

ЦЕННОСТНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОСТРАНСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Самара, Самарский государственный педагогический университет

В современных условиях требуется воспитание учащихся «для образа», каким и является «образ человечности, гуманности». Человечность, заключенная в образе учителя, находит свое выражение, внешнее проявление в его деятельности – определенном типе отношений к социально-педагогической действительности и к учащимся, иначе говоря, определенном типе «проживания» учителя в создаваемом им педагогическом пространстве, в котором «проживает» и ученик.

Обоснование деятельности учителя, ориентированного на воспитание учащихся через «образ человечности» ради «образа человечности» связано с раскрытием ценностных аспектов педагогического пространства, точнее аксиологического пространства педагогической деятельности.

Прежде чем раскрыть данные аспекты педагогического пространства, необходимо осмыслить понятие «пространство», которое совсем недавно вошло в категориальный аппарат педагогической науки и употребляется в сочетании с терминами образовательный, воспитательный.

Формирование понятия «пространство» подвержено влиянию познавательной и социокультурной ситуации. На теоретическое определение категории, которая употребляется как в научной, так и в художественной, публицистической и научно-популярной литературе, влияют общекультурные традиции эпохи. Начиная с момента, когда пространство стало объектом специального научного изучения в математике, и вплоть до настоящего время развитие представлений о пространстве постоянно испытывало на себе влияние познавательных, социокультурных процессов, происходящих в обществе, результатом которых стало исследование понятия «пространство» в философии, этике, психологии, педагогике.

«Понятие пространства, – пишет С.К.Бондырева, – может стать важным познавательным инструментом в построении теории формирования социокультурных пространств различного рода в их сложной иерархии, сложной структуре и содержании каждого из них» [1, 34].

При раскрытии сущности и содержания аксиологического педагогического пространства мы опираемся на принцип восхождения от абстрактного к конкретному. Поясним суть данного принципа. Согласно принципу восхождения от абстрактного к конкретному, исследование явления аксиологического педагогического пространства следует начинать с понятий, отражающих общие или всеобщие отношения объекта познания, в которых выделяется главная их сторона, раскрывающая сущность изучаемой кате-

³ Вершинина Л.В., 2005

гории. Такой всеобщей категорией, выступающей в качестве абстрактного, является философская категория «пространство».

Суть конкретизации данной категории в рамках объекта педагогической науки заключается в «движении» научного знания, во-первых, по уровням методологии: философская методология, общенаучная, конкретно-научная методология и методика и техника исследования [2, 119-120]. Во-вторых, по уровням рефлексии: общенаучная, теоретическая педагогическая и практическая педагогическая [3, 378].

По мере движения научного знания «сверху вниз» исходное всеобщее понятие «пространство» в педагогике «обрастает» конкретным содержанием, которое формируется в зависимости от того, какое пространство создается и исследуется: образовательное, воспитательное, аксиологическое пространство педагогической деятельности, аксиологическое педагогическое пространство.

Отметим, что употребление терминов «образовательный», «воспитательный», «педагогический» в сочетании с понятием «пространство» в таком порядке отражает и логику восхождения от абстрактного к конкретному в рамках педагогической науки. Мы анализируем данные понятия именно в таком порядке. Это объясняется тем, что мы руководствуемся, во-первых, Законом об образовании РФ, где «образование есть целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства...». Во-вторых, исходим из объекта педагогической науки, каким является «образование как особая, социально и личностно-детерминированная, характеризующаяся педагогическим целеполаганием и педагогическим руководством деятельность по приобщению человеческих существ к жизни общества, в ходе которого осуществляется усвоение личностью социального опыта и ее собственное развитие» [2, 15].

Целостность объекта педагогической науки достигается за счет синтеза и единства воспитания и обучения. «Образование, – пишет О.С. Газман, – включает две подсистемы: воспитание и обучение» [4, 27].

В данной работе мы не осуществляем категориальный анализ понятий «образование», «воспитание» и «обучение», поскольку это не входит в задачи нашего исследования. Отметим, что достаточно аргументированный анализ данных понятий осуществлен В.В.Краевским, который раскрыл соотношение между образованием, воспитанием и обучением, выявил общее и различное между ними, обосновал, почему образование, а не воспитание является объектом педагогической науки [2, 34-40].

Поясним, почему понятие «аксиологическое пространство» подвергается науковедческому анализу в последнюю очередь. По логике следовало бы начинать именно с данного понятия, поскольку аксиология, как составная часть этики, и сама этика, во-первых, представляют теоретическое знание о морали, о ценностях, об аксиологическом пространстве и т.д. педагогики. Во-вторых, мораль в силу всепроникающего своего характера про-

низывает и образование, и воспитание, и педагогическую деятельность, и создаваемое учителем образовательное, воспитательное пространство, не говоря уж об аксиологическом педагогическом пространстве.

Последнее и объясняет, почему мы осуществляем категориальный анализ понятия «аксиологическое пространство» только в самом конце. Всепроницающий характер морали становится той точкой отсчета, которая позволит определить место и функции аксиологического пространства педагогической деятельности в создании условий для формирования ценностного сознания будущего учителя (ученика).

В философии пространство трактуется как взаимное расположение существующих объектов. Наиболее абстрактное его определение мы находим в математике: множество объектов, которые называются точками; при этом по определению между ними вводятся какие-либо отношения [5, 468].

Осмысление приведенных выше определений понятия «пространство» показывает, что главной его стороной, системообразующим компонентом, как любого пространства, являются отношения «между». Отметим, что в данном случае речь идет не о гносеологической истине как отношении между... [6, 69], а о конкретных отношениях между объектами, между субъектом и объектом. Конкретизация отношений, которые фиксируются образовательным, воспитательным или аксиологическим педагогическим пространством, позволяет исследовать явление пространства в определенной предметной области.

По мере вхождения в конкретную предметную область понятие пространства становится менее абстрактным и утрачивает свою математическую экспликацию. Благодаря привлечению понятия «отношение», на пути восхождения от абстрактного к конкретному становится возможным объяснить содержание понятий «образовательное пространство», «воспитательное пространство», «аксиологическое педагогическое пространство».

Образец того, к каким выводам можно прийти относительно явления пространства, если его изучать и осмысливать в рамках конкретной предметной области, мы находим у М.С. Кагана, С.К. Бондыревой, А.М. Сидоркина, Н.Л. Селивановой.

Так, М.С. Каган, исследующий понятие «пространство» в рамках рождения ценности из объективной предметности бытия, приходит к выводу, что пока мы имеем дело с пространственными отношениями как таковыми, то есть «в-себе-и-для-себя-бытия», то все их характеристики (внутреннее и внешнее, симметричное и асимметричное и др.) предстают как качественно однородные. Однако, как только мы начинаем рассматривать пространство не само по себе, а в отношении к человеку как субъекту, оно мгновенно становится субъективированным, то есть приобретает ценностную значимость [6, 73].

Пространство как форма материального бытия, берущееся в отношении к человеку и рассматриваемое через человека, через его отношение к социуму,

другим людям, становится специфически человеческим, культурным явлением, которое сам человек наделяет смыслом.

Для своего бытия человек обнаруживает значение объектов, находящихся в пространстве, он придает ценность всему, что входит в пространство культуры из мира природы, всему, что создается самой культурой.

Реализованный М.С.Каганом ценностный подход к анализу философской категории «пространство» задает направленность осмыслению данного понятия в психологии и педагогике.

С.К.Бондырева, проведя анализ роли образования в построении отношений взаимодействия, требующих взаимопонимания между людьми, в приобщении субъектов к миру знаний, к общечеловеческим интеллектуальным достижениям, выделила ведущую характеристику единого образовательного пространства – взаимодействие и связи субъектов. Последнее есть ни что иное, как отношения субъектов к миру и к людям.

Отметим, что С.К.Бондырева исследует проблему единого образовательного пространства стран СНГ. Однако выводы, сделанные ученым о его содержании, структуре и характеристиках, представляющие несомненный интерес для уяснения сущности образовательного пространства в целом, дают возможность увидеть, как конкретизация данного понятия в психологии и педагогике устраняет абстрактность определения понятия «пространство».

Единое образовательное пространство как особый социально-психологический и социокультурный феномен, согласно С.К.Бондыревой, есть система «многоплановых и многомерных отношений, объективно воспроизводящихся и самостоятельно развивающихся в новой исторической среде в процессе организации и трансляции определенной, необходимой в современном изменяющемся обществе совокупности знаний, которая функционирует в реальном пространственно-временном континиуме, включающем в качестве субъектов действия страны СНГ, и отличается высокой коммуникативной способностью, устойчивостью и стабильностью» [1, 27-28].

Анализ определения понятия «единое образовательное пространство», данного С.К. Бондыревой, показывает, что именно отношения являются системообразующим его компонентом. Отношения между субъектами образования находят свою конкретизацию в их взаимодействиях, позициях, общении. Условием и средством построения отношений взаимодействия является образование, через которое человек приобщается к культуре, входит во множественность культур.

Осмысление идей С.К. Бондыревой о том, что формируемая система отношений, учитывающая объективно задаваемые нормы, уровень знаний, развитие коммуникативных связей и прочее, предполагает не только разные формы таких отношений, но и их саморазвитие (1, 30), показывает, что ученый реализует по существу, а не по формальным признакам, междисциплинарный подход к анализу данного понятия.

Этический уровень анализа прослеживается в той части, где речь идет о нормах. Социально-психологический уровень – развитие коммуникативных связей, саморазвитие форм отношений. Педагогический уровень – формирование системы отношений.

Реализация педагогического подхода по существу означает, что образовательное пространство, как и воспитательное, и аксиологическое педагогическое, создается субъектами образования и воспитания. Формирование и создание многообразных форм отношений является приоритетом педагогической науки. Содержание отношений описывается философски и этически, их структура – психологически.

Авторы «Тезауруса» трактуют образовательное пространство в широком и узком смысле. В широком смысле образовательное пространство – есть существующее в социуме «место», где субъективно задаются множества отношений и связей, где осуществляются специальные деятельности различных систем (государственных, общественных и смешанных) по развитию индивида и его социализации. В узком смысле образовательное пространство есть индивидуальное пространство, которое формируется индивидом, а его становление происходит в опыте каждого [7, 63].

Как видим, главной стороной образовательного пространства, и в широком, и в узком смысле, являются отношения и связи. Отметим, что если в первой случае данное положение «озвучено», то во втором случае оно как бы сокрыто в индивидуальном опыте. Однако известно, одним из элементов опыта является система отношений человека к миру, к людям, к себе, к знаниям, к деятельности т.д., а потому мы можем с полным основанием говорить о том, что отношения являются главной стороной образовательного пространства, употребляемого и в узком смысле.

Следуя логике восхождения от абстрактного к конкретному, осмыслим понятие «воспитательное пространство».

Несмотря на то, что понятие «воспитательное пространство» совсем недавно вошло в научный обиход, в педагогических исследованиях уже накоплен определенный теоретический и эмпирический материал, необходимый для уяснения структуры воспитательного пространства и механизмов его создания.

Изучение научной литературы показывает, что достаточно всесторонний научный анализ сложившихся на сегодняшний день различных определений данного понятия выполнен Н.Л.Селивановой (8), которая, выявив соотношение между средой и пространством, выделила структурные единицы воспитательного пространства, обосновала механизмы и определила подходы к его созданию.

Ведущей идеей анализа Н.Л.Селивановой определения понятия «воспитательное пространство», данного Л.И.Новиковой: «воспитательное пространство есть педагогически целесообразная организованная среда, окружающая отдельного ребенка или определенное множество детей...» (Цит. по: 8, 6), –

является идея о том, что «среда в основе своей данность, а не результат конструктивной деятельности. Воспитательное же пространство – результат деятельности, причем не только созидательной, но и интегрирующей <...> среду надо уметь использовать в воспитательных целях, а воспитательное пространство надо уметь создавать» [8, 7].

Соглашаясь с данной точкой зрения, отметим, что среда, в которой живет ребенок и которая его окружает, имеет тенденцию к изменению. Данное изменение зависит (будет зависеть) в том числе и от воспитательного пространства, которое создается учителем, педагогическим коллективом образовательного учреждения. Воспитательное пространство обуславливает изменения в среде, которая является ведущим фактором личностного развития ребенка.

Н.Л.Селиванова в результате анализа определения понятия «воспитательное пространство», предложенного Л.И.Новиковой, приходит к заключению, что ведущей структурной единицей воспитательного пространства становится образовательное, культурное, медицинское или какое-либо другое учреждение, принимающее участие в создании воспитательного пространства. Механизмом его создания является взаимодействие коллективов, объединенных пониманием педагогических задач, едиными принципами и подходами в воспитании.

Каждое из образовательных, культурных учреждений соучаствует в создании воспитательной среды, а в своем единстве и взаимодействии они могут реально созидать человеческое в ребенке. Неправомерное же усиление роли любого из них, или преобладание какого-нибудь подхода, возведение какого-нибудь принципа в статус «уединенного средства» (А.С.Макаренко) приведет к «искривлению» воспитательного пространства. Поэтому речь должна идти не о единстве принципов и подходов, а о взаимодополнительности различных типов образовательно-культурных учреждений и реализуемых ими подходов к созданию воспитательного пространства, о таком содержании их деятельности, которое обеспечит оптимальное предназначение каждого из них.

Разделяя точку зрения Н.Л.Селивановой о том, что понимание Ю.С.Мануйловым воспитательного пространства «как части среды, в которой господствует определенный педагогически сформированный образ жизни» (Цит. по: 8, 7), в значительной мере регламентирует жизнь школьников, заметим, что если образ жизни, даже если он и спускается сверху, наполнен гуманистическими ориентирами, включает в себе конструктивные (гуманистические) отношения, то он становится ни чем иным как образом человечности. Господство человечности как нравственного феномена в образе жизни есть тирания, которую учитель, ученик начинают осуществлять в отношении себя. Человечность как моральный феномен, как нравственная ценность задает направленность их действий и поступков. Человек, взаимодействия которого с людьми основываются на человечности, каждым своим действием, поступком

задает стандарт для других в их действиях и поступках. Суть такого стандарта заключается не в том, что ученик строго следует «спускаемому» учителем образу жизни, а в том, что он (стандарт) становится указателем на человеческом Пути школьника. При таком понимании господства человечности в образе жизни субъектная роль ученика представлена в полной мере в том смысле, что его восхождение под руководством учителя к человечности связано с осмыслением и оценкой ценностей, их выбором и последующей реализацией. Ведущим подходом к созданию воспитательного пространства как части среды является средовой подход, теоретически обоснованный и экспериментально проверенный Ю.С.Мануйловым [9].

Достаточно обоснованным и аргументированным нам представляется идея Д.В.Григорьева о механизме создания воспитательного пространства, каким является «со-бытие», в котором ключевым технологическим моментом становится совместная деятельность. Воспитательное пространство, как отмечает Д.В.Григорьев, есть динамическая сеть взаимосвязанных педагогических событий, собираемых усилиями социальных субъектов различного уровня (коллективных и индивидуальных) и способных выступить интегрированным условием личностного развития человека – и взрослого, и ребенка (Цит. по: 8, 8).

Ведущим подходом к созданию воспитательного пространства (механизмом создания является «со-бытие»), становится событийный подход, дополняемый, как подчеркивает Н.Л.Селиванова, амбивалентным и герменевтическим подходом [8, 9-10].

Близким к представленным выше определениям воспитательного пространства, предложенным Ю.С.Мануйловым и Д.В.Григорьевым, является определение этого понятия, сформулированного А.М.Сидоркиным. Ученый в результате осмысления идей М.М.Бахтина о полифонии истины, о диалогическом взаимодействии людей, приходит к заключению, что воспитательное пространство есть социальная среда, диалогически организованная по отношению к педагогическим целям [10, 23].

С нашей точки зрения, определение воспитательного пространства, когда привлекается понятие «социальная среда», скорее есть определение образовательного пространства, чем воспитательного. А.М. Сидоркин, по существу, опирается на определение воспитания в широком социальном смысле. Выше было отмечено, что устранить разногласия в понимании воспитания (существует четыре значения этой педагогической категории) способна категория «образование». Это, во-первых. Во-вторых, разделяя точку зрения А.М.Сидоркина о необходимости поддержания элементами среды диалога по поводу воспитания детей, мы не можем согласиться с ним в том, что эти элементы среды не ставят перед собой общих воспитательных задач [10, 23].

Критика А.М. Сидоркиным общих воспитательных задач строится на том основании, что единство педагогических требований не привело к сколько-нибудь ощутимым педагогически результатам.

Мы полагаем, что общие воспитательные задачи должны быть у всех, следуя терминологии ученого, элементов социальной среды. Например, задачи воспитания доброты, человечности, честности, ответственности и т.д. Речь следует вести не о единых задачах, а как раз об общих задачах. Единых задач, действительно, не может быть, поскольку каждому образовательному учреждению присущи только свойственные ему проблемы. Равно, как есть проблемы и у учителя, и ученика. Они не могут быть едиными для всех. Общее в данных проблемах можно вычленить.

Что касается условий диалогической организации воспитательного пространства, сформулированных А.М.Сидоркиным, то они, действительно, необходимы для создания воспитательного пространства (взаимопонимание, взаимоотражение, дополнительность – [10, 23-26]). Однако воспитательное пространство не может сводиться исключительно к одному диалогу. Диапазон отношений и связей между учителем и учеником в воспитательном пространстве тем шире и богаче, чем разнообразнее их деятельность, осуществляемая в том числе и в режиме диалога.

Несмотря на различие во взглядах ученых относительно понимания воспитательного пространства, что влечет за собой различие в их позиции к подходам его создания, можно выделить общие моменты: оно создается педагогами, а его системообразующим компонентом являются отношения, в которые учитель включает учащихся, организуя их деятельность и общение.

Следуя логике восхождения от абстрактного к конкретному, обратимся к понятию «аксиологическое пространство», интерпретация которого, с педагогической точки зрения, в рамках взаимодействия этического и педагогического знания, дает нам основание вести речь об аксиологическом педагогическом пространстве, об аксиологическом пространстве педагогической деятельности.

Мы отдаем себе отчет в том, что, по большому счету, понятия «аксиологическое педагогическое пространство» и «аксиологическое пространство педагогической деятельности» различны по своему содержанию. Суть различий между ними, с нашей точки зрения, заключается в том, что во втором присутствует термин «деятельность». На первый взгляд, это не существенно, поскольку речь идет об аксиологическом пространстве, создаваемом учителем в условиях педагогической деятельности. Однако это только на первый взгляд.

Подход к деятельности как к определенному типу отношений человека к миру и к людям, к педагогической деятельности как к определенному типу отношений учителя к социуму, к педагогической реальности и ее субъектам, означает, что она (деятельность) определяется создаваемыми педагогом программами воспитания и обучения детей. Данные программы по своей сути являются социокультурными, реализация которых в процессе деятельности не есть механическая реализация их содержания. Программы воспитания и обучения реализуются посредством их прочтения как проблем, решение которых требует осуществить отбор способов их решения. Для целеполагающей и

целесообразной деятельности по сути нет никаких преград в выборе способов решения проблем, ибо вслед за целеполаганием следует рефлексивный отбор способов достижения целей, решения проблем. Без способности к рефлексии, как подчеркивает М.Б.Туровский, индивид «не может вполне раскрыться как активный центр, объединяющий предметно-преобразующую направленность (разуниверсализацию) и универсальные целевые критерии (ценностное отношение)» [11, 187].

Аксиологическое пространство педагогической деятельности означает не только то, что оно создается учителем. Главное заключается в целесообразном характере педагогической деятельности, «единицей» которой является не просто цель, а ценность цели. Она придает новое «звучание» педагогической деятельности, поскольку начинает фиксировать уже ценностное отношение учителя и к своей деятельности, и к деятельности ученика. Ценность цели выполняет ценностно-ориентационную функцию. «Функцией ценности цели, – пишет В.П.Бездухов, – является ценностно-ориентационная, которая не только ориентирует, регулирует действия, но и дает конкретное представление о критерии оценки цели, какой является результат, берущийся в отношении к продвижению ученика, достижению им успеха» [12, 125].

Отношение учителя к ценности цели есть ценностное отношение, содержание которого смысловое, а форма – психологическая (ценность цели «схватывается» ценностным сознанием).

Аксиологическое пространство педагогической деятельности означает ведущую роль учителя в совместной с учащимися деятельности на пути их восхождения к ценностям как аксиологической форме культуры. Условием вхождения учащихся в аксиологическое пространство становится система педагогических влияний, педагогическое руководство деятельностью учащихся, точнее ценностно-ориентационной деятельностью, которое является особенностью именно педагогической деятельности.

Аксиологическое педагогическое пространство, в отличие от аксиологического пространства педагогической деятельности, есть пространство «проживания» и учителя, и ученика в педагогической реальности, в которой и происходит «встреча» ученика с ценностями, с ценностными устремлениями учителя, а учителя – с ценностными устремлениями учащихся.

Итак, аксиологическое пространство педагогической деятельности и аксиологическое педагогическое пространство – различные по своему содержанию пространства. Несмотря на это, в нашей дальнейшей работе мы будем употреблять данные понятия как близкие, но не идентичные. Это объясняется

– тем, что провести грань между данными пространствами можно только на уровне теории. Саму теоретическую процедуру обоснования аксиологического пространства, выявления различий между аксиологическим педагогическим пространством и аксиологическим пространством педагогической деятельности не следует путать с созданием (практическим) того или иного про-

странства. На практике, например, аксиологическое пространство педагогической деятельности обогащает аксиологическое педагогическое пространство, осмысление содержания которого учителем побуждает вносить изменения в содержание своей деятельности, корректировать программы воспитания и обучения, оценивать результаты их реализации. Данные пространства многомерны, а потому они дополнительно не дихотомически (учитель/ученик, ценности учителя/ценности ученика и т.п.). Комплементарны отношения отражения учителем и учеником педагогической реальности, подвластной их ценностному сознанию и его «опережающему отражению». Данные пространства дополнительно, как дополнительно познание и ценностное осмысление педагогической реальности, как «дополнительны ценностные суждения и утилитарные, а затем и разные формы ценностных оценок» [6, 84];

– тем, что педагогическое пространство, в котором проживают дети, создается в деятельности учителя, достигающего определенных педагогических целей и решающего конкретные задачи;

– тем, что основную смысловую нагрузку в аксиологическом пространстве несет термин «педагогический», характеризующий именно педагогическую деятельность, а никакую другую.

Раскрытие сущности и содержания аксиологического пространства требует обратиться к этическому знанию, которое по неизвестной нам причине не в полной мере используется в педагогических исследованиях при обосновании концепций формирования и развития ценностного сознания будущего учителя, ученика.

Проведенный анализ этической и психолого-педагогической литературы и исследований, тематически связанных с нашим, выявил, что понятие «аксиологическое пространство» еще не вошло в полной мере в научный обиход. Если ученые и употребляют данное понятие, то только в контексте своих размышлений о моральных феноменах, нравственных ценностях. Так, В.Н.Сагатовский, например, обосновывая проблему ценностей, выявляя соотношение между аксиологическими видами деятельности и ценностями, пишет о необходимости реализации принципа взаимодополнительности базовых ценностей, совокупность которых достаточна для осуществления целостного человеческого бытия. Возведение же какой-нибудь ценности в ранг всеобщей или признание ее доминирующей приведут, по мысли ученого, «к искривлению аксиологического пространства» [13, 133].

В.Н.Сагатовский, употребляя понятие «аксиологическое пространство», не дает ему определение. Однако можно полагать, что аксиологическое пространство у В.Н.Сагатовского состоит из ценностей. Такой вывод мы делаем на том основании, что ученый пишет о взаимодополнительности ценностей и о таком содержании, которое обеспечивает оптимальное выполнение предназначения каждой ценности и развивающуюся гармонию их целокупности. В качестве точки отсчета для обоснования системы ценностей, определяющих аксиологическое пространство, ученый берет результат деятельности [13, 133].

Результатом педагогической деятельности является созданная учителем система отношений (познавательных, праксеологических, этических, аксиологических и иных отношений), а ценности выполняют ориентирующую функцию при определении цели как предполагаемого результата деятельности. Педагогическая деятельность, являющаяся целеполагающей, предстает как полагание учителем себя в этом результате, то есть в отношениях и связях с учащимися.

Сущность и содержание аксиологического пространства следует определять исходя из смысла термина «ценностный», который, в первую очередь, означает относящийся к ценности. Ценность, будучи полюсом ценностного отношения, выступает в функции общего методологического ориентира для уяснения сущности и содержания аксиологического пространства.

Ценность, вплетенная в «ткань» социальной и педагогической действительности, придает ей вполне определенный культурный контекст. Ценности, как это установлено наукой, регулируют и направляют деятельность, общение и взаимодействие учителя с учащимися. Аксиологическое пространство создается в процессе духовно-практического освоения мира. При духовном освоении мира происходит смещение угла зрения «на непознавательное отношение субъекта к объекту, что и должно ... в конечном счете привести к осознанию этого отношения как ценностного» [6, 13].

В наличии таких отношений и следует видеть сущность и содержание аксиологического пространства, аксиологического педагогического пространства и аксиологического пространства педагогической деятельности. Сделаем необходимые пояснения.

Мы раскрываем явление аксиологического педагогического пространства в особом методологическом ракурсе – сквозь призму морали, как формы общественного сознания (гносеологический подход при ее изучении), как регулятора поведения (социологический подход), как особого способа духовно-практического освоения мира (этический подход).

Мораль, как отмечает А.А.Гусейнов, предстает в двух взаимосоотнесенных, но тем не менее различных обликах: а) как характеристика личности, совокупность моральных качеств, добродетелей, например, правдивость, честность, доброта; б) как характеристика отношений между людьми, совокупность моральных норм (требований, заповедей, правил), например, «не лги», «не кради», «не убий» [14, 11-12].

Методологическими ориентирами для раскрытия сущности и содержания аксиологического пространства являются положения о том, что, во-первых, пространство морали, как подчеркивает А.А.Гусейнов, есть отношения между людьми [14, 20], что мораль есть реально существующие в обществе нравственные отношения [15, 38]. Во-вторых, мораль исследуется в рамках гносеологического, социологического и этического подходов. Раскрытие сущности аксиологического пространства связано с определением основной доминирующей его характеристики.

Педагогический подход, базирующийся на обозначенных выше подходах и реализуемый в единстве с ними, позволяет наполнить аксиологическое пространство педагогическим содержанием. Педагогический смысл собственно аксиологического пространства, создаваемого учителем, повторим, заключен в термине «педагогический», который свидетельствует и о том, что мы входим в область педагогического исследования, а не остаемся в области этического исследования. Термин «педагогический» в понятии «аксиологическое педагогическое пространство» означает, что мы анализируем и раскрываем содержание данного понятия не только в рамках объекта этической науки, но и в рамках объекта педагогической науки.

Результатом приобщения учащихся к жизни общества, усвоения деятельностного опыта является система отношений, возникающих в образовательной деятельности, которая и является объектом педагогической науки.

Если отвлечься от объектов этики и педагогики, то первое, что может броситься в глаза, пространство морали есть отношения между людьми, а результатом педагогической деятельности являются отношения. Можно сказать, что связующим звеном между моралью и результатом педагогической деятельности являются отношения, которые «представляют собой систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами действительности» [16, 16]. Если остановиться на таком понимании связи между пространством фиксируемых моралью отношений между людьми и отношениями учащихся к миру, к людям и к себе, то, действительно, это будет именно так.

Мы исследуем не мораль, а аксиологическое педагогическое пространство. При раскрытии сущности и содержания аксиологического педагогического пространства берем за основу идею об отношениях, которые создаются и реализуются учителем в его взаимодействии с учащимися. Эти отношения ценностные.

Учитель, включая учащихся в деятельность, и руководя ею, целенаправленно формирует и развивает ценностные отношения. В целенаправленности и целесообразности формирования и развития ценностных отношений учащихся к миру и к людям и заключается сущность аксиологического педагогического пространства. Целенаправленность и целесообразность педагогической деятельности является продуктом отношений учителя через посредство социального опыта, к которому он приобщает учащихся в процессе образования и воспитания. Это один из педагогических аспектов сущности аксиологического педагогического пространства.

Другой педагогический аспект сущности аксиологического педагогического пространства заключается в том, что и учитель, и учащиеся как субъекты отношений ставят себя в центр взаимодействия, деятельностного отношения. В этом взаимодействии возникает антиномичность позиций учителя и ученика. С одной стороны, учитель, будучи центром взаимодействия, организует восхождение учащихся к культуре, формирует у них

систему ценностных отношений к миру, к людям и к себе. С другой, ученик также является центром взаимодействия. Разрешение этой антиномии и составляет содержание процесса формирования и становления учителя и ученика как субъектов культуры.

Снятию этого противоречия способствует и то, что взаимодействие есть своего рода «встреча» ценностных устремлений учителя и ученика. Пространство взаимодействия, как подчеркивает В.П.Бездухов, «это не точка-центр, в которой встречаются учитель и ученик. Эти взаимодействующие друг с другом открытые миры, встречающиеся устремленности создают мир учителя и учащихся» [3, 356-357]. Ведущая роль здесь принадлежит учителю, который благодаря целесообразности и целенаправленности педагогической деятельности формирует и развивает у учащихся систему ценностных отношений в рамках ведущего педагогического отношения «учитель – ученик».

Раскрыв сущность аксиологического педагогического пространства, которое создается при ведущей роли учителя, обоснуем содержание этого пространства.

Содержание аксиологического педагогического пространства составляют ценностные отношения. Не входит ли данное положение в противоречие с тем, что ведущей характеристикой, раскрывающей сущность аксиологического педагогического пространства, также являются ценностные отношения? На первый взгляд, это действительно так. Этот «первый взгляд», объясняется только тем, что при раскрытии сущности и содержания аксиологического педагогического пространства мы взяли за основу идею об отношениях, описываемых этически и формируемых педагогически.

Собственно понятие «аксиологическое педагогическое пространство» состоит из двух терминов, один из которых используется этической наукой для описания ценностных характеристик морали, моральной деятельности, моральной практики и т.д. Данный термин, получивший широкое распространение и в педагогической науке, используется для описания ценностных характеристик педагогического процесса, педагогической деятельности и т.д.

Возможно ли «объединение» в одном понятии терминов, относящихся, в принципе, к различным наукам? Если да, то на каком основании и какой из них несет основную смысловую нагрузку в понятии «аксиологическое педагогическое пространство»?

Ответ на эти вопросы позволит уяснить, почему ценностные отношения образуют содержание аксиологического педагогического пространства. «Объединение» терминов «аксиологический» и «педагогический» в одном понятии – это не дань моде, когда ценностный подход к анализу педагогических фактов и явлений получил широкое и, отметим, оправданное применение. Такое «объединение» имеет под собой прочную научную основу – взаимодействие этического и педагогического знания, суть которого заключается в том, что, несмотря на взаимодействие двух разных по своему содержанию, по своей природе и объекту наук, «существует такой уровень научного

знания, где теории различных наук не могут не взаимодействовать» [12, 109]. Такое взаимодействие, как это обосновано В.П.Бездуховым, осуществляется не прямо, а между конкретными «этажами» данных наук.

Отметим, что если понятие «аксиологическое педагогическое пространство» исследуется в рамках этики, то основную смысловую нагрузку в нем несет термин «аксиологический». Если в рамках педагогики – то термин «педагогический». Однако и преуменьшать значение терминов независимо от того, в рамках объекта какой науки они исследуются, не следует.

Исследование понятия «аксиологическое педагогическое пространство» должно осуществляться таким образом, чтобы ценностные отношения вписывались в объект педагогики и в основное педагогическое отношение – «учитель – ученик», где учитель является субъектом, а ученик – объектом педагогического воздействия и педагогического руководства. Естественно, ученик является субъектом собственной деятельности, субъектом отношений. Однако, чтобы стать субъектом, он вначале должен побыть объектом педагогических влияний. Ученик – «объект педагогического руководства», это не противоречит идеям гуманизации образования. Речь идет о гуманистическом, а не об авторитарном руководстве деятельностью учащихся.

Литература

1. Бондырева, С.К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства [Текст]: избранные труды / С.К. Бондырева. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 352 с.
2. Краевский, В.В. Общие основы педагогики [Текст] / В.В. Краевский. – Волгоград: Перемена, 2002. – 163 с.
3. Бездухов, В.П. Личностный контекст деятельности учителя [Текст] / В.П. Бездухов // Кулюткин, Ю.Н., Бездухов, В.П. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя. – Самара: СамГПУ, 2002. – С.330-379.
4. Газман, О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы [Текст] / О.С. Газман // Новые ценности образования. Вып 2. – М.: Российский фонд фундаментальных исследований. – С. 16-45.
5. Философский словарь [Текст] / Под ред. И.Т.Фролова. – М.: Республика, 2001. – 719 с.
6. Каган, М.С. Философская теория ценностей [Текст] / М.С. Каган. – СПб.: Петрополис, 1997. – 205 с.
7. Новые ценности образования [Текст]: тезаурус для учителей и школьных психологов / редактор-составитель Н.Б.Крылова. – М.: Российский фонд фундаментальных исследований, 1995. – 113 с.
8. Селиванова, Н.Л. Современные представления о воспитательном пространстве [Текст] / Н.Л. Селиванова // Развитие личности школьника в воспи-

тательном пространстве: проблемы управления. – М.: Педагогическое общество, 2001. – С. 5-18.

9. Мануйлов, Ю.С. Средовый подход в воспитании [Текст] / Ю.С. Мануйлов // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 36-41.

10. Сидоркин, А.М. Структура воспитательного пространства [Текст] / А.М. Сидоркин // Развитие личности школьника в воспитательном пространстве: проблемы управления. – М.: Педагогическое общество, 2001. – С. 18-26.

11. Туровский, М.Б. Философские основания культурологии [Текст] / М.Б. Туровский – М.: РОССПЭН, 1997. – 440 с.

12. Бездухов, В.П. Культура и образование [Текст] / В.П. Бездухов // Кудрявцев Ю.Н., Бездухов В.П. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя. – Самара: СамГПУ, 2002. – С. 67-173.

13. Сагатовский, В.Н. Философия развивающейся гармонии (философские основы мировоззрения) [Текст] / В.Н. Сагатовский. – Часть III: Антропология. – СПб.: Петрополис, 1999. – 288 с.

14. Гусейнов, А.А. Предмет этики [Текст] / А.А. Гусейнов // Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика. – М.: Гардарики, 1998.

15. Разин, А.В. Этика [Текст]: учебник для вузов / А.В. Разин. – М.: Академический проект, 2003. – 624 с.

16. Мясищев, В.Н. Психология отношений [Текст] / В.Н. Мясищев. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.

М.Д. Горячев, Т.А. Фокина⁴

СТРУКТУРА ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЕ

*Самара, Самарский государственный университет
Самара, СИПКРО*

Разработанная в ходе нашего исследования система организации социально-педагогической деятельности в условиях сельской школы в значительной степени исходит из представления о структуре организационного взаимодействия педагогов различных специальностей, которая формально определяется с помощью распределения основных и вспомогательных функций в процессе их совместной деятельности. Возникающие при этом организационные отношения объективно отражают процессы разделения и кооперации педагогического труда.

Учитывая, что всякая деятельность происходит в определенных условиях, в определенном пространстве и времени, имеет смысл при постро-

⁴ Горячев М.Д., Фокина Т.А., 2005