содержит:

— исходный текст, в котором излагается составившая рефлексивную рамку идея и логика её исторического развития (текст содержательно может расширяться гиперссылками);

— информационные единицы, раскрывающие содержание изучаемой области знания — это любая необходимая литература (учебная, научная, научно-популярная, художественная, справочная, а также медиафайлы, схемы, таблицы и т. д.).

Деятельностная форма организации знания компонента содержания высшего образования создаёт субъекто востребующую ситуацию. Студент, черпая информацию из разных информационных единиц гипертекста, совершает между ними *рефлексивные переходы*, то есть действует целенаправленно и рефлексивно. Осмысливая, интерпретируя извлечённую информацию, он тем самым творчески преобразует её: доопределяет смысловую неполноту исходной информации (то есть достраивает её до новой смысловой целостности), ищет необходимую информацию, оценивает степень её значимости, соотнося с целью, выбирает необходимое. Этот выбор непредсказуем, плохо прогнозируем, так как обусловлен внутренними условиями, то есть субъектен.

Таким образом, овладение знанием становится результатом субъектной активности, поисковых и преобразовательных действий студента, а не результатом запоминания и воспроизведения.

Деятельностная форма организации знаниевого компонента содержания высшего образования даёт студенту возможность осваивать изучаемую область знания с разных ракурсов:

1. На уровне целого, знакомясь, осмысливая общую логику развития изучаемой области знания — логику целого, получая тем самым опыт мышления в «долгодействующих» терминах (по выражению М. К. Мамардашвили), осваивая большой масштаб видения данной области знания, формируя основу для контекстуализации знания (проблем, фактов, событий и т. д.).

2. На уровне прикладной фактологии, осваивая функциональное знание, инструментарий, необходимый для работы в данной области знания.

3. На уровне часть—целое, получая опыт понимания, видения управляющего воздействия на часть параметров целого. Без этого опыта невозможно научиться предвидеть и прогнозировать будущее, освоить контекстуализацию знания и «социально и культурно-значимую схему интерпретации информации», то есть сформировать «компетентность в понимании содержания информации», сформировать когнитивную структурированность мышления.

4. Заключение

Применение данного подхода к построению субъектоцентрированной системы содержания высшего образования позволяет наделить его такими системными характеристиками, которые востребуют субъектность студента во всех ситуациях профессиональной социализации, начиная от элементарных проявлений субъектного опыта при решении познавательных задач и завершая построением индивидуально-субъективного образа «Я в профессии»; формируют у обучающегося смысловую ориентацию и продуктивную систему поиска, дают навыки систематизации и самостоятельного создания информации как инструмента постановки и решения познавательных профессионально и социально значимых задач.

Литература

1. *Абульханова К. А.* Онтологический подход С. Л. Рубинштейна в методологии изучения личности и субъекта [Электронный ресурс] / К. А. Абульханова // *Философско-психологическое наследие С. Л. Рубинштейна : [сборник статей] / Рос. акад. наук. Ин-т психологии ; ред. К. А. Абульханова-Славская. — Москва : Ин-т психологии РАН, 2011. — С. 62—80. — Режим доступа : <http://rubinstein-society.ru/engine/documents/document401.pdf>.*
2. *Вайнгатт П.* Образ знания в современном обществе. (Сводный реферат) / П. Вайнгатт // *Концепция «общества знания» в современной социальной теории : сборник научных трудов / РАН. ИНИОН. Центр социал. науч.-информ. исслед. Отд. социологии и социал. психологии; отв. ред. Д. В. Ефременко. — Москва : ИНИОН РАН, 2010. — С. 202—213. — (Сер. : Теория и история социологии).*
3. *Зубова Д. А.* Феномен субъектности в пространстве современной философской рефлексии : диссертация ... кандидата философских наук / Д. А. Зубова. — Ростов-на-Дону, 2011. — 157 с.

4. *Концепция* Федеральной целевой программы развития образования на 2016—2020 годы от 29 декабря 2014 г. N 2765-р [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online>.
5. *Куликова И. В.* Открытый контент : методология умножения общественного достояния в обществе знания [Электронный ресурс] / И. В. Куликова, А. А. Мамченко, В. С. Меськов // Восток : альманах. — 2005. — № 7/8 (31/32). — Режим доступа : http://www.situation.ru/app/j_art_937.htm.
6. *Лепский В. Е.* Рефлексивно-активные среды инновационного развития / В. Е. Лепский. — Москва : Когито-Центр, 2010. — 255 с.
7. *Меськов В. С.* Постнеклассический подход к e-Learning : новая образовательная парадигма для общества знания / В. С. Меськов, А. А. Мамченко // Преподаватель XXI век. — 2009. — № 1. — С. 109—127.
8. *Никитин В. А.* Проблемы объективации, субъективации и онтологизации в историческом подходе [Электронный ресурс] / В. А. Никитин. — Режим доступа : <http://www.fondgp.ru/lib/grant/grant2005/works/0>.
9. *Огурцов А. П.* Постмодернизм в контексте новых вызовов науки и образования / А. П. Огурцов // Вестник Самарской гуманитарной академии. Выпуск «Философия. Филология». — 2006. — № 1 (4). — С. 3—27.
10. *Улановский А. М.* Конструктивизм, радикальный конструктивизм, социальный конструкционизм : мир как интерпретация / А. М. Улановский // Вопросы психологии. — 2009. — № 2. — С. 35—45.
11. *Cedergren Mg.* Open content and value creation / Mg. Cedergren // First Monday. — Vol. 8. — № 8. — 2003. — Available at : http://firstmonday.org/issues/issue8_8/cedergren/index.html
12. *Rowe M. P.* Inhibition Needs No Negativity : Negative Links in the Construction-Integration Model / M. P. Rowe, D. S. McNamara. — Available at : <http://csjarchive.cogsci.rpi.edu/Proceedings/2008/pdfs/p1777.pdf>.

Subject-Centered Approach to Higher Education Content Creation

© **Leskova Inna Aleksandrovna (2015)**, PhD in Education, associate professor, doctoral degree seeker, Department of Education, Volgograd State Social-Pedagogical University (Volgograd, Russia), innaleskova@yandex.ru.

A new approach to the organization of knowledge component in the higher education content is discussed, the relevance of which is determined by a number of contradictions that exist in the field of modern educational practice and are determined by the transition from knowledge-oriented to activity-oriented model of education. The author dwells on three contradictions that relate to the organization of the higher education content, the lack of substantive, procedural (process) and criteria base for the training of a subject of activity, the illusion of "ready knowledge". It is indicated that the solution of contradictions requires a new construct and new construction of educational content, which will claim and initiate forms of subjectivity of the student. As a new construct subject-centered knowledge is proposed, determining the subject-centered content of education and calling for subject-centered approach to its construction, in its research, educational and training functions focused on creative activity of the student, on the actualization of its activity, transforming principle. Novelty of research consists in development of ideas and principles of this approach and the author's development of activity forms of organization of knowledge content in higher education. Definitions subject-centered approach, subject, subjective experience and activity forms of knowledge component organization are given.

Key words: content of higher education; subject-centrality; hypertext; subject; approximately-active function of knowledge.

References

- Abulkhanova, K. A. 2011. Ontologicheskii podkhod S. L. Rubinshteyna v metodologii izucheniya lichnosti i subyekta. In: Abulkhanova-Slavskaya, K. A. (ed.). *Filosofsko-psikhologicheskoye naslediyе S. L. Rubinshteyna* : [sbornik statey]. Moskva: In-t psi-khologii RAN. 62—80. Available at : <http://rubinstein-society.ru/engine/documents/document401.pdf>. (In Russ.).
- Cedergren, Mg. 2003. Open content and value creation. *First Monday*, 8(8). Available at : http://firstmonday.org/issues/issue8_8/cedergren/index.html. (In Russ.).
- Kontsepsiya Federalnoy tselevoy programmy razvitiya obrazovaniya na 2016—2020 gody ot 29 dekabrya 2014 g. N 2765-r*. Available at : <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online>. (In Russ.).
- Kulikova, I. V., Mamchenko, A. A., Meskov, V. S. 2005. Otkrytyy kontent: metodologiya priumnozheniya obshchestvennogo dostoyaniya v obshchestve znaniya. In: *Vostok: almanakh*, 7/8 (31/32). Available at : http://www.situation.ru/app/j_art_937.htm. (In Russ.).
- Lepskiy, V. E. 2010. *Refleksivno-aktivnyye sredi innovatsionnogo razvitiya*. Moskva: Kogito-Tsentr. 255. (In Russ.).
- Meskov, V. S., Mamchenko, A. A. 2009. Postneklassicheskii podkhod k e-Learning: novaya obrazovatel'naya paradigma dlya obshchestv znaniya. In: *Prepodavatel' XXI vek*, 1: 109—127. (In Russ.).
- Nikitin, V. A. *Problemy obyektivatsii, subyektivatsii i ontologizatsii v istoricheskom podkhode*. Available at : <http://www.fondgp.ru/lib/grant/grant2005/works/0>. (In Russ.).
- Ogurtsov, A. P. 2006. Postmodernizm v kontekste novykh vyzovov nauki i obrazovaniya. *Vestnik Samarskoy gumanitarnoy akademii. Vypusk «Filosofiya. Filologiya», 1 (4)*: 3—27. (In Russ.).
- Rowe, M. P., McNamara, D. S. *Inhibition Needs No Negativity: Negative Links in the Construction-Integration Model*. Available at : <http://csjarchive.cogsci.rpi.edu/Proceedings/2008/pdfs/p1777.pdf>. (In Russ.).
- Ulanovskiy, A. M. 2009. Konstruktivizm, radikalnyy konstruktivizm, sotsialnyy konstruksionizm: mir kak interpretatsiya. *Voprosy psikhologii*, 2: 35—45. (In Russ.).
- Vayngart, P. 2010. Obraz znaniya v sovremennom obshchestve. (Svodnyy referat). In: Efremenko, D. V. (ed.). *Kontsepsiya «obshchestva znaniya» v sovremennoy sotsialnoy teorii*: sbornik nauchnykh trudov. Ser.: Teoriya i istoriya sotsiologii. Moskva: INION RAN. 202—213. (In Russ.).
- Zubova, D. A. 2011. *Fenomen subyektosti v prostranstve sovremennoy filosofskoy refleksii*: dissertatsiya ... kandidata filosofskikh nauk. Rostov-na-Donu. 157. (In Russ.).