

9. Пузырев А. В. Риторика в ее системной целостности // Предмет риторики и проблемы ее преподавания: 1997. М.: Добросвет, 1998.
10. Рождественский Ю. В. Теория риторики. М., 1999.
11. Сиротинина О. Б. Риторика как составляющая системы наук об общении // Предмет риторики и проблемы ее преподавания: 1997. М.: Добросвет, 1998.
12. Ушинский К. Д. Руководство к преподаванию по «Родному слову» // Собр. соч. М., 1948–1952. Т. 6.
13. Ушинский К. Д. О пользе педагогической литературы // Собр. соч. М., 1948–1952. Т. 2.
14. Философский энциклопедический словарь. М., 1983.
15. Young R. E., Becker A. L., Pike K. L. Rhetoric discovery and change. N. Y., 1970.

УДК 37.01.5
ББК Ч.30

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

И. Г. Шендрик

Понятие «пространство» используется во многих науках как естественных (физическое, географическое и др. пространства), так и гуманитарных (социальное, экономическое, политическое и др. пространства). Оно достаточно универсально и удобно для описания различных предметных областей, поскольку благодаря ему появляется возможность зафиксировать единство разнокачественных явлений в цельности мира.

Различные предметы, явления и процессы образуют целостность, становятся единством на том основании, что находятся вместе. При этом их совместное нахождение определяется не только и не столько сущностным, внутренним единством, сколько внешним взглядом, способом презентации их субъекту. Однако сопряженное рассмотрение различных явлений действительности, объединение их вместе, расположение их в некотором пространстве дает возможность увидеть их по-новому, в иных связях и отношениях, а потому приблизиться к пониманию сущности вещей, к их истине.

В психолого-педагогических исследованиях как отечественных, так и зарубежных понятие «пространство» с различного рода определяющими словами (воспитательное, образовательное, семантическое и т. п.) используется достаточно широко [2; 3; 6; 12; 21]. Вместе с ним часто упоминаются семантически близкие понятия «среда», «положение», «окружение», «место» и некоторые другие. По большей части в тех исследованиях, где используется понятие «пространство», оно специально не обсуждается как методологическая и теоретическая проблема. В результате этого понятие «пространство» зачастую определяется через понятия «системы», «среды», «окружения» и т. п. Подобная нечеткость в исходных позициях затрудняет понимание и оценку как возможности практического использования результатов исследований, так и видения их перспективы. Данное обстоятельство является одной из причин предпринятой нами попытки специального обсуждения понятия «образовательное пространство».

В дальнейшем изложении мы постараемся выделить основные понятия и представления, обеспечивающие пространственное рассмотрение образования, и дающие возможность говорить об «образовательном пространстве» как таковом.

Определяя подходы к рассмотрению образовательного пространства, имеет смысл прежде всего разобраться с самим термином **«пространство»**.

Категория пространства возникла на основе наблюдения и практического использования представлений о положении и отношении объектов друг к другу, их объема, протяженности. В истории философии выделяются две основные концепции пространства. Первая из них восходит к Демокриту и более полно, в развернутом виде была сформулирована И. Ньютоном. Согласно этим представлениям, пространство отождествлялось с пустотой и рассматривалось как неподвижноеместилище реально существующих материальных объектов. Такое пространство существует везде. При этом материальные объекты находятся в некоторых местах пространства. Само же пространство не зависит ни от объектов, которые в нем находятся, ни от времени, ни от чего-либо еще. Оно абсолютно и может существовать независимо в форме пустоты. Но объекты могут существовать только в пространстве.

Основы второй концепции были заложены Аристотелем, который считал, что пустота как таковая отсутствует, а пространство – это просто свойство тел, которые в нем находятся. Поэтому Аристотель считал, что он не знает то-

го, существует пространство или нет. Поэтому он и пишет, что «...чем-то великим и трудноуловимым кажется топос – т. е. место – пространство» [1]. Это в известном смысле согласуется с представлениями его учителя Платона, который считал почти невозможным сказать что-либо об этом «трудном и смутном роде», и, практически, отрицал определимость пространства ввиду его «крайне сомнительной причастности» [13] к области понятий. Все вышесказанное послужило основанием понимания пространства как совокупности всех мест реальных объектов.

Позже Декарт писал о пространстве как о протяженности вещей, а Лейбниц рассматривал его как порядок существования объектов. Близок этой позиции был и К. Маркс, который рассматривал пространство как одну из форм существования материи.

В результате борьбы мнений в философии Нового времени возобладали точка зрения Ньютона, согласно которой пространство абсолютно и независимо от находящихся в нем вещей. Причины этого связаны, скорее всего, с тем, что на такое понимание пространства опирались многочисленные естественно-научные исследования того времени.

Одним из противников этой концепции был Г. В. Гегель, отрицавший существование абсолютного пространства и времени. С позиций материалистической диалектики против такого понимания пространства выступал и Ф. Энгельс. Он писал, что «...основные формы всякого бытия суть пространство и время; бытие вне времени есть такая же бессмыслица, как и бытие вне пространства» [11, с. 51].

К преодолению абсолютистского понимания пространства вело и объективное развитие науки. Так, Н. И. Лобачевский высказал предположение о существовании таких пространственных форм, которые должны описываться геометрией, отличной от евклидовой. А физик А. Эйнштейн в теории относительности отказался от ряда традиционных представлений о пространстве и времени, указав при этом на необходимость изучения физических явлений в едином пространственно-временном континууме.

Такой подход к рассмотрению действительности был характерен и для И. Канта. В «Критике чистого разума» он писал: «...Пространство есть не что иное, как только форма всех явлений внешних чувств, то есть субъективное условие чувственности, при котором единственно и возможно для нас внешнее

созерцание...» [5, с. 56]; а «...Время есть не что иное, как форма внутреннего чувства, т. е. созерцания нас самих и нашего внутреннего состояния» [5, с. 56].

Дальнейшее развитие представлений о пространстве связанное с попытками все более точного определения объективной пространственной структуры, на деле предполагало развитие ее субъективизированной версии. В связи с этим М. Хайдеггер писал, что может быть «...объективность объективного мирового пространства есть фатальным образом коррелят субъективности сознания, которое было чуждо эпохам, предшествовавшим европейскому Новому времени» [19, с. 313]. При этом, по его мнению, человек эпохи Возрождения и Нового времени не просто составляет свое собственное представление о мире, но навязывает себя миру – «становится тем сущим, на котором все сущее основывает собственное бытие и вид своей истины», а сущее тем самым искажается, так как «поставлено представляющим и устанавливающим его человеком» [20, с. 222–224].

Для Нового времени характерен, согласно М. Хайдеггеру, «расцвет субъективизма и индивидуализма» [20, с. 222], который оказывает влияние и на представления о пространстве. Оно из безличного и бескачественного вместилища жизни людей постепенно превращается в приспособленную для их нужд сферу жизнедеятельности. Поэтому «пространство – ... в растущей мере все упрямее провоцирует современного человека на свое окончательное покорение» [19, с. 313].

В связи с вышесказанным возникает вопрос о том, какое представление о пространстве является сегодня истинным? Не являются ли все пространства, устроенные иначе в сравнении с физическим, только субъективно обусловленными, частичными и видоизмененными формами единого космического пространства?

Ведь пространство как предпосылка существования вообще является первофеноменом. Еще И. Кант писал о том, что «...Пространство – необходимое представление и а priori... Никогда невозможно составить представление о том, что нет пространства...» [5, с. 24]. Пространство является, таким образом, абсолютной абстракцией, за ним нет больше ничего, к чему его можно было бы возводить. А потому суть пространства можно выявить только из него самого.

Это подтверждают высказанные выше предположения о том, что пространство достаточно универсально и удобно для описания различных пред-

метных областей, поскольку оно исходно, т. е. в нем можно зафиксировать единство разнокачественных явлений в цельности мира.

Процесс выявления сути предметно-конкретного пространства (социального, образовательного, экономического и т. п.) может быть осуществлен только на основе и благодаря наличию существующего исходного и нерасчлененного чувства пространственности. В связи с этим пространство рассматривается как результат деятельности субъекта, ее продукт, представляющий собой расчленение единого чувства пространственности, его объективацию в процессе культурогенеза.

Такой подход к пониманию пространственности открывает возможности для рассмотрения пространства не просто как пространства тел (например, физическое пространство), а как **пространство процессов** и связанных с ними понятий, взятых вместе с их практической реализацией и осмыслением.

В рассмотрении понятия «пространство» возможна реализация различных установок, которые условно можно разделить на три группы: **объектные, субъектные** и **деятельностные**. При объектной установке на рассмотрение пространства, оно предстает как некая картина мира, понимаемая как совокупность внешних объектов. В соответствии с субъектной установкой, напротив, мир становится представленностью наших чувств и мыслей. Если же мы исходим из того, что субъект и объект не могут существовать друг без друга, а сопрягаются в деятельности, образуя феноменологическое единство, то пространство внешних, по отношению к субъекту, вещей должно быть обязательно связано с его мыслями о них. Таким образом, пространство образуется не только вещами, но и их смыслами.

Подобный подход к рассмотрению пространства реализуется многими исследователями. Так, по представлениям ученого-географа Г. Д. Костинского [6], пространственные понятия складываются в результате смыслового раздвоения исходно нерасчлененного ощущения пространственности, где ему соответствует четверка базовых понятий: территория, район, место и пространство.

Территория, район, место и пространство представляют собой полюса различных осей культурогенеза, соответствующих двум взаимодополняющим принципам деятельностной пространственной практики человека. Первый принцип связан с осуществлением аналитико-синтетической деятельности, второй – с ее осмыслением, т. е. с деятельностью по смыслополаганию (пониманию). Понятия «территория» и «район» логически описывают мир,

а «пространство» и «место» являются предпосылками возможности рассуждений о территориях и районах. Рассмотрение системы этих понятий с философско-методологических позиций приводит к тому, что пространство может быть поставлено в соответствие общему, место – частному, территория – целому, район – части. Эти четыре элементарных понятия в своем единстве образуют матрицу пространственности – исходную структуру пространственного мышления человека. При осуществлении пространственного представления действительности различной природы описанный выше подход открывает возможности для полноценного осмысления ее с позиций единства мира. Этим подходом мы воспользуемся для наших целей, но прежде разберемся с тем как понимается термин **«образование»**.

С самых общих позиций образование представляет собой процесс становления человека, в ходе которого его выявляющаяся сущность воплощается в некотором образе, соответствующем тем культурным условиям, в которых осуществляется процесс становления. Образование представляет собой единство процесса и результата освоения и присвоения человеком обобщенных способов взаимодействия с действительностью и самим собой, выработанных человечеством и закрепленных в культуре.

В русском языке термин «образование» широко используется сравнительно недавно. Более характерным для нас было использование слов «воспитание» и «учение». Воспитание происходило от глагола воспитать (въспитати), который означал на древнерусском языке вскормить, выкормить. Уже к XVIII веку в русском языке сложилось современное нам понимание термина воспитание как процесса воздействия на развитие ребенка с целью формирования его нравственных и физических качеств. Тогда же под воспитанием стали пониматься правила поведения, навыки общения, усвоенные ребенком под воздействием взрослых.

В ходе развития русского языка в нем сформировалось представление о воспитании в его духовно-нравственном аспекте. Именно это обстоятельство затрудняет его точный перевод на западные языки. Перевод воспитания на латинский чаще всего осуществляется словами *educatio* и *cultus*, т. е. как образование или возделывание (выращивание). В классической латыни глагол *educere* имеет смысл воспитывать в значении: создавать, возвращать, кормить, тянуть и т. д., *educator* – воспитатель, руководитель, кормилец, наставник. Однако в зрелой латыни предпочитали пользоваться заимствованным греческим сло-

вом «педагог», означающим слугу, присматривающего за детьми. Педагогика в Греции означала искусство воспитания, на что указывают его составные части *paíd* – ребенок и *agw* – вести.

В начале XIX века В. И. Даль говорил об образовании как об образовании ума и нрава, т. е. как о развитии личности и ее воспитании. При этом он утверждал, что науки образуют ум и знания, но далеко не всегда нрав и сердце, подчеркивая, что учение образует ум, а воспитание – нравы. В отечественной публицистике XIX–XX веков это утверждение стало общим местом. Различие между обучением и воспитанием очевидно. Научить можно знанию. – нравственность можно только воспитать.

В словаре Фасмера указывается на то, что «образование» происходит от немецкого *bildung*, означающего «резать», «обрезать». Однако, в процессе социокультурного развития понятие «образование» обрело несколько иной смысл, который заключается в создании образа человека, подобного Богу или стремящегося к этому. Поэтому в образовании просматривается не что иное, как обожествление природного начала, которое необходимо как предпосылка формирования человека, способного поддерживать и развивать условия своего человеческого существования.

Эти условия создаются самим человеком путем преобразования естественной среды своего обитания. В них отражаются наиболее приемлемые, с точки зрения человека, способы его взаимодействия со средой. Закрепление этих способов в общечеловеческом опыте и возможность их существования, с одной стороны, независимо от конкретного человека, а с другой – только благодаря ему, является причиной возникновения культуры. Культура вместе с измененной под ее воздействием природой становятся средой жизнедеятельности человека. В природе человек находит источники своего биологического существования, а в культуре – человеческого, которое принципиально и существенным образом отличается от биологического.

В процессе развития культуры способы взаимодействия человека с действительностью обобщаются и могут приобретать статус ценностей. Процесс вхождения человека в культуру должен быть связан не только и не столько с освоением общепринятых способов взаимодействия с действительностью и самим собой, но с пониманием ценности именно этих способов для существования его как человека.

Культура как система доминирующих ценностей и отношений между людьми является в этом случае, с одной стороны, необходимой предпосылкой образования, создавая определенную образовательную среду, а с другой стороны, только благодаря образованию сама культура может существовать и развиваться.

Вышесказанное согласуется с исходным представлением об образовании, согласно которому в нем заключен двоякий смысл. Во-первых, это – образование в смысле развертывающегося формирования. Во-вторых, «образование» «образует» (формирует), исходя все время из “...предвосхищающего соразмерения с некоторым определяющим видом, который зовется поэтому про-образом. «Образование» есть вместе и формирование, и руководство определенным образцом” [19, с. 350]. Про-образ человека задается совокупностью доступных ему способов взаимодействия его с окружающей действительностью, т. е. доступной ему культурой или культурной средой его окружающей.

При этом необходимо обратить внимание и на другую сторону образования, которая по мысли М. Хайдеггера «...означает обращение всего человека в смысле приучающего перенесения его из круга ближайших вещей, с которыми он сталкивается, в другую область, где является сущее само по себе. Это перенесение возможно лишь благодаря тому, что все прежде открытое человеку и тот способ, каким оно было ему известно, делается другими. То, что является человеку так или иначе непотаенным, и род этой непотаенности должны перемениться. Непотаенность... это истина» [19, с. 351].

При этом непотаенность, согласно Платону [12, с. 321], это все то, что открыто присутствует в круге человеческого местонахождения (в нашем случае это – культурное окружение). Поэтому каждому месту соответствует своя непотаенность, своя истина. Образование есть движение к непотаеннейшему, т. е. к собственно истине. Поэтому сущностная полнота «образования» может осуществиться только через местонахождение в области непотаеннейшего (бытия как такового). “...Существо «образования»” коренится в существе «истины», – пишет М. Хайдеггер [20, с. 353]. Поэтому развиваемые культурой (местонахождением человека) представления об истине (непотаенном) определяют процессы формирования «про-образа» человека, сказываясь на специфике соответствующего образования, с одной стороны, а с другой – образование расширяет сферу непотаенного, т. е. культуру.

Поэтому человек, согласно Г. В. Ф. Гегелю [4, с. 15], в процессе своего образования должен актуализировать всю историю современной ему культуры. Актуализация культуры является ее переложением из безличной формы всеобщности в личностную форму культуры индивида. Здесь наиболее важным является не столько познание нового, ранее неизвестного, сколько – образование (явление сущности в некотором образе), поскольку оно означает полное развертывание того, что было ранее свернутым, а потому является актуализацией объективно наличного.

Таким образом ощущение пространственности в сфере образования связано с формой всех явлений присвоения индивидом современной ему культуры как обобщенных способов взаимодействия человека с действительностью и самим собой. Это дает возможность говорить о «культурной среде» и «положении» человека в ней, а также о тех смыслах, которые появляются в связи с определением человеком своего «места» в «пространстве» своей жизнедеятельности, а также и об **образовательном пространстве**.

Рассмотрение образовательного пространства довольно часто осуществляется вместе с понятиями «образовательная (воспитательная) среда, положение, окружение, воздействие, влияние». Сопоставление существующих словарных определений этих понятий приводит к тому, что в них содержится указание на то, что благодаря им могут происходить изменения в характеристиках субъекта деятельности. Данное обстоятельство наводит на мысль о их генетическом единстве, связанным с процессом и результатом образования каждого человека.

Близость между понятиями «образовательное пространство», «образовательная среда», «окружение», «влияние», «место» требует выявления их специфики и особенностей связей друг с другом.

Начнем с понятий «образовательная среда» и «окружение». Оба понятия представляют собой то, с чем непосредственно или опосредованно соприкасается образуемый. При этом от его положения зависит окружение, которое является частью среды, но не сводится к ней.

Если мы говорим об образовательной среде, мы абстрагируемся от ее внутренних различий. Однако в том случае, когда эти различия выявляются, возникает возможность говорить о положении субъекта и о его окружении и даже дифференцировать его (ближайшее, близкое, дальнее и т. д.). Получается

так, что окружение, связанное с положением человека – это не что иное, как другая форма среды и наоборот.

Различие между образовательной средой и окружением предполагает, с одной стороны, рассмотрение их как целостности (образовательная среда) в рамках целостности более общего порядка, а с другой стороны, как внутреннее различие положения (окружения) внутри среды. Таким образом, образовательная среда и окружение вместе составляют единство, в котором можно выделить как первое, так и второе, в зависимости от способа его рассмотрения.

Эти понятия связаны между собой благодаря нашей деятельности по их различению.

В нашем сознании окружение (положение) часто вытесняет среду и наоборот, поэтому их парность, взаимозависимость иногда упускается из виду. Вместо этого возникает иллюзия иерархичности их отношений, подчиненности одного другому.

Окружение (положение) и среда не синонимы, хотя иногда их пытаются рассматривать именно так. На самом деле, их логические развертывания диаметрально противоположны. Среда – это выражение объекта как целого, окружение же рассматривается как часть исходного целого. Окружение и среда мы рассматриваем как функционально дополняющие друг друга логические понятия, которые являются инструментами формирования представления об образовательном пространстве.

Итак, окружение и среда связаны между собой и одновременно отличаются друг от друга. Суть различия надеемся станем более ясной из дальнейшего изложения.

Пространство непосредственно связано с представлением о месте. При этом пространству придается смысл максимального, а месту – минимального пределов. Пространство мыслится как всеохватность, тотальность, место же, напротив, рассматривается как единица, «атом» пространства.

Место рассматривается как «место обитания», некая точка пространства, где все «приготовлено и допущено» (по М. Хайдеггеру) для существования субъекта. М. Хайдеггер для отыскания собственного существа пространства предлагает прислушаться к языку. В слове «пространство» слышится простираение, оно означает нечто просторное свободное от преград. «Простор несет с собой свободу, открытость для человеческого поселения и обитания» [19]. «Простор, продуманный до его собственного существа, есть высвобождение

мест, где судьбы поселяющегося тут человека повертываются или к целительности родины, или к гибельности безродности, или уже к равнодушию перед лицом обеих. Простор есть высвобождение мест, вмещающих явление Бога, мест, покинутых богами, мест, в которых божество долго медлит с появлением» [19, с. 314]. «Простираение простора несет с собой местность, готовую для того или иного обитания. Профанные пространства – это всегда провалы сакральных пространств, часто оставшихся уже в далеком прошлом.

Простор есть высвобождение мест. В просторе и дает о себе знать, и вместе таится событие» [19, с. 316].

Таким образом, место – это то, что имеет определяющее значение в жизни человека, т. е. влияет на нее. Поэтому представление о месте мы связываем с влиянием. Вот как пишет об этом М. Хайдеггер: “...Место открывает всякий раз ту или иную область, собирая вещи, ожидая их взаимопринадлежности в ней.

В месте играет соби́рание вещей – в смысле высвобождающего укрывания – в их области. А область? Более старая форма этого слова звучит «во-лость». Это то же слово, что латинское «valeo», «здравствовать». Оно именует собственное владение, свободная обширность которого впервые позволяет всякой владеющей им вещи открыться, покоясь в самой себе. Но одновременно им названо и сбережение, соби́рание вещей в их взаимопринадлежности” [19, с. 315].

Полагаем, что дальнейшее рассмотрение генезиса термина «место» укрепит эту позицию. Этимология слова «место», согласно словарю Фасмера, указывает на «метку» и «мепить». Человек метил пространство, обеспечивая ощущение права на жизнь на своей земле, которое помогало ему в работе, положительно влияло на его трудовые достижения. Это обеспечивалось тем, что само по себе мечение означало причащение к божественному. Идея места связана с обитанием, его главная функция – проживание. На это указывает то, что в славянских языках «место» означало поселение или город. Поэтому место рассматривалось как потенциальное жилище, которое может вместить человека, стать ему домом, т. е. поддержать (повлиять на) его жизнь.

Сами по себе метки, отметины есть не что иное как знаки, расстановка которых характерна для человеческой культуры. Благодаря устанавливаемой метке (знаку) в пространство вводилась система отсчета, способная положить

конец неопределенности. Знак (метка) указывает на то, что человеку можно делать, помогает ориентироваться в жизни, влияет на нее.

Место, знак, влияние с одной стороны, и пространство, с другой, наполняют смыслом жизнь человека. Поскольку смысл не возникает из ничего и сам по себе, он должен зацепиться, обозначиться, т. е. предстать знаком, что возможно только, если существуют места. Такое взаимодействие пространства и места (влияния) позволяет объединить их в рамках реализации одной функции – функции порождения смыслов. Поэтому если раньше, разделяя среду и окружение, мы анализировали, выделяли составные части, то, отмечая, обозначая пространство, мы выявляли влияние, выясняли смысл окружения для человека.

Места (отметины), таким образом, структурируют пространство. Они, природные или изготовленные, в своей взаимодополнительности образуют «местность». Благодаря этому в пространстве раскрываются смыслы воплощенные в формах природного «бытия» и человеческого обитания. Поэтому разнокачественность пространства связана непосредственно с бытием человека. Оно создает возможность (позволяет) для присутствия предметов, т. е. является только предпосылкой существования «местности».

Данное обстоятельство дало возможность М. Хайдеггеру утверждать, что «...Место не располагается в заранее данном пространстве типа физически-технического пространства. Это последнее впервые только и развертывается под влиянием мест определенной области» [19, с. 314–315].

Для действительности пространству необходимо такое свойство, благодаря которому пространственные места приобретают определенные качества и которое возникает из-за развертывающегося в нем вещного мира. Другими словами, пространство обретает действительность в сопряжении с вещественностью человеческого бытия. Таким образом, человек и результаты его преобразующей жизнедеятельности являются создателями «местности», что и задает качественность пространству.

При таком понимании образовательное пространство – это действительное воплощение мест, т. е. совпадение «положения» и «места» и появления «местоположения» которые дают способностям человека осуществляться (обретать действительность) и тем самым жить (представление о «человеке на своем месте») и развиваться (образовываться).

Выделенные нами понятия «образовательное пространство», «место», «образовательная среда», «положение» (окружение) составляют тетраду пространственных понятий. В них представлены два разных принципа реализации образовательной практики, которые закрепились в понятиях «обучение» и «воспитание».

Пару «образовательная среда – положение» можно представить в виде оси культуры, а «пространство» и «место» – ось смыслов ее освоения индивидом. Двигаясь вдоль первой, человек осваивает знания и умения, а движение по другой – представляет собой их осмысление, дающее возможность человеку проникнуть в связь культуры с его собственным существованием.

Занимая определенные положения в образовательной среде, человек усваивает соответствующие им знания. Связывая эти знания со своим местом, своим представлением о себе, человек понимает их, т. е. знания обретают для него смысл. Ведь в процессе понимания необходимо что-то добавить от себя, доопределить [10]. Это различные виды деятельности.

В психологии различают два принципиально различных типа деятельности. Первый связан с освоением норм и способов взаимодействия с действительностью, а второй направлен на овладение способами взаимодействия с другими людьми. В онтогенезе каждая из этих деятельностей поочередно занимает ведущее положение [18, с. 22]. Таким образом, присваиваются знания и умения и выясняется, зачем они нужны с позиций представлений о человеческом существовании. Ведь человек как человек немислим без других людей, без других он не может оставаться и тем более стать человеком.

Точка пересечения этих деятельностей означает совпадение знания и смысла, т. е. возникновение понимания. Чем дальше от этой точки по оси «среда – положение», тем более далек субъект от соответствующих знаний. Чем дальше от пересечения по оси «пространство – место», тем менее понятен их смысл, тем дальше они от духовной сути человека («близкий» человек, который находится далеко).

В ходе образования человек, с одной стороны, меняет свое положение в среде, осваивая различные знания. При этом его окружение включает все большую часть среды, таким образом он обучается. Изменение же мест связано с обретением новых смыслов своего существования, изменением самого себя. Это, как известно, и является воспитанием.

С этой системой понятий согласуется и схема бытия М. Хайдеггера, которая соединяет в себе четыре мировые силы: земное и небесное, божественное и смертное. Ось «земное – смертное» соответствует оси «среда – положение»; а на оси «божественное – небесное» происходит порождение смыслов, благодаря встрече с божественным или небесным. Поэтому смыслы не даны в природе, а изобретаются самим человеком [10]. Единство этих четырех сил М. Хайдеггер и называл топосом, в котором, согласно этимологии, сосредоточена целостность и пространственность.

В реальной образовательной практике ось порождения смыслов часто теряет свою определенность. Она не отделяется от оси «среда – положение», как бы склеивается с ней. Это приводит к формализму усвоения знаний, поскольку их содержательный аспект вытесняет смысловой. Вопрос, для чего мне это знание, считается неуместным, а порой даже глупым. Однако без ответа на него нельзя говорить об образовательном пространстве субъекта, а можно только об образовательной среде, для которой субъектные качества являются излишними.

Согласно представлениям К. Юнга, тетрада является генетической матрицей, позволяющей различать и упорядочивать универсум. Эта матрица целокупно охватывает феномен пространственности и служит каркасом, с помощью которого складываются и упорядочиваются наши пространственные представления.

К. Юнг [23] относил тетраду к одному из базовых архетипов бессознательного и считал основой для целостного суждения. Для обретения феноменом целостности он должен быть четырехкратным, это минимум условий суждений о целостности. Архетипы – начальные образы, укорененные в человеческой психике, выполняют роль упорядочивающих структур и поэтому часто становятся основой научных теорий и разных объяснительных схем.

Понятие пространства необходимо человеку для того, чтобы собрать и организовать свое знание о мире. Он создает свое пространство, но не просто как вместилище всего, а как понятную ему, наполненную смыслами, эмпирико-рациональную реальность, частью которой он является и в которой конкретные объекты приобретают смысл.

В процессе культурогенеза происходило дробление нерасчлененного пространственного ощущения и оформление четверки базовых понятий. При

этом ни одно из этих четырех понятий не является замкнутым и самодостаточным, безотносительным ко всем остальным.

Итак, образование как единство процесса и результата движения субъекта к прообразу, содержащемуся в культуре можно рассматривать как освоение им образовательной среды и расширение тем самым образовательного пространства, которое можно описать совокупностью четырех понятий: образовательная среда, положение, место и пространство. Образовательная среда представляет собой совокупность прообразов, необходимых культуре для ее существования и развития. Представление о положении связано с конкретным культурным окружением образуемого субъекта. Через представление о месте выявляется смысл, который обретает культурное окружение для субъекта. Совокупность смыслов создает пространство потенциальной жизнедеятельности субъекта.

В случаях совпадения места и положения говорят о «местоположении» субъекта в образовательном пространстве. Таким образом, в положении субъекта для него открывается смысл места. В местоположении как пересечении оси предметов с осью смыслов происходит событие – совместное бытие нескольких значений. Как минимум: значения соответствующего предмета для образуемого субъекта (ученика) и образующего субъекта (учителя) (хотя это разделение условно: «Уча мы сами учимся»). Учитель несет с собой смысл, построенный на пересечении общекультурного и индивидуального значения, ученик же, пытаясь согласовать эти значения со своим собственным, вырабатывает смысл для себя. Это путь образования, движения к прообразу культуры, которая в этом процессе не может калькироваться, в принципе. В процессе согласования ученик вырабатывает свой собственный вариант воплощения прообраза культуры.

Образование, рассмотренное с позиций образовательного пространства, предстает как движение образуемого, которое можно разложить на две составляющие. Первая составляющая связана с формальным освоением культуры, а вторая – с постижением ее смыслов. И то и другое может быть реализовано как совместно, так и раздельно. В первом случае можно говорить о реальном образовании, сопровождающем действительные изменения субъекта на личностном уровне, второй связан либо с формальным усвоением человеческого опыта, проявляющегося в интенсификации субъектности, либо с размышлени-

ями о возможных смыслах окружающей действительности, без попыток их реализации в жизни.

Эвристическое значение понятия «образовательного Пространства» для проектирования образования заключается в осознании необходимости, во-первых, учета различий между освоением элементов культуры и их осмыслением, а во-вторых, понимания возможности их одновременной реализации. При ближайшем рассмотрении в этой двойственности можно увидеть дихотомию одного из основополагающих вопросов педагогики: «Чему учить?» и «Как учить?». Но при этом можно разглядеть и предлагаемые варианты ответов на этот вопрос. Учить культуре, входящей в непосредственное окружение индивида, и так учить, чтобы он получал ответы на свои, имеющие смысложизненный характер, вопросы.

Литература

1. Аристотель. Сочинения: В 4 т. М.: Мысль, 1984.
2. Бодалев А. А. Общее и особенное в субъективном пространстве мира и факторы, которые их определяют // Мир психологии. 1999, № 4. С. 26–29.
3. Бондырева С. К. Социально-психологические основания развития единого образовательного пространства СНГ. М., 1998.
4. Гегель Г. В. Ф. Система наук. Часть первая. Феноменология духа. СПб: Наука, 1994.
5. Кант И. Критика чистого разума. М., 1994.
6. Костинский Г. Д. Пространственность человеческого сознания // Мир психологии. 1999, № 4. С. 116–129.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1975.
8. Леонтьев Д. А. Личностный смысл и трансформация психического образа // Вестн. МГУ. Сер. 14. 1988, № 2. С. 3–14.
9. Лотман Ю. М. Культура и взрыв. М., 1992.
10. Мамардашвили М. К. Необходимость себя. М., 1996.
11. Маркс К., Энгельс Ф. Анти-Дюринг. Соч. Т. 20.
12. Никулина Н. М. О пространстве реальном и ирреальном. // Мир психологии. 1999, № 4. С. 156–167.
13. Платон. Сочинения в 3 т. Т. 3. Ч. 1. М.: Мысль, 1971.
14. Подорога В. А. Выражение и смысл. М., 1995.

15. Полани М. Личностное знание. М., 1985.
16. Сокольников Ю. П. Теория воспитательных пространств. М., 1997.
17. Фасмер М. Энциклопедический словарь русского языка. М., 1967.
18. Фельдштейн Д. И. Психология саморазвивающейся личности. М., Воронеж, 1996.
19. Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления. М.: Республика, 1993.
20. Хайдеггер М. Время картины мира // Современные концепции культурного кризиса на Западе. РС. М.: ИНИОН, 1976.
21. Хренов Н. А. Пространство и время в контексте становления интегральной культуры XX века (возникновение картины мира в ее художественных формах) // Мир психологии. 1999, № 4. С. 50–71.
22. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Избр. психол. тр. М.: Педагогика, 1989.
23. Юнг К. Г. Об архетипах коллективного бессознательного. Архетип и символ / Пер. с нем. М., 1991.