

**Самоидентичность человека  
как проблема образовательного пространства и времени**

© 2021 г. А.Д. Король

*Белорусский государственный университет,  
Республика Беларусь, Минск, 220030, пр-т Независимости, 4.*

*E-mail: korol\_ad@bsu.by*

Поступила 25.11.2020

В статье осуществляется философский подход к проблемам образования, связанный с пониманием природы человека. Основную проблему автор видит в том, что стереотипизация и монололизация поведения, мышления и общения человека во многом выступают следствием монологичности системы образования: содержание образования рассматривается в качестве педагогически адаптированного социального опыта, передаваемого ученику без учета его личностных, культурно-исторических и иных особенностей. Подобный передаточный, субъект-объектный характер образования приводит к расширению внешне заданного содержания образования как объема образовательного пространства, не учитывает самого ученика в образовании, его миссию, предназначение, особенности, создает предпосылки для утраты самоидентичности человека, его внутреннего пространства, которое автор рассматривает как взаимодействие внутренних форм, слов и действий. Перегрузка содержания образования всех его ступеней приводит педагогическую науку к проблемам педагогического пространства и времени. В своих исследованиях автор показывает, что время для создания учеником собственных метапредметных результатов обучения отличается от времени, которое затрачивается учеником на получение интегрированных, межпредметных «знаний». Основываясь на понятии «внутренних форм» слова (А.А. Потебня, Г.Г. Шпет, о. Флоренский, Н.С. Автономова), автор статьи рассматривает диалогическое общение как природу внутреннего пространства ученика, определяющего его самоидентичность. В статье показано, что диалогичность внутреннего пространства ученика выступает создателем его собственных смыслов, что определяет особую значимость образования эвристического типа в формировании и сохранности самоидентичности человека. Исследования автора показывают, что эвристический диалог, в котором вопрошающая доминанта в познании нового принадлежит ученику, а не учителю, выступает важнейшим инструментом формирования и развития его внутреннего пространства – пространства самозменения, условием для сопряжения «внешнего» объективного (исторического) времени со временем «внутренним» – внеисторическим, метавременем.

**Ключевые слова:** образовательное пространство, смыслы, диалог, вопрос, образовательное время.

DOI: 10.21146/0042-8744-2021-5-26-35

Цитирование: Король А.Д. Самоидентичность человека как проблема образовательного пространства и времени // Вопросы философии. 2021. № 5. С. 26–35.

# Personal Self-identity As an Aspect of Educational Space and Time

© 2021      Andrei D. Korol

*Belarusian State University,  
4, Nezavisimosti ave., Minsk, 220030, Republic of Belarus.*

*E-mail: korol\_ad@bsu.by*

Received 25.11.2020

The article implements a philosophical approach to the problems of education. The author sees the main problem in the fact that stereotyping and monologization of human behavior, thinking and communication in many ways are a consequence of the education system being monologue: most importantly, the content of education is viewed as a pedagogically adapted social experience transmitted to a student without taking into account his personal, cultural and historical background and other characteristics. The article debates that such a knowledge-transfer, subject-object nature of education leads to the expansion of the externally specified content of education as the capacity of educational space. Most arguably, it does not take into account the student himself in education, his mission, purpose, peculiarities, it creates preconditions for the loss of a person's identity as an internal space which the author regards as the interaction of internal forms, words and actions. Overloading the content of education at all its levels leads pedagogical science to the problems of pedagogical space and time. In his research, the author shows that the time for the student to create his own metasubject learning results differs from the time it takes for the student to acquire integrated, interdisciplinary "knowledge". Based on the concept of "internal forms" of a word (A.A. Potebnya, G.G. Shpet, P.A. Florensky, N.S. Avtonomova), the author of the article considers dialogical communication as the nature of the student's inner space which determines his self-identity. The author's research shows that a heuristic dialogue, in which the questioning dominant in learning new things belongs to the student, and not the teacher, is the most important tool for the formation and development of his inner space – the space of self-change, a condition for the conjugation of the "external" objective (historical) time with the "internal" time – ahistorical, meta-time.

**Keywords:** educational space, narratives, monologue, question, educational time.

DOI: 10.21146/0042-8744-2021-5-26-35

Citation: Korol, Andrei D. (2021) "Personal Self-identity As an Aspect of Educational Space and Time", *Voprosy filosofii*, Vol. 5 (2021), pp. 26–35.

На протяжении нескольких тысяч лет письма с иероглифами всегда занимали определенное место на свитке. При этом очевидно, что увеличение числа иероглифов (информации) требует большего пространства для их размещения. Прочтение написанного текста также отнимает время у читателя: пространство и время – ключевые сущности жизни человека.

В стихотворении Б.Л. Пастернака «Перемена» есть следующие строки: «...с тех пор, / Как времени коснулась порча, / ...Я человека потерял...». Ускорение течения времени вследствие увеличения количества коммуникаций «расширяет» его пределы во внешнем мире, увеличивая многообразие возможностей и доступность вещей. Однако выигрывая в доступности сущего, человек проигрывает в глубине: в утрате

самости, ведь «границы рождают самость», по выражению К. Ясперса. Ускорение темпа времени «закрывает» дорогу человека к самому себе и к другим людям, повышая монологичность его поведения и общения. Об этом свидетельствуют результаты психологических экспериментов Ф. Зимбардо, суть которых в том, что в больших мегаполисах с большим ритмом времени способность человека помогать другим людям ниже, и наоборот [Зимбардо, Бойд 2010].

Эти результаты указывают, что время влияет на внутреннее пространство смыслов человека. Технологизация всех сфер жизни человека вкупе с монологичностью его мышления и поведения порождают кризис внутреннего пространства человека и кризис времени, устремление его в пределе к нулю. В итоге человек плохо слышит себя и других, пребывает в молчании как в стадии, когда своего сказать нечего – ретранслирует чужие мысли, видит мир с искажениями.

Одной из центральных проблем философских и гуманитарных исследований становится утрата *самоидентичности* человека. Самоидентичность определяется уникальностью внутреннего пространства человека. Эта проблема представляется нам в большей степени педагогической, нежели решаемой в других областях научного знания.

Человек расширяет границы своей личности с помощью технических средств, расширяет пространство своего пребывания, создает новые знания. По умолчанию это пространство становится и *образовательным пространством*: включаются в учебные планы, стандарты, критерии оценивания образовательной деятельности ученика. Цель традиционного информационного подхода в отборе содержания образования – *передать* обучающемуся достижения человечества, то есть предоставить ему возможность освоить новые открытые земли. При этом объем образовательного пространства – это объемы информации, доступной ученику: «...глубина понимания учениками определенного фрагмента действительности пропорциональна количеству изученного материала» [Куписевич, 1986].

Сразу же хотелось бы заметить, что само понятие образовательного пространства не является бесспорным. Лишь в последние десятилетия оно стало встречаться в педагогической литературе. Так, С.В. Иванова под образовательным пространством понимает «объектный мир, совокупность имеющих отношение к образованию объектов, создающих и наполняющих это пространство, и одновременно предмет субъектной деятельности, заключающейся в восприятии, действии, воздействии субъектов на это пространство» [Иванова, 2015].

«Захват новых земель» не приводит к открытию самого ученика. Расширение внешнего образовательного пространства есть замещение внутреннего пространства ученика. Ведь там, где оно имеет место, мы наблюдаем и утрату пространства внутреннего. В погоне за внешним пространством человек получает пустоты.

Информация, как вирус, убивает пространство изменения человека, его смыслы. Чем меньше пространства внутри массового человека, тем он испытывает большую жажду потребления, неспособность видеть себя со стороны. Выражаясь словами психоаналитика Ф. Перлза, имеет большой «голод, эго и агрессию», страдает от удушья – нехватки пространства внутри себя. Кванты или атомы информации – это «черные дыры» смыслов и внутреннего пространства человека. Поглощая информацию, ученик поглощает миллионы квантов троянских коней, которые его разрушают.

Ученик, как это происходит уже многие столетия, рассматривается в качестве «чистого листа», который требуется заполнить внешними, «чужими» письменами. Подобная передача-*монолог* не учитывает самого ученика в образовании – его миссию, предназначение, особенности, внутреннее пространство. Трансляция информации от учителя к ученику, ее *копирование* (все ученики, несмотря на различия между ними, вынуждены на выходе давать одинаковые правильные ответы, в соответствии с передаваемым контентом) по сути представляет собой путь к «закрытию» личности, а значит, внутреннего пространства, к утрачиванию таких личностных «навигационных» качеств, как диалогичность, компетентность в организации своей деятельности (целеполагание, рефлексивность), креативность, когнитивность, создает проблему

мотивации к познанию. Такое образование ориентирует на подготовку «кладовщика» с чужим содержимым «склада», а не строителя своего пути.

Одним из компонентов образовательного пространства выступает пространство воспитательное, которое Н.М. Борытко рассматривает как систему трех полей: *поле значений* (социальное пространство), *поле ценностей* (пространство культуры) и *поле смыслов* (субъектное пространство человека) [Борытко, 2000]. Именно смыслы составляют основу субъектности человека. *Традиционная парадигма образования* и стратегия педагогической деятельности направлены на ценностное принятие социальных значений и далее на усвоение этих ценностей на смысловом уровне. Такой подход подавляет субъектность, разрушает целостность жизненной позиции, ведет к воспитанию реактивного исполнителя, к функциональной подготовке работника, а не человека в целом.

*Усвоение чужой внешней и «правильной» информации не меняет человека и позволяет ему смотреть на мир чужими глазами.* Монологизм системы образования производит Ученика Монологичного. Такое образование выступает фабрикой стереотипов мышления, общения, поведения [Король, 2013], *создает предпосылки для утраты самоидентичности человека как внутреннего пространства его смыслов.*

В условиях монологичного характера содержания образования многие системы обучения и авторские методики основаны на том, чтобы сделать *более интенсивным* процесс передачи социокультурного опыта ученику. Реализуемый подход (В.Ф. Шаталов, С.Н. Лысенкова, Н.А. Зайцев) ориентирован на *экономю учебного времени и расширение образовательного пространства.* Ученики в единицу времени усваивают больше информации, быстрее или раньше других научаются определенным действиям (например, чтению), опережают государственные образовательные стандарты и типовые программы.

Экспансия на правополушарные «ресурсы» психики ученика сродни все более инновационным технологиям глубокого бурения нефтяных скважин и добыче больших объемов энергоресурсов в труднодоступных местах. Отнюдь не случайно, что ставшие уже достаточно распространенными в педагогической литературе термины «потенциал», «продуктивность», «интенсивность» и ряд других относятся к общему для них коренному понятию «энергия», все дальше и быстрее уводящему человека от образования.

Неслучайно реализуемый сегодня в образовании «эконом-подход», основанный на усвоении учеником больших объемов информации за меньшее время, созвучен технологиям образования в мире постчеловечества, описанном О. Хаксли в его романе «О дивный новый мир». Внушение и доступность как отсутствие препятствий и границ – два ключевых аспекта в Новом мире О. Хаксли [Хаксли, 2013]. Первый – внушение, составлял основу гипнопедии – переноса информации за ограниченное время и ее усвоение как истины. Второй аспект мира постчеловечества – отсутствие сложностей, границ, на преодоление которых потребовались бы усилия.

Гипнопедический метод по своему целевому назначению мало чем отличается от передачи информации, которую должен усвоить ученик, рассматриваемый в качестве объекта. Форма же передачи – внушение – указывает на отсутствие рефлексивных качеств личности постчеловека, отсутствие мотивации к познанию, прокладыванию «своего», а не «чужого» пути.

На этом примере мы можем видеть, что в мире постчеловечества *образовательное пространство сведено к нулю* благодаря отсутствию ученика в процессе обучения. *Внутреннее пространство человека находится в состоянии изменения при встрече с другим «ненулевым» пространством.* Ю.М. Лотман писал: «Чтобы работать, сознание нуждается в сознании, текст – в тексте, культура – в культуре» [Лотман, 1981]. Усвоение «чужого» приводит к тому, что у постчеловека мышление и порождаемое им знание «протезировано» коммуникацией и информацией. Постчеловек – «человек расширенный». Или, по выражению Ж. Бодрийяра, «в симулякрах и коммуникациях нет пространства и объема».

В словах Ж.-П. Сартра «другой крадет у меня пространство» отражается влияние внешнего пространства на пространство внутреннее. Рост численности населения на нашей планете повышает его плотность, а значит, приводит к уменьшению расстояния между людьми. Актуальным становится такое явление как социальная фасилитация. Суть его в том, что уменьшение расстояния между человеком и людьми, которые его оценивают, влияет на степень его эмоционального возбуждения и активизации доминирующих реакций. Это означает, что за единицу времени человек в присутствии других людей способен совершить большую работу, нежели в одиночестве. Время – не только «число движения» Аристотеля, но и мера количества людей, взаимодействующих друг с другом.

Феномен социальной фасилитации как влияние людей друг на друга указывает также на взаимосвязь внутреннего пространства и границ его внешнего общения. Субъективное, внутреннее ощущение времени для человека, свойственное представителю той или иной культуры, определяет меру его пространства в общении (проксемика<sup>1</sup>), а также меру контактности с другими людьми. Так, например, с позиций психофизиологии, оптимальное расстояние для делового общения представителей дальневосточной культуры составляет 20 см, западноевропейской – 90 см. Темп внешнего речевого высказывания, определяющий ту или иную культуру, синхронен с ритмом внутреннего диалога, что влечет за собой воздействие на архитектуру внутреннего пространства.

Здесь проявляется культурологический аспект проблемы времени как меры количества людей в общении: в «сужении» времени как общем знаменателе происходит уравнивание времени внутреннего диалога каждого человека как гаранта его культурной идентичности.

В этом проблема размывания культур, пространств общения, поскольку внутреннее время человека для общения с самим собой есть внешнее пространство общения с другими людьми. Следует отметить, что истончение внутреннего пространства как «потеря» человека удивительно «совпадает» с разрушением общения. Общение теряет стержень, характер, становясь суммой поверхностных, копируемых и беспорядочно транслируемых реплик [Король, 2011], причем утрата внешнего общения неизменно сопровождается распадом общения внутреннего.

Рассмотрим общение как сущность внутреннего пространства человека. Так, П.А. Флоренский в «Структуре слова» упоминал о том, что внутреннее пространство человека состыкуется с внутренним пространством слова [Флоренский, 1973]. Эта точка сопряжения человека со словом позволяет человеку иметь лик, быть личностью (у Г.Г. Шпета личность ассоциируется со словом). Именно поэтому внутреннее пространство определяет горизонты наших мыслей, выступает источником смыслов.

М.М. Бахтин упоминал о том, что «слово диалогично по природе» [Бахтин, 1975]. Диалогичность слова созвучна прежде всего диалогичности природы человека, его внутреннего пространства. У М. Бубера одна из стержневых идей заключается в том, что «через Ты человек становится Я. Только через присутствие Ты возникает настоящее». Анализ литературы позволяет нам утверждать, что внутреннее пространство человека связано не просто с языком, а с диалогом его внутренних форм: слова, действия, образа.

Символ, слово, образ, действие, аффект – не просто «образующие сознания» (А.Н. Леонтьев), а создающие диалогическую ткань сознания [Автономова, 2008].

«Действие и образ – одно целое, в котором имеются внешняя и внутренняя формы. Построенный образ, рассматриваемый как внешняя форма, содержит в себе в качестве внутренней формы действие и слово с его значением и смыслом. Осуществляющееся действие, рассматриваемое как внешняя форма, содержит в себе в качестве внутренней формы образ и слово. Наконец, слово, взятое как внешняя форма, содержит в себе в качестве внутренней формы образ и действие» [Зинченко, 2013].

Другими словами, Слово, Образ и Действие составляют единое метапредметное начало человека, образуют своего рода прямоугольный треугольник, гипотенузой

которого может выступать поочередно каждая из двух других сторон, характеризующая внешнюю форму.

*Диалогичность внутреннего пространства ученика выступает создателем его собственных смыслов, что определяет его эвристический характер. Эвристическое обучение – обучение через открытие.* Еще К. Леви-Стросс говорил о нынешнем XXI столетии как о веке открытий «внутри» человека, а не мира вокруг него. Открытие человеком самого себя в образовании означает открытие глубин его смыслов, выявление его собственной миссии и предназначения. В образовании человекообразного типа в зоне первичного внимания находится деятельность самого ученика, его внутреннее образовательное приращение и развитие [Хуторской, 2015]. В этом заключен принцип человекообразности в образовании – выявить, раскрыть и реализовать потенциал человека. Образование в этом случае – не столько передача ученику знаний, сколько образовывание, проявление его в самом себе, формирование себя.

Открытие «необходима» не выхоленная и отобранная «правильная» информация, а реальность, окружающая учащегося. Поэтому в содержании образования эвристического типа ученику предлагаются для познания не теоретические описания достижений человека, а фундаментальные образовательные объекты – ключевые сущности, отражающие реальность познаваемого бытия [Краевский, Хуторской, 2003]. К реальным образовательным объектам относятся, например, природные объекты (вода, воздух и т.д.), объекты культуры (художественные тексты, архитектурные сооружения, произведения искусства), технические устройства (компьютер, телефон, телевизор и др.). Результатом познания реальности для ученика выступает «свой», но субъективный продукт. «Хлопок двумя руками рождает звук, а какой звук рождает хлопок одной рукой?» – гласит одна из ближневосточных мудростей. Открытие – «хлопок двумя руками», а потому «второй рукой» – является культурно-историческое достижение человечества по данной теме. Именно диалог субъективного образовательного продукта ученика с его культурно-историческим аналогом и приводит к созданию собственного образовательного продукта, причем если внешний продукт ученика – созданная им материализованная часть (сформулированная гипотеза, выполненный план, составленный гимн, символ и пр.), то внутренний продукт – это *результат изменения (приращения) личностных качеств учащегося*. Речь идет о познавательных, креативных, организационно-деятельностных качествах личности. По сути, об *открытии внутреннего пространства ученика*.

В эвристической деятельности мы можем наблюдать те же слагаемые, что и во внутренних формах: *действие* как познание области действительности, культурно-исторический аналог – *слово*, и обращение к своему Я – *образу* ученика. В сравнении «своего» с «чужим» для ученика заключается не только среда для открытия. Вселение учащегося в окружающий мир, наполнение внешнего своим смыслом и содержанием означает обретение им самого себя, своего образа. Другими словами, путь вовне есть путь человека к самому себе, к своему *образу*.

В диалогичности эвристического обучения важнейшей методологической и методической составляющей выступает *вопрос* ученика. С философско-методологических позиций вопрос учащегося гораздо более многогранно характеризует личность, нежели ответ.

В вопросе как творческом продукте уже заключена разноракурсная диалогичность – диалогичность между единичным и множественным – знанием и незнанием, человеком и миром, культурой и цивилизацией. В своем исследовании мы использовали философско-методологический принцип подобия микрокосма макрокосму, опираясь на исследования Н.А. Бердяева, А.Дж. Тойнби, О. Шпенглера. Анализ психолого-педагогической, философской литературы позволил нам показать неразрывную связь «вопроса», мышления человека, диалога двух обществ – восточного и западного.

Само понятие вопроса должно войти в содержание педагогической науки (на что обращал внимание еще известный философ П.В. Копнин), в содержание образования, найти свое место в образовательном стандарте. С педагогической точки зрения творческая деятельность может быть стандартизирована, «зафиксирована» и в знаниевых (базис вопроса), и в деятельностных координатах (диалектический переход от знания

к незнанию в вопросе). Это позволяет нам рассматривать вопрос учащегося в качестве педагогической формы его ответа.

Вопрос – методологический и методический инструмент проектирования и реализации системы образования, ориентированной на открытие учеником собственных смыслов. Система проектирования основных компонентов эвристического обучения основана на последовательности трех методологических групп вопросов («Что?», «Как?», «Почему?»). Вопросы учащегося к фундаментальному образовательному объекту (методологическая группа вопросов «Что?») способствуют созданию учащимся субъективного образовательного продукта. Доказательства, опровержения (методологическая группа вопросов «Как?») выступают инструментом ученика при сопоставлении субъективного образовательного продукта с культурно-историческим аналогом. Одновременное доказательство и опровержение утверждения, составление фрагмента диалога, диалогового эвристического задания (методологическая группа вопросов «Почему?») – инструмент учащегося для создания им обобщенного образовательного продукта.

Таким образом, вопрошание ученика в его эвристической деятельности (эвристический диалог) не только отражает диалогичность внутреннего пространства ученика, но и выступает «мостом» между двумя пространствами – внешним и внутренним.

Вопрос – способ не столько внешне-ориентированного познания, сколько познания самого себя, ведь неслучайно финский логик Я. Хинтиikka отмечал, что «смысл внешних вопрошаний как раз и состоит в том, что правильно поставленные вопросы позволяют осознать и обнаруживать в глубине нашего логоса те до поры сокрытые структуры, которые соответствуют структурам окружающего мира» [Хинтиikka, 1974].

Вопрос как образовательный продукт ученика обладает знаниевым объемом, а значит, осуществляет времяберегающую функцию в учебном познании. Открытие учеником внутренних постоянно создаваемых смыслов (и познание таким образом мира внешнего) обращает нас к нелинейным процессам создания знания и связанному с этим времени. Открытия ученика обращают его к метапредметным основам – к особому статусу «пространства сознания». В акте открытия сознание человека математически стремится к Со-Знанию мира. Так расширение пространства сознания ученика включает знание о мире в собственное знание, меняя учащегося.

Следует отметить, что объем образовательного продукта ученика не равен сумме объемов усвоенной им извне информации, равно как и время создания коллективного продукта в групповых коммуникациях отличается от времени создания каждым учеником своего индивидуального продукта. Если открытие обеспечивает наивысшую степень понимания – обретение метапредметных основ изучаемой темы [Краевский, Хуторской, 2003], то и время для создания учеником собственных метапредметных результатов обучения отличается от времени, которое затрачивается им на получение интегрированных, межпредметных «знаний». В этом нам видится проблема педагогического времени.

Интерактивность взаимодействия субъектов образования определяет и качество, и количество создаваемой учащимися продукции. Согласно данным социальных психологов Э. Холла, Дж. Моутона, Р. Блэйка, групповое обсуждение порождает в два раза больше идей в сравнении с ситуациями, когда те же люди работают единолично. И коллективный продукт обладает большей точностью, чем индивидуальные продукты. Гетерогенные группы обычно принимают решения более высокого качества, чем гомогенные [Hall, Mouton and Blake, 1963].

Это значит, что групповой продукт сегодня может не равняться сумме индивидуальных продуктов учащихся. Продолжительность урока не должна определяться, исходя из логики передачи объемов информации для усвоения учеником, а может быть определена с учетом групповых форм взаимодействия учащихся. Практика показывает, что, например, за двухчасовое интернет-занятие мы можем получить гораздо больше образовательных результатов, чем за четыре-пять обычных, традиционных, занятий.

Организация коллективной деятельности учеников посредством телекоммуникаций, способная объединить разноудаленных субъектов процесса обучения, заведомо потребует меньше времени, чем если бы осуществлялась монологичная передача информации всем этим учащимся для усвоения [Король, 2011]. В этой связи педагогическое время выступает не только числом движения (Аристотель), но и *мерой количества коммуникаций*, по аналогии с тем, что сегодня сетевые формы взаимодействия между людьми глубоко затрагивают структуры современного социума. Телекоммуникации, способные обеспечить групповую деятельность учащихся на занятиях, *вливают на смыслы и цели образования*.

Наполняя мир своим смыслом и содержанием, ученик открывает себя, находится в состоянии «незамечания», «отсутствия» исторического времени. Акт открытия Т. Элиот связывает с *мигом времени не из времени*. В романе «В поисках утраченного времени» говорится об ускользании времени в краткий миг между сном и пробуждением» [Пруст, 2013]. Сон и пробуждение – два разных состояния, метавремя и время историческое, с позиций педагогики – предметно-ориентированный передаточный подход и подход личностно-ориентированный. Эту дилемму хорошо показал Дж.Х. Джебран: «Они говорят мне, очнувшись ото сна: “Ты и мир, в котором ты живешь, – всего лишь песчинка на неоглядном берегу неоглядного моря”. А я говорю им во сне: «Я – неоглядное море, и все миры – лишь песчинки на моем берегу» [Джебран, 2002].

Совершая «путь к себе», учащийся пребывает в *метавремени*. Существующее «внешнее» объективное (историческое) время состыковывается со временем «внутренним» – внеисторическим, метавременем. Акт самоизменения ученика – акт его рождения, отрицающий длительность, или историзм, времени. Время в образовании не только выступает мерилом внешнего (материализованного) образовательного продукта. «Оставаясь мерой человеческого бытия в качестве меры измерения, время оказывается *мерой изменения человеческого бытия и мерой его исполнения*», – пишет о времени Н.Н. Трубников. Время естественнонаучного описания есть *величина измерения, величина деления и счета*. Время человеческого определения в самой своей основе *величина изменения, величина определения и связи*. А потому и *образовательное время – время, которое затрачивается на изменение самого человека*. Время для развития частных по отдельности не есть время для обретения цельного. Можно развивать отдельные «мускулы», наращивать их, однако не открыть дверь, ведущую к себе самому.

«Наша естественнонаучная абстракция времени, временного деления и смены временных единиц с самого начала, и именно в силу самого способа ее образования, лишена содержательных характеристик» [Трубников, 1987]. «А если говорить о времени людей, есть мера человеческого становления» [Там же]. *Величина становления, изменения учащегося в его взаимосвязи с предыдущими «рождениями» – открытиями составляет основу метавремени*. Открывая себя в акте самореализации, человек открывается навстречу миру. Так, результаты исследований социального психолога Ф. Зимбардо показывают, что развитие организационно-деятельностных качеств личности – способности к планированию, целеполаганию, рефлексии формирует человека с временной перспективой будущего. Такие люди в большей степени открыты Другому и умеют избегать социальных ловушек и стереотипов, нежели ориентированные на прошлое и настоящее [Зимбардо, Бойд 2010].

Сделаем ряд выводов. Самоизменение ученика происходит в акте его собственного открытия, в «хлопке двумя руками» – как взаимодействию внешнего и внутреннего пространств. Самоизменение ученика есть не просто пространство смыслов, а метафора (в переводе с греч. «перенос; переносное значение»), своего рода тележка *по перевозке разнородных смыслов, рождаемых изменением внутренних форм*.

Самоизменение ученика означает подвижность, диалогичность его внутреннего пространства смыслов. Изнутри вовне человек продуцирует смысл и пространство, поглощенные симулятивным (расширенным) миром.

*Педагогическое пространство* – это пространство самоизменения ученика как пространство его общения, реализации диалоговой природы, пространство коммуникаций между внутренними формами слов и действий, направленных на обретение учеником своего образа.

Чем выше плотность коммуникации и объемов расширения пространства человека во внешнем мире, чем больше расширенное пространство человека – сотворенный им мир, тем более пространство общения смещается внутрь самого человека. *Образовательное пространство становится пространством изменения человека, пространством внутреннего диалога, общения между внутренними и внешними формами слов, действий и образов.*

*Истончение внутреннего пространства есть утрачивание пространства языка, культурной идентичности человека. Диалог внутренних форм определяет самоидентичность человека, его способность к диалогу культур.*

В заключение отметим, что в открытиях ученика заключается залог сохранности его идентичности, ведь мы можем познать себя настолько, насколько узнаем, кем мы не являемся – так гласит одна из основных мыслей ксенологии, науки о «Чужом» [Лысенко, 2009]. С другой стороны, открытие человека миру или размыкание его внутреннего пространства вовне всегда сопряжено с риском утраты индивидуальности и идентичности.

### Примечание

<sup>1</sup> Наука об использовании людьми пространства в их взаимодействии друг с другом.

### Источники и переводы – Primary Sources and Translations

Бахтин 1975 – Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. М.: Художественная литература, 1975 (Bakhtin, Mikhail M., *Literature and Aesthetics*, in Russian).

Зимбардо, Бойд 2010 – Зимбардо Ф., Бойд Дж. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь. СПб.: Речь, 2010 (Zimbardo, Philip G., Boyd, John, *The Time Paradox: The New Psychology of Time That Will Change Your Life*, Russian Translation).

Куписевич 1986 – Куписевич Ч. Основы общей дидактики. М.: Высшая школа, 1986 (Kupisiewicz, Czesław, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Russian Translation).

Лотман 1981 – Лотман Ю.М. Текст в тексте // Ученые записки Тартуского университета. Труды по знаковым системам / Под ред. Лотмана Ю.М. Т. XIV. Вып. 567. Тарту, 1981. С. 3–18 (Lotman, Yury M., *The Text in the Text*, in Russian).

Пруст 2013 – Пруст М. В поисках утраченного времени. М.: Амфора, 2013 (Proust, Marcel, *À la recherche du temps perdu*, Russian Translation).

Трубников 1987 – Трубников Н.Н. Время человеческого бытия. М.: Наука, 1987 (Trubnikov, Nikolay N., *The Time of Human Existence*, in Russian).

Флоренский 1973 – Флоренский П.А. Строение слова // Контекст-1972: литературно-критические исследования / Под ред. Мясникова А.С. М.: Наука, 1973. С. 344–375 (Florensky, Pavel A., *The Word Structure*, in Russian).

Хаксли 2013 – Хаксли О. О дивный новый мир. М.: АСТ, 2013 (Huxley, Aldous, *Brave New World*, Russian Translation).

Хинтиikka 1974 – Хинтиikka Я. Вопрос о вопросах // Философия и логика / Под ред. Таванца П.В., Смирнова В.А. М.: Наука, 1974. С. 303–362 (Hintikka, Jaakko, *Question about Questions*, Russian Translation).

### Ссылки – References in Russian

Автономова 2008 – Автономова Н.С. Познание и перевод: опыты философии языка. М.: РОССПЭН, 2008.

Борытко 2000 – Борытко Н.М. Пространство воспитания: образ бытия. Волгоград: Перемена, 2000.

Джебран 2002 – Джебран Х. Странник. Притчи и речения: сборник. М.: Сфера, 2002.

Емелин, Тхостов 2013 – Емелин В.А., Тхостов А.Ш. Вавилонская сеть: эрозия истинности и диффузия идентичности в пространстве интернета // Вопросы философии. 2013. № 1. С. 74–84.

Зинченко 2013 – *Зинченко В.П.* Михаил Бахтин: Личность и сознание в русской эпистемологической традиции // Эпистемологический стиль в русской интеллектуальной культуре XIX–XX веков: От личности к традиции / Под ред. Пружинина Б.И., Щедриной Т.Г. М.: РОССПЭН, 2013. С. 218–248.

Иванова 2015 – *Иванова С.В.* Образовательное пространство и образовательная среда: в поисках отличий // Ценности и смыслы. 2015. № 6 (40). С. 23–28.

Краевский, Хуторской 2003 – *Краевский В.В., Хуторской А.В.* Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. 2003. № 2. С. 3–10.

Король 2013 – *Король А.Д.* Стереотип как образовательная проблема // Вопросы философии. 2013. № 10. С. 156–162.

Король 2011 – *Король А.Д.* Общение и проблемы дистанционного образования // Вопросы философии. 2011. № 6. С. 173–176.

Лысенко 2009 – *Лысенко В.Г.* Познание чужого как способ самопознания: Запад, Индия, Россия (попытка ксенологии) // Вопросы философии. 2009. № 11. С. 61–77.

Хуторской web – *Хуторской А.В.* Доктрина образования человека в Российской Федерации (версия от 19.02.2015 г.) // Вестник Института образования человека. 2015. № 1. URL: <http://eidos-institute.ru/journal/2015/0120.htm>

## References

Avtonomova, Nataliya S. (2008) *Knowledge and Translation: Experiments in the Philosophy of Language*, Russian Political Encyclopedia (ROSSPEN), Moscow (in Russian).

Borytko, Nikolay M. (2000) *The Space of Education: the Way of Being*, Peremena, Volgograd (in Russian).

Emelin, Vadim A., Thostov, Aleksándr Sh. (2013) “The Babylonian Net: Erosion of Truth and Diffusion of Identity in the Internet Space”, *Voprosy Filosofii*, Vol. 1, pp. 74–84 (in Russian).

Gibran, Khalil (2002) *The Wanderer: His Parables and His Sayings*, Knopf, New York (Russian Translation).

Hall, Ernest J., Mouton, Jane S., Blake, Robert R. (1963) “Group Problem Solving Effectiveness under Conditions of Pooling Versus Interaction”, *Journal of Social Psychology*, Vol. 59, pp. 147–157.

Ivanova, Svetlana V. (2015) “Educational Space and Educational Environment: in Search of Differences”, *Cennosti i Smysly*, Vol. 6, pp. 23–28 (in Russian).

Khutorskoy, Andrey V. (2015) “The Doctrine of Human Education in the Russian Federation” (version dated 19.02.2015), *Vestnik Instituta Obrazovaniya Cheloveka*, Vol. 1, URL: <http://eidos-institute.ru/journal/2015/0120.htm> (in Russian).

Korol, Andrei D. (2013) “Stereotype as an Educational Problem”, *Voprosy Filosofii*, Vol. 10, pp. 156–162 (in Russian).

Korol, Andrei D. (2011) “Communication and Problems of Distance Education”, *Voprosy Filosofii*, Vol. 6, pp. 173–176 (in Russian).

Kraevskiy, Volodar V., Khutorskoy, Andrey V. (2003) “Subject and General Subject in Educational Standards”, *Pedagogika*, Vol. 2, pp. 3–10 (in Russian).

Lysenko, Viktoriya G. (2009) “Cognition of a Stranger as a Way of Self-knowledge: West, India, Russia (an Attempt at Xenology)”, *Voprosy Filosofii*, Vol. 11, pp. 61–77 (in Russian).

Zinchenko, Vladimir P. (2013) “Mikhail Bakhtin: Personality and Consciousness in the Russian Epistemological Tradition”, Pruzhinin, Boris I., Shhedrina, Tatyana G., eds., *Epistemological Style in Russian Intellectual Culture of the 19th–20th Centuries: from Personality to Tradition*, Russian Political Encyclopedia (ROSSPEN), Moscow, pp. 218–248 (in Russian).

## Сведения об авторе

**КОРОЛЬ Андрей Дмитриевич** – доктор педагогических наук, профессор, ректор Белорусского государственного университета, Минск.

## Author's Information

**KOROL Andrei D.** – DSc in Pedagogical Sciences, Professor, Rector of the Belarusian State University, Minsk, Republic of Belarus.