

СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО: МНОГОМЕРНОСТЬ ПОНЯТИЯ

Семенова Е. В., Семенов В. И.

Лесосибирский педагогический институт – филиал ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет», Лесосибирск, Россия (662544, Красноярский край, г. Лесосибирск, ул. Победы, 42), e-mail: elenacs@mail.ru

В статье рассматриваются теоретические вопросы многомерности понятия «образовательное пространство». Предпринята попытка поиска основания для объяснения появления новых смыслов научной категории «образовательное пространство». Дан краткий анализ феноменологии философского понятия «пространство». Высказано предположение, что в образовании скрыты новые возможности многомерности феномена и категории «образовательное пространство». Раскрыты основные положения новых подходов к пониманию современного образования. Доказано, что новые смыслы образования (образование как ценность, система, деятельность, создание образа «я», вхождение в культуру, оказание образовательных услуг) наряду с общепринятым пониманием образования как синтеза процесса и результата содержит в себе объективные противоречия и возможности для исследования. Раскрыт пространственный контекст в каждой из анализируемых граней понимания исследуемого понятия. Подтверждено, что данный контекст различен по соотношению между жесткими параметрами внешних образовательных пространств и духовного пространства личности.

Ключевые слова: образовательное пространство, многомерность, образование как ценность, процесс и результат, система, деятельность, создание образа «я», вхождение в культуру.

THE MULTIDIMENSIONALITY OF THE CONCEPT OF EDUCATIONAL SPACE

Semenova E. V., Semenov V. I.

Lesosibirsk Pedagogical Institute – the branch of Siberian Federal University, Lesosibirsk, Russia (662543, Krasnoyarskii krai, Lesosibirsk, Russia (662543, Lesosibirsk, street Pobeda, 42), e-mail: elenacs@mail.ru

The article discusses the theoretical issues of multidimensionality of the notion "educational space". An attempt to find reasons for explanation of the emergence of new meanings of scientific category of "educational space" is undertaken. A brief analysis of the phenomenology of the philosophical concept of "space" is given. It is suggested that new features of the category "education space" are hidden in the notion "education". The main provisions of the new approaches to the understanding of modern education are covered. It is proved that the new meanings of education (education as a value system, activity, creating an image of the "I", the entry into the culture, the provision of educational services) along with the common understanding of education as the synthesis of a process and a result contains the objective contradictions and opportunities for research. The spatial context of each components of the analyzed notions is disclosed. It is confirmed that this context is different by the ratio between the strict parameters of external educational spaces and spiritual space of the individual.

Keywords: educational space, multi-dimensionality, education as the value, the process and the result, the system, the activity, the creation of the image of "I", the entry into the culture.

Введение

Образовательное пространство – реалья, ставшая предметом интенсивного исследования в научных кругах в последнее время и без которой сложно представить современное образование в целом. Причин признания феномена несколько, среди которых мы выделяем как основные процессы глобализации и интеграции образования, открытость информационного пространства и появившиеся в связи с этим новые возможности получения непрерывного образования. Есть также целый ряд вытекающих причин, которые, тем не менее, складываются в единую картину, позволяющую считать образовательное пространство содержательным обобщением, имеющим принципиальное значение для понимания сути

современного образования в целом. При этом отметим, что феноменология образовательного пространства сложна, многомерна, стохастична. Отсюда сложность и неоднозначность толкования понятия «образовательное пространство» [7].

Разумеется, установление единого понимания какого-либо феномена в социальных науках, одной из которых является педагогика, в принципе быть не может. Научный интерес представляет другой факт: возможно ли найти некоторые общие основания, которые являются своеобразным «отправным пунктом» для появления новых граней толкования понятия «образовательное пространство»? Поиск ответа на этот вопрос представляет собой цель данной статьи. Методами исследования являются анализ литературы, наблюдение, генерализация понятий.

Понятие «образовательное пространство» состоит из двух составляющих: образование и пространство. Первый принадлежит педагогической науке, второй – философии. Этот синтез несет в себе черты методологической закономерности уже потому, что философская категория «пространство» имеет многовековую историю, где онтологические черты находят яркое выражение. Это связано, прежде всего, с попытками человека осмыслить мир вокруг себя и свою роль в этом мире. Известно, что каждая новая историческая эпоха и новый этап развития философского знания раскрывал новые грани понимания и интерпретации пространства как реальности и философской категории. Человеческая мысль прошла сложный путь от идеи мифологизации пространства до понимания его синергетической сути. Здесь многомерность словно протянута во времени.

В другой части термина, носящей атрибутивный характер, ситуация иная. Образование как область эмпирического знания и умения существует столько, сколько существует человечество, но относительная «молодость» педагогики как науки и образования как области научного знания совершенно точно закрепляют место и функцию собственно образования. «Образование» и «образовательное» соответственно более мобильны, зачастую носят частный характер, по сути, это реакция на новые требования быстро меняющегося мира.

Исходя из вышеизложенного, можно предположить, что именно в образовании скрыты новые возможности многомерности феномена и категории «образовательное пространство».

Раскроем данный тезис через интерпретацию различных подходов к пониманию феномена «образование». Бытующее в течение многих лет в педагогической учебной литературе понимание образования как синтеза процесса и результата не потеряло актуальности, но не может более претендовать на единичность. В понимании термина появились новые смыслы, связанные с широким контекстом изменений, происходящих в жизни, обществе, и, как следствие, в педагогической науке.

Существующая и научно признанная многокомпонентность понятия позволяет нам приступить к анализу самого явления и соответствующего термина.

Начнем с анализа феномена и соответственно категории «образование» и попытаемся определить границы пространства в категории «образование».

Впервые расширил палитру толкований «образования» в отечественной педагогической науке Б. С. Гершунский, поставив во главу понимание образования как ценности для государства, общества и личности [2]. «Удельный вес» этих ценностей, как показывает практика, неоднороден, и чаще всего они находятся не только в оппозиции друг другу, но и содержат противоречия внутри себя. Так, хорошо известен факт умелого сочетания декларирования ценности образования со стороны государства и одновременно жесткого норматива и лицемерия, обесценивающего все положительные усилия и вызывающее справедливую критику со стороны педагогической общественности.

Пространственный фактор в образовании как ценности для личности складывается и «работает» изоциренно и непредсказуемо. Личность, будучи одновременно зависимой от государства, общества, оказывается на «перекрестке» дисгармонии между ценностными ориентирами со стороны государства и общества. Именно на личность падает весь груз ответственности, когда она должна сделать выбор и решить для себя, что есть образование в собственной жизни. Образовательное пространство в этом случае может расширяться и сужаться, что в значительной степени обусловлено как внешними обстоятельствами, так и внутренними интенциями личности. В образовательное пространство личности вплетаются и органично с ним взаимодействуют жизненное пространство, психологическое пространство, жизненный мир субъектно-субъективного пространства человека.

Следующим пониманием образования, ставшим, по сути, педагогической классикой, является формула «образование есть процесс и результат», в которой ярко выражены идеи «овременение пространства» и «опространствливания времени». В педагогике понятие «образовательное время» пока не получило ни научного гражданства, ни должного исследования. В то же время любой процесс, и образовательный в том числе, протекает во времени, и разделенный на периоды, завершается определенным результатом, который, как правило, оформляется документально. В современных условиях, когда наблюдается великое разнообразие образовательных стратегий и тактик, одно образовательное время может «накладываться» на другое, воплощаясь и реализуясь в непрерывном образовании. При этом образовательные результаты имеют количественное и качественное измерения. Как пишет Б. Д. Эльконин, «...результативные характеристики шага развития человека могут определяться с разных позиций. Возможна внешняя позиция <...>, для которой необходимы большие массивы данных, точные измерители, главное, предметы измерения и фиксации,

которые можно было бы различить и осмыслить в контексте образовательной политики властно-управленческих корпораций. Возможна и иная позиция, при которой заинтересованный наблюдатель находится с образуемым лицом в одном поле или на границе этого поля...<...> есть еще и третья позиция – позиция самого образуемого лица. Очень важно, чтобы образуемый мог рефлексивно отнестись к эффектам своего образовательного движения и мог прочувствовать их» [10]. Добавим, что все это будет проходить в различных образовательных пространствах.

Понимание образования как единства процесса и результата напрямую связано с представлением об образовательном пространстве как системе. Это логичное, также ставшее классикой положение, опирается на эмпирическое наблюдение: образование многообразно, его «много», а поэтому его необходимо упорядочить. Систематизация образования удобна, она решает проблему пространственного и временного распределения образования и объективно задает формат упорядочивания образования как процесса. Любой сбой в системе образования влечет за собой серьезные осложнения в управлении образованием. Образование как система – новая грань толкования феномена «образование», включающая в себя элемент целеполагания.

Следующая грань толкования образования напрямую связана с предыдущей и соотносится с деятельностным характером образования. Для отечественной науки характерно диалектико-материалистическое понимание деятельности. Считается, что основы такого понимания деятельности заложил К. Маркс [5]. Дальнейшее развитие эта мысль получила в трудах В. И. Ленина, где он, резюмируя ряд положений Гегеля по диалектической логике, высказывает следующую мысль: «Деятельность человека, составившего себе объективную картину мира, и з м е н я е т внешнюю действительность, уничтожает ее определенность (= меняет те или иные ее стороны, качества)... [4. С. 199]. На наш взгляд, ключевой категорией в приведенной цитате является категория изменения, которое неизбежно происходит в ходе любого вида деятельности: материальной или духовной. Эти изменения наиболее заметны в физическом пространстве, которое осваивает и преобразует человек. Внутренние, духовные изменения, происходящие с человеком, проявляются как в установлении его системы отношений с миром, так и в его дальнейшей практической деятельности. Образование относится к духовной сфере, но его последствия обнаруживаются как в духовной, так и материальной сферах жизни человечества в целом. Все отличие от «взрослой» деятельности заключается в «отодвинутости» во времени результатов от непосредственно образовательной деятельности.

Утверждение «образование – развитие личности» больше метафорично, хотя именно в образовании происходит развитие психических процессов и качеств личности, формируется

характер, человек становится субъектом деятельности и общения. Уточним, что для позитивного результата здесь необходим ряд условий, одним из которых можно вне сомнения считать личностно-ориентированное обучение. И. С. Якиманская [8] очень точно выразила суть феномена личностно-ориентированного образования, изучив в нем среди прочих важность личного опыта ребенка, его способность интерпретировать мир с этой позиции. Это «открытие нового» происходит в различных по информационной насыщенности пространствах. Здесь ребенок или студент открывает мир для себя, и именно здесь происходит развитие личности. Это опыт собственного освоения и познания мира. Такое понимание сути образования инновационно, потому что оно ново и интересно ребенку. Но как показывает опыт, многим учителям и преподавателям вуза бывает сложно признать за ребенком или студентом право собственного когнитивного пути.

В целом, говорить об образовании как развитии личности следует с определенной степенью осторожности уже потому, что здесь мы сталкиваемся с множеством ограничений в виде индивидуального опыта личности, «сопротивления личности воспитанию», по Макаренку, наследственности, особенностей социума и др. Роль и место образования как целенаправленного процесса должна быть определена здесь в гармонии, а не в конфронтации с неподдающимися контролю и упорядочиванию стохастическими процессами саморазвития личности.

Достаточно метафорично звучит утверждение «образование – вхождение в культуру». На первый взгляд, может ли быть иначе? Ведь цель образования как раз и состоит в том, чтобы передать подрастающему поколению социокультурный опыт человечества. Сошлемся на мнение Гадамера, утверждавшего, что «...Теперь "образование" теснейшим образом связано с понятием культуры и обозначает в конечном итоге специфический человеческий способ преобразования природных задатков и возможностей» [1].

Однако в реальности мы неизбежно сталкиваемся с проблемами, решение которых бывает весьма затруднено, а порой вообще невозможно. Это связано, прежде всего, с тем, что культура как феномен крайне многомерна, что вызывает множество толкований и подходов: от идеалистического (культура – всегда позитивна) до низвержения, отрицания развития культуры. Далее, есть соблазн, и это находит свое отражение в публикациях, отнести все, что создано человечеством, к культуре. Тем самым происходит идеализация культуры, а с другой стороны культуры – это «обязательность» для каждого человека освоить во что бы то ни было. Это долженствование зачастую лишает человека, что особенно видно в школьном образовании, возможности выбора, собственного пути освоения культуры, «проживания» ее в ходе индивидуального развития. Поэтому в образовании важна не культура сама по себе (нельзя объять необъятное), а ее рефлексия, которая, по мнению В. Лекторского, представляет

собой анализ предельных состояний познания, деятельности и оценки, построение определенного идеала знаний, моральной жизни, политического устройства, задающих не саму деятельность, а ее нормы, вытекающие из утвержденных идеалов и принципиальных подходов к организации жизнедеятельности [9].

Образование, предполагая вхождение личности в культуру, должно создавать условия для такой рефлексии, которая позволяет человеку свободно перемещаться во времени и пространстве, а не быть «рабом» эпохи, в которой он живет. Образование, в основе которого лежит рефлексия, содержательная и личностная, может иметь шанс на результат в виде ответственности человека за свои поступки. Поэтому образование как вхождение личности в культуру более всего должно быть ориентировано на духовное пространство человека. В реальности весь пафос высказанной идеи проходит испытание на прочность в условиях открытости информационного пространства, кризиса ценностей, дезадаптации и дезиндивидуализации личности и многих других, далеко не благотворных реалий современного мира.

И тем не менее образование как вхождение человека в культуру на сегодняшний день – одно из главных, стратегических направлений образовательной политики мирового образовательного пространства.

Близко к позиции «образование как вхождение личности в культуру» находится идея «образование как создание образа “я”». Границы этой метафоры могут быть расширены, потому что создание образа «я» логично связано с созданием образа мира, что объясняется социальной сущностью человека, который может жить и самореализовать себя в этом мире только во взаимодействии с ним. При этом можно предположить, что существуют определенные закономерности и связи, которые оказывают воздействие на то, какова будет у человека картина мира, и каким будет его образ в собственном представлении. Но в то же время эти связи очень зыбки и неустойчивы.

Есть основания предположить, что позиция «образование – создание образа “я”» так же метафорична и идеалистична, как и позиция «образование – вхождение в культуру». Обе позиции предполагают позитив «сразу и навсегда» и требуют выполнения целого ряда условий, некоторые из которых трудновыполнимы. Более того, вечный спор о связи знания и нравственности, по сути, разрешим лишь при «включении» в него аксеологической основы, где вновь мы сталкиваемся с необходимостью следования, по Канту, нравственному императиву внутри нас. Но известный закон нравственности, сформулированный великим ученым, уточняется в каждую историческую эпоху. В. А. Конев высказывает мысль том, что «...идея нравственного сознания, выстраданная человечеством – «люби ближнего как самого себя», несмотря на всю свою значимость, явно требует дополнения в направлении изменения

ориентации нравственного сознания. Мы живем в мире, где любить надо также и дальнего, причем не как себя, а как его, со всеми его особенностями, которые могут быть совершенно не похожи на наши» [3. С.65]. Поэтому столь важно, по мнению автора, соблюдая требование нравственного закона, сформулированного Кантом, учитывать, что «...современная нравственная ситуация настойчиво требует, чтобы нравственный закон исходил (или, по крайней мере на равных учитывал) из второго лица – «Ты»: «действуй так, чтобы максима *его* воли стала *для тебя* законодательством» (Там же).

Пространственные параметры указанных выше процессов жестки и противоречивы, в результате чего создание образа «я» формируется отнюдь не в позитивной модели. Примером может служить обострившиеся жесткость и формализм системы высшего профессионального образования, которые в последнее время все более обостряются. Добавим сюда тот факт, что в современном мире целенаправленное образование давно перестало играть ту роль, которую оно играло в недавнем прошлом в модели линейного получения знаний. Все разговоры о необходимости смены образовательной парадигмы остаются таковыми, поскольку подобные перемены должны «вызреть», прежде всего, в преподавательской среде.

Противоречивым является новый взгляд на образование как на оказание образовательных услуг, что, по мнению многих исследователей, публицистов, учителей-практиков противоречит традициям отечественного образования, где альтруистические настроения были и остаются весьма существенными. Возражение подобного вида носит порой антагонистический характер, потому что происходит сужение понятия: от образовательной услуги вообще на платную образовательную услугу. Несмотря на то, что среди исследователей нет единства мнений по поводу дефиниции понятия «образовательная услуга», можно выделить единство признаков этого феномена: образовательная услуга относится к категории «общественного» или «квазиобщественного блага», где велика доля невозможности (или сложности) измерения в денежном эквиваленте, индивидуально ориентированный товар, постоянная изменяемость потребителя (ученика, студента) и ряд других. Образовательную услугу невозможно перепродать, ее практически невозможно тиражировать, она изначально духовна [6]. Полагаем, что само появление феномена образовательной услуги и изучение ее связано еще и с тем, что образование на рубеже XX–XXI веков столкнулось с фактом многофакторности и многоаспектности образования, которое перестало быть одномерным и существует в разных пространственных координатах. Образовательные учреждения и специалисты, работающие в них, оказались перед необходимостью «идти» от личности того, кто стремится получить образование. Синергетичность образования предполагает учет спроса и формирование предложения. Неготовность действовать в модели мобильности и постоянной корректировки приводит к

негативам наподобие держащегося на протяжении многих лет конкурса в юридические и экономические вузы при малой востребованности специалистов в этих областях.

Подводя итог вышесказанному, мы можем констатировать, что даже такая, далеко не полная характеристика понятия «образование» дает возможность увидеть пространственный контекст в каждой из ее составляющих и толкований. Он различен по соотношению между жесткими параметрами внешних образовательных пространств и духовного пространства личности. Иногда это противоречие выглядит как с трудом разрешимое (например, в образовании как «создании образа «я»»), иногда субъект сам выбирает образовательное пространство (при оказании образовательных услуг), что содержит в себе новые вызовы.

Список литературы

1. Гадамер Х.-Г. Истина и метод. – М., 1988.
2. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. – М., 1998.
3. Конев В. Мир культуры и мир бытия (о парадигме философского сознания) // Высшее образование в России. – 2001. – № 6. – С. 66-74.
4. Ленин В. И. Полное собрание сочинений: в 55 т. – 5-е изд. – М., 1969. – Т. 29.
5. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения: в 39 т. – 2-е изд. – М., 1960. – Т. 23.
6. Панкрухин А. П. Маркетинг образовательных услуг: методология, теория и практика. – URL: <http://do.gendocs.ru/docs/index-8301.html> (дата обращения 10.07. 2013).
7. Семенова Е. В., Семенов В. И. Интеркультурные тенденции современного образовательного пространства // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 5. URL: www.science-education.ru/105-7162
8. Технология личностно-ориентированного обучения Якиманской И. С. – URL: <http://pedagogland.ru/1251.html> (дата обращения: 01.07.2013).
9. Философия в современной культуре: Новые перспективы, материалы «круглого стола» // Вопр. философии. – 2004. – № 4.
10. Эльконин Б. Д. Образовательные результаты и результаты развития // Педагогика развития: образовательные результаты. Их измерение и оценка. – Красноярск, 2008. – С. 49-59.

Рецензенты:

Петрищев В.И., д.п.н., профессор, зав. кафедрой иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, г. Красноярск.

Морозова О.П., д.п.н., профессор, директор Центра переподготовки и повышения квалификации преподавателей высших и средних специальных учебных заведений Алтайского государственного университета, г. Барнаул.