

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
имени М.В. ЛОМОНОСОВА

Факультет педагогического образования

**Р.Е. Пономарев**

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ  
ПРОСТРАНСТВО**

*Монография*



---

МОСКВА – 2014

УДК 37.01:001.8  
ББК 74.00  
П56

*Рекомендовано к печати  
Ученым советом факультета педагогического образования МГУ  
имени М.В. Ломоносова*

Рецензенты:

*Н.Х. Разов* – член-корреспондент Российской академии образования,  
доктор физико-математических наук, профессор;  
*А.В. Боровских* – доктор физико-математических наук, профессор;  
*С.М. Редлих* – доктор педагогических наук, профессор

**Пономарев Р.Е.**

П56 **Образовательное пространство:** Монография. – М.: МАКС  
Пресс, 2014. – 100 с.  
ISBN 978-5-317-04895-2

В монографии представлены результаты исследования образования с позиции пространственного подхода. Выявлены существенные характеристики образовательного пространства как пространства образования и как пространства для образования. Рассматриваются классификация и виды образовательных пространств.

Книга предназначена научных сотрудников, преподавателей, докторантов и аспирантов, студентов педагогических специальностей.

*Ключевые слова:* образование, образовательное пространство, образовательная среда.

УДК 37.01:001.8  
ББК 74.00

**Ponomarev R.E.**

**Educational space:** Monograph. – M.: MAKS Press, 2014. – 100 p.

The book considered education from the perspective of the spatial approach, a definition of educational space, classification and types of educational spaces.

*Keywords:* education, educational space, educational environment.

ISBN 978-5-317-04895-2

© Пономарев Р.Е., 2014

## Предисловие

Понятие образовательного пространства широко используется в научных исследованиях и разработках, где предстает в самых различных значениях и интерпретациях. Несмотря на это многообразие, потенциал использования понятия «образовательное пространство» в педагогической науке и практике достаточно велик, а его теоретически обоснованное применение позволяет избежать многих противоречий.

Теория образования, как и любая другая, должна опираться на исходные основания, иметь абстрактную модель, схему своего объекта, устанавливать определенные правила высказывания, содержать утверждения, позволяющие описывать явления действительности, объяснять имеющиеся факты и предсказывать новые [46,с.183].

Разделяя позицию В.В. Давыдова, что «...теория некоторой целостной развитой системы в качестве абстрактной основы должна иметь одно-единственное исходное понятие (или категорию), фиксирующую специфику (сущность) этой системы» [36, с.13-14], в настоящей работе в качестве исходного использовано понятие «образовательное пространство». Именно оно, с нашей точки зрения, может выступить тем принципом, из которого выводятся дальнейшие теоретические утверждения, определяются виды образовательных пространств, проводятся классификации, разрабатываются научные положения и методические рекомендации.

Важно подчеркнуть, что работа над новыми теоретическими основаниями имеет смысл в тех случаях, когда средствами имеющихся теорий, подходов не удастся ответить на интересующие вопросы, преодолеть возникающие противоречия. Так, занимаясь проблемами общей теории систем, Карл Людвиг фон Бергланфи, утверждал, что она «является моделью определенных общих аспектов реальности. Однако она в тоже время даёт нам угол зрения, позволяющий увидеть предметы, которые

раньше не замечались или обходились, и в этом её методологическое значение» [7,с.20-36].

Данная точка зрения, на наш взгляд, справедлива и для других теорий, исследующих, как принципиально новые объекты, так и в новом свете, с новой позиции, представляющих то, что уже, казалось бы, изучено и знакомо. Наличие новых знаний о явлении и будет показателем значимости той или иной теории.

## ГЛАВА 1. ОБРАЗОВАНИЕ КАК ЯВЛЕНИЕ

### 1.1. Проблема понимания сущности образования

В гуманитарных науках нередко встречается большое количество интерпретаций и трактовок одних и тех же научных понятий и терминов. Достаточно вспомнить, что происходит с понятием личности, которое по-разному интерпретируется в десятках психологических концепций, или с понятием культуры, насчитывающим более сотни определений [84, с.413]. Педагогическая наука не исключение. Во-первых, взаимодействуя с другими гуманитарными науками, она многое заимствует. Во-вторых, научная литература по самой педагогике также изобилует разнообразием определений, трактовок и интерпретаций одних и тех же, но уже собственно педагогических понятий.

Научное разнообразие дополняется и управленческими решениями, представленными в нормативно-правовых документах. И предыдущий Закон Российской Федерации «Об образовании» [82], и ныне действующий Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» [83] начинаются с основных понятий, которые не только используются для понимания закона, но выступают, и основанием, и средством организации деятельности в социальном институте образования. Юридическое закрепление значения понятий представляет собой нормативно-правовой подход к решению проблемы однозначности в понимании сущности образования и его составляющих элементов. При организации столь значительной системы массовой деятельности без однозначности в понимании сложно говорить о построении эффективного взаимодействия всех его участников. Однако в сложившейся ситуации многие ученые в своих исследовательских изысканиях опираются на нормативные документы и утверждения людей, зачастую далеких от науки. «Реформа образования в нашей стране не была подготовлена теоретически, – пишет В.В. Миронов, – не прошла апробацию научного и преподавательского сообщества, опиралась на результаты нечисто проведенного эксперимента, представляя собой реализацию политической воли» [58, с.62].

В отличие от существующего многообразия интуитивной критики и выдвижения новых «более удачных» интерпретаций приводящих к безудержному росту трактовок, на наш взгляд, необходимо начать обсуждение с оснований самого анализа, а затем подхода, в котором новое знание преодолевает субъективность и обретает обоснованный смысл. Во-первых, необходимо обратиться к классической логике, ввиду того, что определение понятия, или точнее объема понятия, является одной из логических процедур, подчиняющейся вполне конкретным правилам, при соблюдении которых, удастся избежать вполне типичных ошибок. Во-вторых, необходимо рассмотреть вопрос о том, в каком качестве и каких функциях используются интересующие нас понятия.

С точки зрения логики понятие представляет собой форму мышления, в которой отражаются существенные (сущностные) признаки предмета. Классическое определение понятия осуществляется через ближайшее родовое и видообразующий признак, при этом определение понятия должно быть соразмерным, т.е. объемы определяющего и определяемого должны совпадать[46]. Среди основных функций использования научных понятий и определений необходимо остановиться как минимум на трех. Во-первых, онтологическая функция, связанная непосредственно с процедурой определения понятия. В онтологической функции определение понятия употребляется для фиксации существенных (сущностных) признаков предмета. Во-вторых, гносеологическая функция, которая представлена тем, что понятия и определения используются в качестве средства познания. В-третьих, практическая функция, осуществляющаяся при использовании понятия и его определения в качестве средства деятельности (например, практической или управленческой).

Ключевым понятием педагогической науки является «образование». Оно представляет собой и характеристику личности, и характеристику учреждения, оно выступает местом встречи педагогической теории и практики, именно образование является одним оснований, одним из краеугольных камней человеческой жизни, человеческого бытия. Осмысление всей значимости об-

разования приводит к формированию важных современных стратегий: «образование на протяжении жизни», «образование длиною в жизнь», «образование длиною и шириною в жизнь» и т.п. Однако при всей внешней привлекательности такого рода умозаключений, они пока не раскрывают научного понимания смысла и значения данного понятия.

Традиционно процесс образования выражают через обучение и воспитание. Научная точка зрения нашла отражение в емком и точном высказывании В.В. Давыдова, что «...образование включает в себя неразрывно связанные друг с другом обучение и воспитание. И хотя в нем осуществляется единый учебно-воспитательный процесс, все же в педагогике принято различать его отдельные стороны, связывая с воспитанием формирование и развитие у человека в основном его нравственных качеств, а с обучением – интеллектуальных или умственных» [36, с.7].

Официальная точка зрения нашла отражение на законодательном уровне. В старой редакции закона утверждалось, что «...под образованием понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством уровней» [82]. Новая версия закона трактует образование как «...единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, ... а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции...» [83].

Однако юридическое толкование понятия образования не позволяет отразить всей его глубины. Не отражается нецеленаправленное, отчасти стихийное, образовательное влияние культуры и общества. Остается вне поля зрения самообразование, участие в проектной и исследовательской работе, а соответственно уже здесь прослеживается несоразмерность определяемого и определяющего.

Следует отметить, что и в педагогической науке имеют место подобные обстоятельства. Встречается точка зрения, согласно которой образование рассматривается в качестве составной части педагогического процесса.

Так, в Российской педагогической энциклопедии, образование рассматривается в качестве процесса «педагогически организованной социализации» [71, С.62]. Данный подход, на наш взгляд, также как и юридическая интерпретация, создает предпосылки для сужения рассматриваемого вопроса, так как за пределом нашего внимания остаются существенные аспекты становления и развития человека, имеющие не педагогический, а где-то вероятностный, где-то и стихийный характер.

В пользу данной позиции говорит и то, что современный человек воспринимает собственное образование, протекающим не только в стенах образовательных учреждений, не только в рамках существующих образовательных структур. На материале эмпирических исследований Т.Ф. Борисова демонстрирует, что образование «воспринимается личностью ...как открытый процесс, происходящий не только в стенах образовательных учебных заведений и других учреждений институциональной среды, а повсюду и под воздействием всех лиц, обладающих опытом и стремящихся передать его другим» [14, с.57-58].

Аналогичной позиции придерживался еще Л.Н. Толстой когда утверждал, что образование «...составляет совокупность всех тех влияний, которые развивают человека, дают ему более обширное мирозерцание, дают ему новые сведения. Детские игры, страдания, наказания родителей, книги, работы, учение насильственное и свободное, искусства, науки, жизнь – всё образует» [79, с.241].

При этом ещё в 60-х годах XX века в одной из предыдущих версий педагогической энциклопедии образование при непосредственном взаимодействии с педагогом рассматривалось в качестве основного, но далеко не единственного способа. Наряду с педагогически организованным образованием большое значение отводилось самообразованию и другим его формам: «Основной путь получения образования – обучение в системе различных учебных заведений. Существенную роль в усвоении знаний, умственном развитии человека играют также самообразование, культурно-просветительская работа, участие в общественно-трудовой деятельности» [62, с.142]. Подобная точка зре-



ния, но уже на современном этапе развития педагогической науки, характерна для многих исследователей.

Так, В.П. Борисенков, О.В. Гукаленко и А.Я. Данилюк приходят к справедливому умозаключению о том, что современное образование «не ограничено больше стенами образовательного учреждения» [13, с.19]. А М.Т. Громкова обоснованно утверждает, что «...образовательные процессы происходят везде и всюду» [32, с.211]. При этом «...понимание образования как решения задач из учебников приводит нас к узким моделям», – пишет И.Д. Фрумин [88, С.88].

Однако не только соразмерность официальных и научных версий оставляет желать лучшего. Если образование рассматривается через обучение и воспитание, а родовым понятием является понятие процесса, то, что же тогда выступает общим видообразующим признаком для обучения и воспитания. В чем отличие одного от другого пояснит еще студент педагогического вуза. Однако на вопрос об общем не всегда могут сразу ответить и опытные учителя, и профессиональные ученые. Все дело в том, что мы нередко трактуем образование как обучение плюс воспитание и сразу попадаем в ловушку.

Мы уже пытаемся ответить не на вопрос о существенных, а тем более сущностных признаках образования, а максимально перечислить возможные варианты составляющих его элементов, прибавляя в каждой новой ситуации то, на что раньше не обращали внимание. От логических операций видообразования и обобщения мы переходим к суммированию и действуем в категориях часть-целое. В логике данные понятия относятся к собирательным и неопределенным, т.е. не обладающим ясным содержанием и четким объемом, и, соответственно, правильным определением. У собирательных, неопределенных понятий есть существенный недостаток, связанный с оперированием ими. Перефразируя известное высказывание, по этому поводу, можно утверждать: «Сколько не прибавляй натуральных чисел, комплексных не получишь».

В советской педагогике сложилась стройная система основных педагогических понятий-средств организации учебно-

воспитательного процесса в школе и вузе. Четкая фиксация процессов, наполняющих собой образование, их результатов и основных форм организации образовательного процесса позволяет строить целостные системы деятельности. В следующей таблице представлена система педагогических понятий, объединенных понятием образования не в его онтологической, а в практической (организационно-управленческой) функции.

Таблица 1.1. Образование

Процесс	Элемент процесса	Результаты	Школа (этап урока)	ВУЗ (форма)
Образование	Обучение	Знания	Объяснение	Лекции
		Умения	Решение задач	Семинары
		Навыки	Закрепление	Практики
	Воспитание	Ценности (духовно- нравственные)	Воспитательные мероприятия	Внеучебная деятельность

Образование в современной юридической интерпретации, полученной не в результате научного поиска, а в результате организационно-управленческих решений «обогастилось» таким элементом, как компетенции.

В соответствии с действующим ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», в таблице 1.2. компетенции отнесены к процессу обучения, хотя как компетенции соотносятся с знаниями, умениями и навыками, в какой мере эти элементы пересекаются не поясняется. Не очень ясно и как их формировать, какая ведущая форма организации образовательного процесса соответствует данной задаче.

Таблица 1.2. Образование и компетенции

Процесс	Элемент процесса	Результаты	Школа (этап урока)	ВУЗ (форма)
Образование	Обучение	Знания	Объяснение	Лекции
		Умения	Решение задач	Семинары
		Навыки	Закрепление	Практики
		Компетенции	?	?
	Воспитание	Ценности (духовно- нравственные)	Воспитательные мероприятия	Внеучебная деятельность

Произошло воспроизводство хода с суммированием, но уже в отношении процесса обучения и его результатов. Компетенции просто приплюсованы к знаниям, умениям, навыкам. При этом компетенции имеют существенные области пересечения с каждым из этих элементов и не формируются независимо от них. Однако вопрос не о тех проблемах, которые возникли в связи с этой ситуацией. Это всего лишь трудности, которые имеют сиюминутный характер, и так или иначе будут решены. Вопрос в том, до каких пор и что можно плюсовать, записывать через запятую, прибавляя все новые и новые элементы в системе педагогических понятий?

Без определения сущностных характеристик образования, обучения и воспитания список данных элементов смогут изменять безгранично и непредсказуемо по последствиям. При выявлении сущности образования становится очевидна необходимость избегания таких ошибок как несоразмерность определяющего и определяемого, подмена сущности понятия управленческим решением, подмена определения понятия трактовкой термина или реального определения номинальным, использование трактовки понятия-средства в качестве определения понятия в онтологической функции.

## 1.2. Образование как культурное явление

Образование нередко рассматривается как психологическое, социальное или культурное явление. Психологическое развитие ребенка, социальный заказ на образование, а также инкультурация молодежи, – все это нередко обсуждаемые вопросы. Однако установка на соразмерное выявление сущности образования обращает в первую очередь к культуре, как наиболее общему основанию, простирающемуся, как за пределы психики отдельного человека, так и за пределы конкретного общества. Во-первых, существуют отдельные виды деятельности, которые не осуществляются в одиночестве и не могут быть освоены по одному персонально. Во-вторых, общечеловеческая культура не сводится к культуре отдельного общества и не отождествляется с ним. В этом вопросе мы разделяем позицию Толкотта Парсонса, что «культурные системы не полностью совпадают с социальными системами, включая и общества. Наиболее значительные культурные системы обычно бывают, в различных вариантах, институционализированы во множестве обществ, в которых наличествуют и субкультуры» [60, с.22].

Изучение вопроса о сущности образования в рамках культурного процесса наталкивается на сложности, аналогичные с изучением образования. Однако противопоставление культуры и природы, позволяет избежать затруднений анализа безграничного количества определений. Еще до появления латинского термина возникла сама проблематика культурного и природного, а именно производимого человеком и созданного природой. Так древние греки противопоставляли друг другу «техне» и «фюзис». В диалоге Платона «Софист» упоминается о распространенном мнении относительно природы (φύσις), которая «порождает в силу какой-то самопроизвольной причины, производящей без участия разума» [65, с.341].

Для участников диалога очевидно то, «что приписывается природе, творится божественным искусством», а соответственно «существует два рода творчества: один – человеческий, другой – божественный» [65, с.341]. Искусство и умение ремесленника (τέχνη) противопоставлялись природе (φύσις) и ее изменениям.

Мысль о внутренней причинности органично вошла в современное научное понимание естественных процессов. Еще Фрэнсис Бэкон утверждал, что «мастерская природы в своём лоне и в своих недрах производит все явления, большие и малые, в своё время и по определённом закону» [20, с.191-197]. Познание, по его мнению, способствовало увеличению власти над природой, позволяло сковывать её силой человеческого искусства. Он чётко различал возможности, а также высказал принцип деятельности в процессе преобразования природы: «В действии человек не может ничего другого, как только соединить и разъединить тела природы. Остальное природа совершает внутри себя» [19, с.12].

Расширение научных исследований позволили конструировать, соединять и разъединять «тела природы» уже не только на уровне человеческого искусства «техне». Возникает новое искусство, искусство, построенное на знании, появляется технология. Это уже принципиально новая ситуация. Исследование и преобразование природы человеком становится более осмысленным. Появляется возможность не только непосредственной по образцу передачи ремесленного опыта от мастера к ученику. В исследованиях получает объяснение и существующий опыт, а самое главное, осознанно конструируется новый. Создание новых практик приводит к изменениям в различных сферах жизнедеятельности человека.

Отмечая методологическую общность ученых, изучающих природу, Г. Риккерт ставит исследовательские задачи развития «науки о культуре», разработки методов «неестественно-научных дисциплин». На противопоставлении природе как таковой, исследует понятие культуры.

«Продукты природы, – пишет Г. Риккерт, – то, что свободно произрастает из земли. Продукты же культуры производит поле, которое человек ранее вспахал и засеял. Следовательно, природа есть совокупность всего того, что возникло само собой, само родилось и предоставлено собственному росту. Противоположностью природе в этом случае является культура как то, что или непосредственно создано человеком, действующим сообразно

оцененным им целям, или, если оно уже существовало раньше, по крайней мере, сознательно взлелеяно им ради связанной с ним ценности» [69, с.54-55]. Это общее видение культуры (как возделывания) охватывает всё, что создано и создаётся человечеством, в совокупности с самим процессом созидания. Культура, в данном контексте, представляет собой форму человеческого бытия, в которой явления природы приобретают нематериальное значение и смысл.

Общее понимание культуры способствует появлению множества интерпретаций данного понятия. Культура рассматривается и в качестве совокупности «материальных и духовных ценностей, созданных и создаваемых человечеством в процессе общественно исторической практики» [86, с.173], и как «сфера духовной жизнедеятельности общества» [76, с.151], и как «формы социального поведения человека, обусловленные уровнем его воспитания и образования» [86, с.173] и т.д. Однако очевидность отграничения культурного от природного ещё не даёт положительного понимания культуры, её устройства, функций и компонентов. Идея рукотворности культуры человеком, непосредственно связанной с его активностью, получает множество интерпретаций в зависимости от точки зрения и позиции исследователей.

С точки зрения Г. Риккерта «во всех явлениях культуры мы всегда найдем воплощение какой-нибудь признанной человеком ценности, ради которой эти явления или созданы, или, если они существовали раньше, взлелеяны человеком» [69, С.55]. Изучение культуры через ценность лежит в основе аксиологического подхода (В. Виндельбанд, Г. Риккерт и др.).

Понимание того, что аксиологическое основание активности не тождественно самой активности, приводит к пониманию культуры с позиции деятельностного подхода. Культура интерпретируется как «социально-прогрессивная творческая деятельность человечества во всех сферах бытия и сознания... направленная на преобразование действительности, на превращение богатства человеческой истории во внутреннее богатство личности, на всемерное выявление и развитие сущностных сил че-

ловека» [86, с.210-211]. Особенности и формы организации деятельности приводят к рассмотрению культуры с позиций продуктивного (культура как результат деятельности), креативного (подчёркивает творческий характер деятельности), технологического (деятельность как технология) и других подходов.

Ценность выступает основанием человеческой активности и, как утверждал П. Сорокин, «основой и фундаментом всякой культуры» [75, с.429]. В соответствии с ценностью человек делает выбор, приступая к той или иной деятельности. Однако было бы некорректным говорить исключительно о субъективном плане существования ценности. Системы общественной деятельности, опирающиеся на определенные культурные ценности, могут существовать и безотносительно к предпочтениям выбирающего и оценивающего единичного субъекта. В случае, если ценность субъективирована, и, с другой стороны, является аксиологическим основанием социальной деятельности, возникают вполне конкретные личностные предпочтения. В ситуации проектирования новой деятельности, человек, во-первых, опирается на существующие культурные ценности, которая в данном случае представляет собой «приобретенное, усвоенное из опыта обобщенное и стабильное понятие о том, что является желательным; это – тенденция выбора и критерий постановки целей и результатов действия» [5].

Ценность не есть описание деятельности или предписание к её осуществлению. Идеальное выражение действия, деятельности закрепляется в норме. Отношение между самими ценностями и нормами деятельности имеют свои особенности. Например, деятельность по производству оружия может осуществляться во имя мира, для защиты Родины, для нападения на другие территории. При этом норма деятельности, регламентирующая сам производственный процесс, не будет существенно отличаться. Говоря о ценности, мы абстрагируемся от разного рода интерпретаций и нежелательных сторон, которые существуют как необходимые. Ценность, в данном понимании, существует на более высоком уровне обобщения, чем норма конкретной деятельности, действия или поведения.

Знание о том, как требуется себя вести в определенной ситуации (норма поведения), что необходимо сделать, для получения определенного результата (норма деятельности), на что при этом опереться (знания о сущем) и чем воспользоваться (знание о средствах деятельности), позволяют при помощи знаков, системы знаков культурно оформить реально существующие процессы поведения и деятельности. Особая ситуация связана с выражением в знании ценности. Ценность и её значимость проявляется в оценке, тогда как в построении знания осуществляется принципиально другой процесс, который предполагает переход от объекта к его выражению в знаковой форме. В этом смысле знание о ценности может существовать только как знание о процессе оценивания, где роль критерия выполняет определенная ценность. Для нашего исследования важно подчеркнуть, что знание о ценности еще не ценность, и его наличие не гарантирует ее действенности, выполнение ценностью регулятивной функции ориентира в поведение или деятельности.

Совокупность знаний о сущем, нормах поведения и деятельности, ценностях и оцениваемых объектах образуют культурную картину мира. В ходе её освоения происходит формирование мировоззрения субъекта. Становление культурной картины мира и её пополнение, осуществляется в процессе познания, своего рода производства знания «путем повторения идеальных планов деятельности и общения, создания знаково-символических систем, опосредующих взаимодействие человека с миром и др. людьми» [84, с.658]. Одной из составляющих культурной картины мира выступают научные знания, ориентированные на объективное выражение в знаковой форме свойств предметов и взаимосвязи явлений мира природного и человеческого. Научные знания, как и наука в целом стремятся к систематизированному выражению происходящего в мире. Подтверждение истинности научного знания осуществляется в специальной практике научной деятельности – в эксперименте. Научные знания позволяют не только объяснять и прогнозировать ход явлений окружающего мира, но и создавать различные идеальные комбинации, тех или иных его единиц, а при вопло-



щении, в практике, выстраивать реальные комбинированные объекты, и как говорил Ф.Бэкон «остальное природа совершает внутри себя».

На уровне здравого смысла осуществляется обыденное познание. Оно не претендует на теоретическое обобщение, выявление сущности явлений, установление законов и закономерностей, проведение эксперимента: «обыденное познание создаёт конгломерат знаний, сведений, предписаний и верований, лишь отдельные фрагменты которого связаны между собой. Истинность знаний проверяется здесь непосредственно наличной практикой, т.к. знания строятся относительно объектов, включённых в процессы производства и наличного социального опыта» [84, с.545]. Знания ребенка, что лёд холодный, а огонь обжигает, на уровне обыденного сознания не имеет отношения к физическим понятиям температуры, тепловой энергии, и, тем не менее, позволяет уже ребёнку не допускать определенных действий, или наоборот предпринимать их.

Важное значение имеет и то, что Г. Ричардсон называет знанием-волей. «Представьте себе опытного игрока в гольф. Он может так точно ударить по мячу, что мяч приземлится там, где игрок хочет... Физик может рассчитать степень упругости мяча и траекторию его полета, а также необходимую силу и направление удара. На это потребуется время, но результатом будет точное представление о всех действиях игрока... Он (игрок) может использовать своё знание-волю и точно ударить по мячу, в отличие от физика, который не может сделать это даже с помощью своего знания-мысли!» [70, с.57]. В данной ситуации мы имеем дело с практическим знанием, а именно с тем, как добиться необходимого результата. Это знание не выражается в четкой схеме, расчете и осмыслении. Здесь человек сам выступает в качестве культурного образца определенного действия.

Культура и её компоненты, рассматриваемые нами до этого момента преимущественно статично, существуют в динамике. С позиции философского осмысления, культура представляется «диалектическим единством процессов опредмечивания (создание ценностей, норм, знаковых систем и т.д.) и распредмечива-

ния (освоения культурного наследия)» [86, с.210]. Более конкретное понимание позволяет выделить в сфере культуры механизмы «порождения, оформления в знаковой системе, трансляции, интерпретации, коммуникации, конкуренции, самосохранения, формирования устойчивых типов и их воспроизведение в собственной и инокультурной среде» [84, с.411], а образование, обеспечивает культурную преемственность поколений [70, с.62].

В процессе инкультурации личности происходит отбор культурного содержания с учётом общественных, государственных, а также личностных интересов. Принимая во внимание возрастные особенности ребенка, содержание адаптируется и транслируется каждому новому подрастающему поколению. Некоторые особенности инкультурация приобретает в ситуации приобщения к культуре представителей иных народов, культур и традиций. Здесь педагогическая адаптация происходит с учётом имеющихся культурных особенностей «окультуриваемых» народов. Целенаправленное и осмысленное воспроизводство и трансляция культурного наследия является основной задачей педагогической деятельности, для осуществления которой создаются специальные учебные заведения, а их согласованное взаимодействие и целостность становится основой системы образования. При этом культурное содержание транслируется не только в рамках системы образования.

Образование играет важную роль и в процессе созидания культуры. В процессе образования человек не только осваивает существующий культурный опыт, но и выступает в качестве субъекта, его порождающего. Конечно, для различных образовательных концепций соотнесение процессов формирования и творчества существенно отличаются. Так, авторитарные педагогические системы ориентированы, прежде всего, на воспроизводство опыта, допустимого в данном обществе, демократические – на выработку собственной оценки происходящих событий, методики продуктивного обучения – на творчество ребенка.

Рассмотрение образовательного процесса и утверждение его значимости в отношении трансляции и порождения культуры, актуализируют вопрос о сущности образования: не получается ли так, что один и тот же термин мы относим к совершенно различным процессам, которые имеют автономное, независимое друг от друга существование. Мы разделяем позицию Д. Дьюи связывающего образование с процессом перестройки и реорганизации опыта [37], позицию А.В. Хуторского относящего к образованию процессы познания и созидания культурного содержания [90,с.23] и других, т.к. и в том и другом случае осуществляется развитие образующегося. В данном контексте образование может быть представлено процессом приращения культурного содержания, включающего любой его элемент (знания, нормы, ценности), при этом в качестве образующегося могут выступать как отдельные лица, так и социальные группы и коллективы.

Освоение культурного опыта может осуществляться даже при помощи образца, что имеет смысл, во-первых, когда данный опыт ещё не отделим от конкретного человека и не представлен в речи. Во-вторых, когда описание действия на много сложнее самого действия и его воспроизведения при помощи демонстрации. Данный процесс может происходить и помимо специально организованных, осмысленных ситуаций, когда опыт перенимается через непосредственное подражание другим. Как отмечают В.А. Болотов и В.В. Сериков, «первоначальный акт образования – передача действия вне контекста целостной деятельности, так сказать напрямую, по образцу» [11, с.4]. Здесь ещё не требуется от владеющего опытом специальных знаний по его передаче, а от осваивающего специально организованного понимания и рефлексии. Не только отдельное действие или норма поведения, но и «культурная традиция, культурная атмосфера, также основана на подражательности... Культурный стиль всегда включает в себе подражательность, усвоение традиции», – утверждал Николай Бердяев [6, с.308].

Освоение существующего культурного содержания может осуществляться в кооперации с его носителем, педагогом, а

также самостоятельно по собственной инициативе. Другой вариант преобразования, реорганизации и перестройки опыта неразрывно связан с процессом развития культуры, осуществляющийся при помощи тех областей человеческой практики, которые направлены на производство, созидание новых идеальных и материальных объектов.

Производство знаний о существующем происходит в рамках исследовательской (в специальных условиях научно-исследовательской) работы. За производство того чего еще нет отвечает проектная деятельность. При проведении исследовательской работы фиксируется разрыв между тем, что мы полагаем как существующее объективно и тем, что мы об этом знаем. Наличие явления и отсутствие знания о нём свидетельствует о столкновении человека с проблемой или попадании в проблемную ситуацию, которая представляет собой совокупность внешних для индивида условий, и побуждающих его к активности. Данное понимание проблемной ситуации сложилось ещё в экзистенциализме: «Положение становится ситуацией тогда, когда оно поставляет человеку характерные требующие преодоления трудности, которые во время этого преодоления познаются как ограничения, за счет чего одновременно побуждается повышенная активность человека», – пишет О. Больнов [12, с.82].

Если общество или культура не предоставляет готовый ответ на возникший вопрос, то проблемная ситуация выступает отправной точкой процесса мышления. Именно мышление, рассматриваемое в качестве инструмента познания окружающего мира, позволяет человеку открывать нечто новое, ранее ему или всему человечеству, неизвестное.

В процессе мышления человек анализирует проблемную ситуацию, находит способы её решения. И ребенок, и взрослый, оказавшиеся в проблемной ситуации могут включиться в процессы мышления с целью преодоления возникшего затруднения. Ребенок при этом делает открытия для себя, расширяя пространство индивидуальной культуры, а взрослый имеет возможность сделать открытие значимое для других. Именно появление

нового содержания характеризует общность мышления взрослого и ребенка, считает А.В. Брушлинский [18,с.42].

Освоение существующего культурного содержания, и творческое созидание нового изменяет внутреннюю культуру человека, и то и другое способствует его психологическому становлению и развитию, изменяется внутренний образ человека. Так Г. Ричардсон говорит о тесной взаимосвязи процессов развития и творчества ребенка, выступая за разумный баланс учения и творчества в образовании: «Развитие ребенка всегда предполагает творчество. Оба полюса учебного процесса – учение и творчество – должны быть сбалансированы» [70, с.198].

В соответствии с вышесказанным, **под образованием** в настоящей работе понимается процесс и результат приращения культуры человека. Познание и созидания выступают основными путями образования, именно в них обеспечивается интериоризация существующего культурного опыта осуществляется созидание нового опыта, например через решение исследовательских и практических проблем. Усвоение существующего культурного содержания может осуществляться в процессах учения, обучения и созидания. Учение как учебная деятельность характеризуется познавательными процессами индивида его пониманием культурного содержания, и применением полученных знаний при решении учебных задач. Процесс обучения предполагает кооперацию ученика в процессе учения с педагогом. В созидании, в творчестве человек может переоткрывать существующее культурное содержание, обретая его и опыт творческой активности.

Возможно также столкновение с вопросом, не имеющим культурного ответа, где образующемуся приходится искать собственный. И если в предыдущем случае педагог, знающий правильный ответ на возникшие затруднения может подвести ребенка к культурному эталону, то в последнем варианте, и учитель, и ученик будут находиться в проблемной ситуации.

Освоенное и открытое в процессе образования культурное содержание, наряду с приращением опыта участия в процессах познания и созидания, позволяет человеку использовать новые

знания как при работе с собой, так и во взаимодействии с окружающим миром. В первом случае знание может стать ориентиром, целью, ценностью, с принятием которой изменяется поведение человека, способ его существования в мире. Во втором случае, знание выступает средством социального действия и социального взаимодействия с окружающими, средством исследования и преобразования мира природы.

Зафиксировав в определении образования приращение индивидуальной культуры человека в качестве сущностного признака, необходимо добавить и то, что в процессе образования происходит изменение структуры ценностного восприятия мира, меняются цели, ориентиры, способы деятельности человека, развиваются его способности. Такое понимание позволяет уйти от противоречий возникающих при рассмотрении образования только в рамках педагогической деятельности. Здесь мы учитываем, что образование может протекать не только при кооперации учебной деятельности с педагогической, но и без нее, например, в научно-исследовательской работе, в осмыслении собственного поведения, деятельности, в проектировании будущего.

Проделанный анализ позволил нам выявить несколько принципиально важных ситуаций, связывающих воедино образование и культуру: во-первых, это ситуация освоение опыта (по образцу), как путем неосознанного подражания, так и в специально организованной деятельности, во-вторых, ситуация освоение знаний (о мире, о ценностях, нормах поведения и деятельности), в третьих, порождения знаний и принципиально новых, и переоткрытие известного в учебной ситуации, в четвертых, освоения и принятия ценностей в процессе оценивания.

В общем виде полученный результат может быть представлен в следующей таблице.

Таблица 1.3.

## Образование как приращение культурного содержания

процесс	<b>ОБРАЗОВАНИЕ</b>	
сущностный признак	<b>Δ К</b> <b>(приращение культурного содержания)</b>	
основные способы	ПОЗНАНИЕ существующего культурного содержания	СОЗИДАНИЕ нового культурного содержания
основные формы	-обучение и воспитание в кооперации с педагогом; -самостоятельное освоение культуры...	-исследовательская работа; -проектная деятельность...

Образование как приращение культурного содержания может осуществляться как через познание, так и через созидания нового. При этом обучение и воспитание, а также самостоятельное освоение культуры не исчерпывает все возможности познания, а исследовательская и проектная работа не охватывает всего процесса созидания. Данные составляющие вошли по принципу соответствия и суммирования. Они не позволяют раскрыть всей интересующей области, а значит необходимо продолжение поиска дополнительных средств и подходов, позволяющих охватить всю действительность образования.

### **1.3. Средовой, системный и деятельностный подходы в исследовании образования**

Использование теории образовательной среды, средового подхода при изучении явлений обучения и воспитания, представление образования как системы, как деятельности, с одной стороны, не исчерпывает все имеющиеся варианты теоретического отношения к действительности образования, с другой – таит в себе некоторые сложности и противоречия.

Понимание обстоятельства, что среда играет важную роль в процессах обучения и воспитания человека, его становления и развития, способствовало появлению в отечественной науке первой трети XX века «педагогике среды». Она возникла во многом благодаря работам отечественного педагога-исследователя С.Т. Шацкого, который и считается автором данного термина [53, с.27]. Тем не менее, исследование среды как совокупности внешних условий, обстоятельств оказывающих влияние на человека являлось предметом рассмотрения в различных областях знания задолго до этого.

Еще в Древней Греции о влиянии внешних условий и обстоятельств на общество и человека высказывались Аристотель, Демокрит, Геродот, Гиппократ, Платон, Полибий и др. философы. Начиная с Поздней античности, наметился некоторый спад интереса к проблеме среды, продлившийся около полутора тысяч лет [41, с.8]. В 1566 году Жан Боден выпустил работу «Метод легкого изучения истории», где утверждал, что общество формируется под влиянием естественной среды и напрямую зависит от нее. [10]. Его последователи Ш. Монтескье и Т. Бокль уточняли данные идеи считая, что географическая среда (климат, ландшафт, почва) играет решающую роль в формировании общественно-политической жизни. Однако, дальнейшие разработки в рамках антропогеографического направления (К. Уисслер, Дж. Стюард и др.) отклонили идею жесткого географического детерминизма, допуская лишь ограниченное воздействие естественной географической среды на человека, культуру и общество.



В свою очередь для представителей механистического детерминизма (П.А. Гольбах, К.А. Гельвеций и др.), именно внешняя среда имеет определяющее значение для воспитания личности. Яркий представитель французского материализма XVIII века К.А. Гельвеций считал, что, во-первых, образование напрямую зависит от тех предметов, той обстановки, а значит и той среды, в которой человек находится. Он пишет, что «...истинными воспитателями детства являются окружающие его предметы; этим воспитателям детство обязано почти всеми своими идеями» [28, С.20]. Во-вторых, К.А. Гельвеций утверждал, что образование зависит и от отношений, складывающихся в обществе, в частности воспитание, с его точки зрения, неразрывно связано с формой правления в государстве [29, С.595]. Тем самым К.А. Гельвеций понимает среду более широко, дополняя естественную составляющую социально-политической.

Карл Маркс осуществил одну из первых сущностных проблематизаций средового подхода, а не отдельных положений или выводов по поводу среды и ее роли. Размышляя о человеке, он под принципиально другим углом, по сути, поставил вопросы о границе, о разграничении человека и среды в ходе взаимодействия между ними. С одной стороны для К. Маркса социальная среда выступает источником, наполняющим сознание в процессе ее осмысления [56, с.29]. С другой стороны объекты природы, которые имеют собственное существование, включаясь в то, чем живет человек в его деятельность, образуют его неорганическое тело. «Природа есть неорганическое тело человека, а именно – природа в той мере, в какой она сама не есть человеческое тело», - пишет К. Маркс [55, с.46]. И далеко не очевиден ответ на вопрос о том, чем является некоторый предмет, включенный в деятельность человека элементом его или среды, а также не очевидно, где в процессе взаимодействия заканчивается человек и начинается среда.

Социально-философские и социально-антропологические разработки проблемы среды прочно вошли в область педагогических размышлений, исследований и разработок. В отечественной педагогике к анализу роли среды нередко обращались

К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, П.Ф. Лесгафт и другие выдающиеся российские мыслители.

Интересна точка зрения П.Ф. Лесгафта, который не ограничился признанием значимости среды, а выстроил концепцию, которая была конкретизирована до уровня использования. Во-первых, он разработал типологию личностных качеств детей, которые возникают при различных действиях среды. Во-вторых, он представил описание тех элементов среды, которые способствуют возникновению этих качеств. В его концепции каждого ребенка можно отнести к одному из шести типов: лицемерному, честолюбивому, добродушному, забито-мягкому, забито-злостному, угнетенному [51, с.33].

Соответствие ребенка определенному типу определяется окружающей средой, в которой проходит становление и развитие. К примеру, развитию качеств лицемерного типа «способствуют: ложь и лицемерие со стороны старших, окружающих ребенка, чисто практическое направление домашней жизни, постоянный мелкий расчет... отсутствие условий, возбуждающих внимание ребенка и вызывающих его на размышление... требования только внешнего приличия в выражениях и в разговоре с другими при общей распушенности всего окружающего ребенка» [51, с.37-38].

При этом П.Ф. Лесгафт не абсолютизировал роль среды, относясь к ней как одному из средств и выступая против попыток педагогов уйти от ответственности за результаты педагогической деятельности, сваливая все на наследственность или непредсказуемые влияния среды [51, с.25].

В зарубежных научных исследованиях первой половины XX века большое внимание проблеме отношения человека и среды уделял Джон Дьюи четко и лаконично представивший ее смысл и сущность «...окружающая среда состоит из тех внешних условий, которые способствуют или мешают, стимулируют или затрудняют деятельность, характерную для живого существа» [37, с.17]. Данное понимание среды по-прежнему продолжает использоваться [34, с.21].

Окружающая среда играет важную роль в становлении человека, но при этом ее не следует рассматривать как нечто раз и навсегда определяющее путь развития личности, утверждал С.Л. Рубинштейн [73, с.134]. В отличие от теоретиков бихевиоризма, которые считают, что поведение человека во многом предопределено условиями окружающей среды, сторонники культурно – исторической концепции, представленной в работах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и других, утверждают, что действие среды носит ограниченный характер, да и сама среда является объектом преобразования в процессе человеческой деятельности.

В этой связи, отечественный психолог Б.Г. Ананьев пишет, что «человек с его сознанием есть продукт конкретно – исторической социальной среды. Однако человек является не только объектом для ее воздействия, не только сложным организмом, поставленным в социальную среду и реагирующий на ее воздействия. Эта среда сама создается и изменяется людьми в процессе развития материального производства, культуры и цивилизации в широком смысле слова... Проблема социальной детерминации... включает в себя характеристику человека как субъекта деятельности, в процессе осуществления которой изменяется и социальная среда» [1, с.107].

Действие среды в целом, и образовательной среды в частности, имеет ограниченный характер. Если бы поведение человека носило только реактивный характер, который может быть описан исключительно при помощи схемы «стимул-реакция», тогда «внутренними процессами в человеке» мы могли бы пренебречь, зная, что действие среды «А» приведет к реакции и последствиям «В» в соответствии с той или иной закономерностью. В данной ситуации была бы допустима абстракция, аналогичная механической, когда мы говорим о физическом теле. Но наряду с реактивным, поведение человека может проявляться активным образом, основываясь на принципе автономности, а сама среда изменяется в результате практической деятельности человека, когда он выступает в качестве субъекта своего собственного поведения. Акция базируется на том, что

Виктор Франкл называл субъективными, можно сказать субъектными основаниями. И здесь для описания процессов образования, только понятия образовательной среды становится недостаточно.

Еще Л.С. Выготский отмечал то, что мы нередко абсолютизируем среду и не рассматриваем «внутренние» процессы, происходящие с ребенком. «Первый главный недостаток при практическом и теоретическом изучении среды - это то, что мы изучаем среду в ее абсолютных показателях... Мы изучаем какие-то абсолютные показатели среды как обстановки, полагая, что зная эти показатели, мы будем знать из роль в развитии ребенка. Некоторые советские ученые возводят это абсолютное изучение среды в принцип... самый существенный поворот, который должен быть сделан при изучении среды, - это переход от ее абсолютных показателей к относительным - изучать надо среду ребенка, каково отношение ребенка к отдельным сторонам этой среды... Переживание ребенка и есть такая простейшая единица, относительно которой нельзя сказать, что она собой представляет - средовое влияние или особенность самого ребенка...» [25, с.381-382]. По сути Л.С. Выготский задает более широкую, более сложную схему.

Получается, что для решения задач исследования, проектирования и моделирования образовательного процесса в ориентации на его целостное описание, мы не можем ограничиться только понятием образовательной среды как объемлющем всю интересующую нас предметную область. Данное обстоятельство говорит о том, что необходимо обратиться к более широкому понятию, которое охватывает, как «внутренние» процессы становления и развития, так и взаимодействия человека со средой, играющей важную роль в данных процессах. В тоже время, данное понятие должно учитывать динамику изменяющейся среды. Идея охвата впервые наводит нас на мысль о необходимости обращения к понятию пространства в исследованиях действительности образования.

Одной из альтернатив средовому подходу при изучении и проектировании образования выступает деятельностный. Он

отчасти позволяет решить проблему внутреннего и внешнего, учесть вопросы происходящего с человеком. В трудах отечественных ученых (А.Н. Леонтьева, В.В. Давыдова, Г.П. Щедровицкого, Д.Б. Эльконина и др.) представлены основополагающие представления теории деятельности в целом, и ее применение к образованию в частности. Несколько странно в начале XXI века звучит утверждение в отношении понятия деятельности, что «осознание его фундаментальной роли происходит только теперь» [48, с.27]. Разработка психологической теории деятельности (А.Н. Леонтьев [50]), создание на основе деятельностного подхода теории развивающего обучения, теории учебной деятельности (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов [93,36]), проведение многих прикладных исследований и разработок основывались на понимании фундаментальной роли данного понятия. В процессе развития деятельностных представлений, и применения их на практике, с одной стороны, расширялись возможности деятельностного подхода, с другой – происходило осознание границ его эффективного применения.

Понятие деятельности, с точки зрения Г.П. Щедровицкого, возникло в связи необходимостью соотнесения и установления связи «таких разнородных предметов, как знания, операции, вещи, смыслы, значения, цели, мотивы, сознание, знаки и т.п.» [92, с.233]. Первоначально проблема деятельности разрабатывалась в рамках философии. Как утверждал Г.В.Ф. Гегель деятельность «возможна лишь там, где есть условия и предмет... Она есть движение, переводящее условия в предмет и последний в условия» [27, с.327]. Для Гегеля деятельность имеет целенаправленный характер, а также предполагает взаимосвязь цели, предмета и средств: «целенаправленная деятельность и ее средства еще направлены вовне, ибо цель также не тождественна с объектом; поэтому она и должна сначала опосредоваться последним» [27, с.397].

Большой вклад в исследование деятельности внес Карл Маркс. С его точки зрения, труд представляет собой творческую деятельность, направленную на преобразование природы. В ходе труда одни элементы природы выступают орудиями, при по-

мощи которых преобразуются другие природные объекты. Включаясь в деятельность, природа становится неорганическим телом человека, расширяя его возможности как существа родового. К. Маркс говорит об общественном характере любого движения и деятельности в том числе.

Общественный характер деятельности проявляется с его точки зрения не только тогда, когда люди непосредственно взаимодействуют между собой: «когда я занимаюсь научной и т.п. деятельностью, - деятельностью, которую я только в редких случаях могу осуществлять в непосредственном общении с другими, - пишет К. Маркс, - даже тогда я занят общественной деятельностью, потому, что я действую как человек. Мне не только дан, в качестве общественного продукта, материал для моей деятельности - даже и сам язык, на котором работает мыслитель, - но и мое собственное бытие есть общественная деятельность; а потому и то, что я делаю из моей особы, я делаю из себя для общества, создавая себя как общественное существо» [55, с.48]. Понимание общественного характера деятельности в сочетании с развертывания деятельностных пространств как переходом от простых к более сложным, позволил К. Марксу анализировать, как микро-, так и макроэкономические процессы, прогнозировать тенденции социального развития [2, с.105-107].

Основываясь на идеях Л.С. Выготского, в рамках культурно-исторической концепции, психологическую теорию деятельности разрабатывали С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и др. Для С.Л. Рубинштейна общественный характер человеческой деятельности проявляется в том, что она обеспечивает удовлетворение общественных потребностей. Удовлетворение личных потребностей, в данном контексте, опосредовано удовлетворением общественных, а значит, человеческая деятельность может быть только осмысленной, т.е. основанной на осознании указанной связи: «Прямой целью общественно-организованной человеческой деятельности является выполнение определенной общественной функции; мотивом же ее для индивида может оказаться удовлетворение личных потребностей» [73, с.40].

Как и К. Маркс, А.Н. Леонтьев говорит о предметности человеческой деятельности, где в качестве предмета выступает не фрагмент мира, существующий сам по себе (объект), а фрагмент мира для нас. Именно на предмет направлены действия субъекта деятельности. В концепции А.Н. Леонтьева любая деятельность характеризуется потребностью, мотивом, целью, условиями достижения цели, а также набором действий, позволяющих получить ожидаемый результат[50]. В данном контексте любая деятельность должна быть осмысленной в социальном плане, целенаправленной в отношении будущего результата, иметь необходимые условия и средства для достижения поставленных целей.

«В современном образовательном процессе деятельность субъекта занимает центральное место» [48, с.27], нередко утверждают сторонники деятельностного подхода, применение которого в отношении образования должно «удовлетворять общим законам функционирования всех систем деятельности» [63, с.21]. Это значит, что деятельность субъектов образовательного процесса должна удовлетворять характеристикам предметности, осмысленности и целенаправленности, предусматривать использование определенных орудий и средств преобразования.

Теория развивающего обучения (система Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова) строится на основе деятельностного подхода, в рамках которого создается теория учебной деятельности, выстраивается периодизация детского развития. Целостность деятельности здесь также задается процессом целеполагания [36, с.14-15]. Не целенаправленные или естественные процессы в данном контексте деятельностью не являются. Более того, В.В.Давыдов, выступает против того, чтобы считать деятельностью любой психический процесс: «В психологии деятельность неправомерно соотносят с каждым психическим процессом (сенсорная, мыслительная и другие виды деятельности)» [36, с.29]. В тоже время нецеленаправленные, недеятельностные процессы могут иметь важное значение для психического развития человека.

Как показывает Д.Б.Эльконин, первый год жизни характеризуется ребенка характеризуется первоначально хаотической активностью, появлением ощупывающих движений ребенка, усложняются манипулятивные действия с предметами. Во втором полугодии развивается голосовая активность, появляются иные действия направленные на привлечение к себе внимания. Важным моментом первого года жизни выступает непосредственно-эмоциональное общение ребенка и взрослого [93, с.46]. Говоря об этом, необходимо подчеркнуть возможность не только деятельностного отношения ребенка и взрослого. Деятельность характеризуется осмысленностью и целенаправленностью, но поведение ребенка на ранних стадиях развития не имеет осмысленного характера, и поведение взрослого не гарантирует всестороннего осмысленного отношения к ребенку.

На данное обстоятельство указывает и В.В.Давыдов, говоря об усвоении знаний в дошкольный период: «Поскольку в дошкольном возрасте целенаправленному и прямому обучению детей отводится сравнительно мало времени, то дети усваивают знания и умения чаще всего непреднамеренно, произвольно. Эти знания и умения, имеющие утилитарно-эмпирический характер, позволяют детям ориентироваться и действовать в повседневной жизни, в простых формах искусства, в различных практических ситуациях общения со взрослыми и сверстниками. Вместе с тем эти знания и умения – важные составляющие многих способностей ребенка дошкольника, в частности, его воображения и образного мышления» [36, с.145].

Причем, в развитии детей школьного возраста присутствуют также произвольные процессы. Когда ученики только обучались письменной речи, было обнаружено, что она значительно беднее устной. В свою очередь устная речь была «слабо произвольно управляемой», но по мере овладения письменной, их устная речь «становится мотивированной и произвольно управляемой», что осуществлялось при помощи развернутого обучения [93, с.39].

Общение и мышление, позволяющие познавать человеку новое, имеют принципиально важное значение для образования.



При этом, А.В. Брушлинский считает, что и общение, и мышление не сводятся исключительно к деятельности. Разделяя точку зрения Б.Ф. Ломова, он утверждает, что общение вообще не является деятельностью, а процесс мышления не сводится исключительно к деятельности, а представляет еще и психический процесс мыслящего субъекта [18, с.18-19].

Невозможность описания всего учебного процесса как осмысленного, целенаправленного, специально организованного, нередко приводит к произвольной трактовке понятия деятельности: «субъектную деятельность учения характеризует первоначальная незаданность, отсутствие какого бы то ни было заранее предопределенного эталона или результата, а так же неоформленность его стадий и недостаточная последовательность учебных действий» [48, с.27]

Естественные и произвольные процессы не исчезают полностью в процессе развития человека, хотя образование в целом, и обучение в частности, стремятся обеспечить переход от естественных, произвольных психических процессов, к специально организованным и управляемым. Установка на то, чтобы усвоение знаний осуществлялась в форме учебной деятельности в рамках данного подхода оправдана, однако нельзя отрицать и оставлять вне границ теории тот факт, что развитие человека не всегда осуществляется деятельностно, т.е. осмысленно, целенаправленно, с определенной гарантией результата: «Ведь даже для младенца изначально и всегда характерны еще и стихийное обучение и самообучение, в принципе не поддающиеся непосредственному и жесткому контролю со стороны взрослых», – пишет А.В. Брушлинский [18, с.26].

Системный подход также как и средовой, и деятельностный, широко применяется в сфере образования. Он оказывается актуальным и востребованным при решении организационно-управленческих задач. Регламентация образовательного процесса в масштабах государства, региона, муниципального образования или образовательного учреждения осуществляется на его основе.

Как мы отмечали выше, система образования не охватывает всего комплекса обучающих, воспитывающих и способствующих развитию действий, существующих в обществе. Наличие в сфере образования неосмысленных, произвольных процессов говорит также о присутствии не систематизированных (возможно и принципиально несистематизируемых) явлений образования. Более того, системное представление образовательных процессов, даже когда это возможно, не всегда оказывается эффективным. Не отрицая значимости системного подхода, мы разделяем позицию И.Д. Фрумина «что попытка систематически ... анализировать все зависимости опасна. Она может привести к безнадежному выводу о том, что все взаимосвязано. И педагог, пытающийся обзреть все зависимости в каждый данный момент, может оказаться в положении сороконожки, размышляющей над первым ходом и его последствиями. Поэтому мы по тому пути не пойдём, и не будем анализировать все зависимости» [88].

С другой стороны, опора исключительно на системный подход, вступает в противоречие с гуманистическими тенденциями современного образования, ввиду того, что «образовательная система не может предоставить человеку его собственного места в образовании, места, насыщенного личностными смыслами и важными для человека событиями» [13, с.301].

Исследование действительности образования при помощи пространственного подхода, на наш взгляд, открывало возможности для преодоления указанных сложностей с применением средового, системного и деятельностного подходов. Учитывая, что категория пространства является предельно общей, мы предположили, что при ее помощи окажется возможным описать и те процессы, которые для других подходов недоступны.

## ГЛАВА 2. ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ТЕОРИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

### 2.1. Понятие «образовательное пространство» как исходное основание теории

*Использование понятия образовательного пространства и предпосылки построения теории.* Начиная с 90-х годов XX века, в гуманитарных исследованиях, все чаще, используется термин «образовательное пространство». Его применение не ограничивалось исключительно педагогической наукой, понятие образовательного пространства использовалось в философских, социологических, психологических исследованиях. Новизна термина, и возможность при его помощи обратить внимание на интересные аспекты образовательного процесса, привлекали внимание ученых. Большое количество научных работ посвящалось исследованию какого-либо элемента, фактора или процесса в образовательных пространствах разных уровней (индивидуальном, групповом, уровне образовательного пространства учебного заведения, единого образовательного пространства России, мирового образовательного пространства и т.д.).

Общим для большинства авторов, использующих данный термин, являлось признание важности и допустимости данного понятия в решение научных проблем. Т.В. Кружилина утверждала, что понятия «образовательное пространство» и «воспитательное пространство» имеют право на вхождение в категориальное поле педагогики, так как они отражают феномен педагогической действительности, причем, по ее мнению, эти понятия отражают одно и то же педагогическое явление» [47]. Однако на данном пункте согласие в понимании и трактовке определений образовательного пространства заканчивалось, и начиналось осмысление данного термина по нескольким направлениям.

На данном этапе, Н.М. Стадник рассматривает образовательное пространство и в качестве среды, и как социальную инфраструктуру, решающую задачи обучения, воспитания и раз-

вития подрастающего поколения [77, с.11,89]. Здесь образовательное пространство представлено в качестве сети образовательных учреждений. Г.А. Ферапонтов, акцентирует внимание на средовой составляющей образовательного пространства школьника, которое выступает в качестве педагогически организованной среды, обеспечивающей «становление духовно-нравственной личности школьника» [81, с.17]. Гукаленко О.В. исследуя теоретико-методологические основы педагогической поддержки и защиты учащихся-эмигрантов, представляет основные положения теории поликультурного образовательного пространства как образовательной среды[33]. Близкой по смыслу точки зрения придерживается Т.В. Кружилина. Образовательное пространство, с ее точки зрения, есть пространство, в котором осуществляется образование; часть среды; динамическая сеть взаимосвязанных событий, результат деятельности созидательного и интеграционного характера[47, с.160, 212].

Трактовка образовательного пространства в качестве образовательной среды сталкивается с рассмотренными в предыдущем параграфе ограничениями в изучении действительности образования при помощи средового подхода. Более того, превращает научные изыскания в игру с переименованием понятий, создающих видимость новшеств. Попытка рассматривать образовательное пространство как внешнее (и в этом смысле как среду), и желание разотождествиться с понятием образовательной среды приводит к другой парадоксальной ситуации.

Существует точка зрения, что одно из основных отличий образовательного пространства и образовательной среды состоит в том, что в образовательном пространстве не подразумевается включенность обучающегося. Уже на уровне формальной логики очевидно, что отсутствие субъекта образования (в том числе и обучающегося), делает невозможным осуществление процесса образования, и, соответственно, лишает пространство признаков образовательного. Тем не менее, данная позиция по-прежнему имеет своих сторонников.

В работах Н.В.Наливайко, В.И.Паршикова образовательное пространство трактуется в рамках категории системы, а процесс

образования они понимают «как целостную систему с ее связями и отношениями». [59, с.68] Системное изучение образовательного пространства представлено в работе Г.И.Герасимова и Л.Н.Павленко. С их точки зрения, «само пространство может возникать в рамках определенной образовательной системы» [30, с.25].

Рассмотрение образовательного пространства исключительно в рамках понятия образовательной среды, образовательной системы, структуры или педагогической теории, на наш взгляд, также проблематично, ввиду того, что образовательные процессы происходят «везде и всюду», и только частично они формализованы и специально организованы в системно-структурном виде. Проблемность данной ситуации состоит не в том, что невозможно использовать понятие образовательного пространства для проведения частных исследований, она состоит в отсутствии общего основания, позволяющего исследовать действительность образования в целом, выделять отдельные предметы и уже тогда проводить на общих основаниях частные изыскания.

Для части работ характерно, что ученые, высказав некоторые общие теоретические положения, сразу же переходили к решению какой-либо частной задачи, не превращая образовательное пространство в предмет специального исследования, а именно оно, на наш взгляд, позволяет расширить содержание пространственного подхода к образованию.

Так, в качестве социальной инфраструктуры, которая выступает фактором развития гуманистических воспитательных систем, Л.А.Густокашина исследует образовательное пространство городского района[35, с.17]. Б.Л.Вульфсон изучает данный вопрос еще шире. Предметом его исследования выступает мировое образовательное пространство, которое «обозначает совокупность всех образовательных и воспитательных учреждений, научно-педагогических центров, правительственных и общественных организаций по просвещению...»[23, с.3].

Современное содержание теории образовательного пространства постепенно складывается под влиянием идей В.П. Борисенкова, Т.Ф. Борисовой, М.В. Борытко, Г.И. Герасимова,

О.В. Гукаленко, А.Я. Данилюка, Н.В. Наливайко, С.М. Редлиха, В.И. Слободчикова, В.М. Степанова, И.Д. Фрумина и др.

Для В.И.Слободчикова пространство образования является, по сути, пространством совместной жизнедеятельности, где происходит встреча людей разных возрастных групп, определяются общие цели, и в котором разворачивается образование человека [74, с.177-184].

В.М. Степанов в работе использует термин «развивающее образовательное пространство», который обозначает «специально смоделированные место и условия, имеющие развивающую направленность... многомерное социальное пространство, обеспечивающее разнообразные варианты выбора оптимальной траектории развития и взросления личности сообразно индивидуальным особенностям ее физического, соматического, психического, психологического, духовно-нравственного и социального здоровья». С его точки зрения, образовательное пространство «задает топику образования» [78, с.13,25-26].

Е.Н. Федина исследуя проблему досуга в образовательном пространстве, под образовательным представляет «пространство, в котором агенты осуществляют активные действия, направленные на системное обучение и воспитание» [80, с.74]. С точки зрения И.Д. Фрумина, использование пространственного подхода позволяет представить школу, с одной стороны, как систему возможностей развития личности, с другой - как систему пространственных единиц, мест [88, с.116].

Т.Ф. Борисова обращает внимание на процесс взаимодействия школьника со средой в образовательном пространстве: «Упорядоченные, устойчивые взаимодействия с открытой социальной образовательной средой и социальными образовательными институтами, ориентированные на его самореализацию, на формирование здоровых отношений в социуме и, прежде всего, в сфере семьи, семейно-соседском окружении, среди детей и взрослых, а также в школьном социуме, представляют индивидуальное образовательное пространство школьника» [14, с.19]. Заслуживает внимания критика Т.Ф. Борисовой, позиции, согласно которой образование и образовательное пространство

сводится к согласованной деятельности образовательных учреждений. Она представляет «образовательное пространство как реально существующий пространственно временной континуум функционирования определенных отношений» [14, с.23].

Существенный вклад в теоретическое осмысление образовательного пространства внес Н.М. Борытко. Несмотря на то, что в его исследовании акцент делается на воспитании (воспитательном пространстве), данный процесс он рассматривает в более широком контексте взаимодействия «человека с миром и людьми как условие его саморазвития». Рассматривая социокультурное воспитательное пространство в качестве специально-организованной педагогической среды как системы «педагогических факторов и условий становления ребенка», особо важное значение Н.М. Борытко придает субъектному пространству человека: «субъектное пространство - всегда результат работы человека над собой, постоянного усилия быть, сохранять свою позитивную идентичность. В этом отношении запрет и самоограничение являются не только результатом, но и процессуальной характеристикой становления человека как субъекта». В отношении к самому себе, работе над собой и взаимодействии с миром и другими людьми, выступают в концепции Н.М.Борытко источниками развития человека в воспитательном пространстве, где важную роль играет именно субъектное пространство человека [16, с.10-14].

Важным этапом разработки понятия образовательного пространства становится осмысление его использования в научных исследованиях. Так, М.Я. Виленский и Е.В. Мещерякова, рассматривая образовательное пространство как педагогическую категорию, проводят подробный анализ употребления данного понятия в научной литературе. Они признают важность его использования при решении теоретических и практических задач образования, указывая на то, что существует разнообразие в понимании сущности образовательного пространства в различных педагогических концепциях[22, с.8-12].

Особо следует остановиться на обстоятельном исследовании проблемы поликультурного образовательного пространства.

В первой главе которого, изложены основные теоретические положения относительно сущности образовательного пространства. Ученые рассматривают образовательное пространство как этап в развитии образовательных систем: «Является ли образовательное пространство последним этапом исторического развития образования – сказать сложно. Несомненно то, что оно представляет собой высшую форму его организации в границах, исторически обозримых с современной точки зрения» [13, с.46]. Авторы говорят об образовательном пространстве как об особом, гуманистически организованном пространстве для образования. Мы согласны с представленной позицией в той части, что в современном образовании идеи гуманизма приобрели существенную значимость.

Тем не менее, для всестороннего изучения явления образования необходимо учесть и следующую позицию. Если явление образования имеет или имело место, у нас есть все основания говорить об образовательном пространстве как о пространстве образования. На наш взгляд, образовательное пространство на каждом историческом этапе приобретало определенные формы. Не всегда они имели гуманистическую направленность, но процессы образования имели место, а значит, изучение данного явления с точки зрения образовательного пространства имеет научное значение.

Множественность интерпретаций идеи образовательного пространства, представление его и как среды, и как системы образовательных учреждений, и как системы пространственных единиц, мест развития личности, отсутствие целостности в образовательном пространстве, позволяли говорить о недостаточной разработанности данного понятия.

Спустя девять лет после выхода статьи М.Я. Виленского и Е.В. Мещеряковой «Образовательное пространство как педагогическая категория» вышла статья О.А. Заблоцкой под таким же названием. Развернутый анализ употребления данного понятия с привлечением материалов за указанный период позволили автору обстоятельно подойти к рассмотрению заявленной темы. Однако, проделав детальный анализ, она формулирует еще одно



определение понятия образовательного пространства, а единственным представленным основанием такой формулировки в статье выступает ее субъективное мнение [38, С.56].

Противоречия и ограничения в использовании средового, системного, деятельностного подходов при изучении явлений образования, отсутствие целостной теории образовательного пространства, стали главными предпосылками работы над данной теорией. Анализ роли образования в процессах трансляции и приращения культуры, возможностей средового, деятельностного и системного подходов, позволили нам сформулировать требования к предполагаемому результату. Теория образовательного пространства должна представлять:

- 1) ситуации освоения опыта, как путем неосознанного подражания, так и в специально организованной деятельности,
- 2) ситуации освоения знаний (о мире, о ценностях, нормах поведения и деятельности),
- 3) процесс порождения знаний,
- 4) освоение и принятия ценностей в процессе оценивания
- 5) положительный опыт средового, деятельностного системного и других подходов в изучении действительности образования.

А понятие образовательного пространства в качестве исходного основания теории должно охватывать всю действительность образования.

***Понятие образовательного пространства.*** За весь рассматриваемый период был накоплен достаточно обширный опыт использования понятия образовательного пространства. Не придавая особого научного значения трактовкам, где «образовательное пространство» использовалось в качестве метафоры, наиболее ярко проявляются два основных направления интерпретации рассматриваемого понятия. В рамках первого «образовательное пространство» представляется как пространство образования (например, индивидуальное, групповое). В рамках второго как пространство для образования (учреждения, региона). Данные направления мысли разворачивались не изолиро-

ванно. Имея только разные «точки отсчета» научные исследования по обоим направлениям анализировали, корректировали и взаимообогащали друг друга.

Анализ педагогической литературы демонстрирует, что образовательное пространство трактуется и как система, и как среда, и как сеть образовательных учреждений. С точки зрения логики классическое определение понятия осуществляется через род и видовое отличие [46, с.131], а значит образовательное пространство – это, прежде всего, пространство! А если для решения частных задач допустимо его отождествление, например, с системой или средой, то следует пользоваться именно этими понятиями и хорошо разработанными подходами.

Обращение к идее пространства при исследовании действительности образования опирается на длительную историю применения данной идеи в различных областях знания: философии, физике, математике, социологии, психологии, социальной психологии. Так, Г. Лейбниц, основываясь на идеях Аристотеля и Р. Декарта, рассматривал пространство «как порядок взаимного расположения множества индивидуальных тел», а И. Ньютон, продолжая линию Демокрита, Эпикура критиковал идею заполненности пространства, рассматривая его в качестве пустогоместилища [85, с.393-394].

В субъективном идеализме И. Канта, пространство выступает в качестве априорного представления, составляющего основу чувственного восприятия мира: пространство «есть ничто иное, как только форма всех явлений внешних чувств, т.е. субъективное условие чувственности, при котором единственно и возможны для нас внешние созерцания». Оно «охватывает все вещи, которые являются нам внешне» [42, с.133]. В данном контексте пространство осуществляет функции охвата, актуального или потенциального вмещения объектов.

Основываясь на таком понимании пространства, Г. Гегель интерпретирует данное понятие с позиций объективного идеализма. Понимание того, что «пространство есть голая форма, т.е. некая абстракция, а именно абстракция непосредственной внешности», позволяет Гегелю устанавливать зависимость про-

странства от наполняющих его вещей и предметов: «Мы не можем обнаружить никакого пространства, которое было бы самостоятельным пространством; оно есть всегда наполненное пространство и нигде оно не отлично от своего наполнения», - пишет он [26, с.45,47].

Несмотря на имеющиеся различия в трактовках понятия «пространство», оно выступает как форма, охватывающая существование материальных, чувственно воспринимаемых объектов. Вместе с этим, в научных исследованиях данное понятие получило распространение для исследования психологических, социальных и культурных явлений.

Применение понятия пространства при изучении особенностей человека позволило немецкому социологу Г.Зиммелю ввести представление о личном пространстве, характеризующем индивидуальный мир человека [39, с.157]. К. Левин использовал его не только в отношении отдельной личности, но и в отношении социальной группы. С его точки зрения пространство свободного движения может быть представлено «как топологическая область, окруженная другими областями, которые для этой личности или группы недоступны» [49, с.110].

П. Сорокин использовал идею пространства уже по отношению к обществу в целом. Для него «социальное пространство есть некая вселенная, состоящая из народонаселения Земли. Там где нет человеческих особей или же живет лишь один человек, нет социального пространства» [75, с.84].

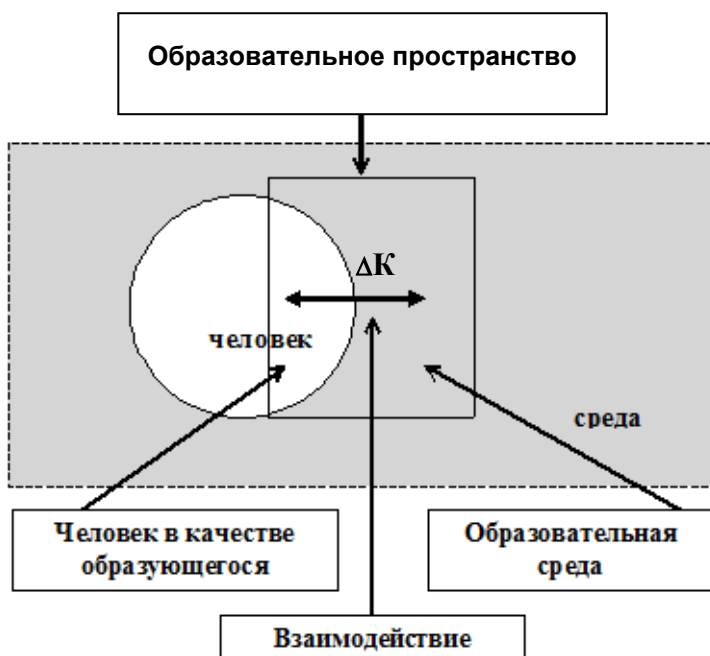
В слове «пространство» «говорит простираение» утверждает немецкий философ М. Хайдеггер [89, с.314]. Простираение, которое воплощается на разных уровнях и объектах.

Охват материальных и идеальных объектов, вещей и предметов, людей и событий характеризуют понимание пространства, границы которого определяются исходя из имеющихся целей и задач. По отношению к категории пространства, образовательное пространство в качестве видового признака несет на себе сущностные характеристики образования, проявляющиеся в приращении индивидуальной культуры.

Применение понятия пространства, пространственного подхода к образованию позволяет охватить самые разнородные объекты и процессы, свойственные для образования как такового. Это и внешнее влияние среды, и внутренние психические процессы, системные и принципиально не систематизируемые, сознательные и стихийные, деятельностные и недейлельностные...

Графически понятие образовательного пространства как исходного основания теории отражено на схеме 2.1., построенной из основных абстрактных элементов.

Схема 2.1. Образовательное пространство



В данном контексте, образовательное пространство простирается и охватывает все те объекты и процессы, которые приводят к приращению индивидуальной культуры человека, сопро-

вождающемся освоением ценностей, овладением различными способами мышления, деятельности и поведения. Образовательное пространство, с одной стороны, «захватывает» некоторую часть окружающей среды, выделяя то, что мы называем образовательной средой, с другой стороны – человека, где он как участник процесса образования выступает в качестве образующегося.

***Образовательное пространство, представляет собой вид пространства, место, охватывающее человека и среду в процессе их взаимодействия, результатом которого выступает приращение индивидуальной культуры.***

Человек, образовательная среда, их взаимодействие представляют собой базисные, абстрактные элементы структуры образовательного пространства. Особенности процесса взаимодействия, характеристики образующегося, вид образовательной среды могут стать основанием для получения видов, а в некоторых случаях и классов образовательных пространств.

## 2.2. Классификация образовательных пространств

Образовательное пространство, охватывая внешние и внутренние процессы, простирается, как минимум, по двум направлениям.

Во-первых, от того взаимодействия, которое для человека специально организовано извне, например, образовательным учреждением, и до того, что извне специально не организовано. Это своего рода ось внешнего влияния и роли среды в образовательном пространстве. Во-вторых, оно простирается от неосознанных форм образования до максимально возможного осознания и понимания образующимся.

Это обусловлено тем, что в ходе освоения социокультурного опыта, выраженного в знаках, человек овладевает собственным поведением, переводя его на качественно новый уровень, от натуральных, стихийных форм, к сознательным и целенаправленным [24]. Осознание процессов, в которых участвует человек, позволяет ему превращать данные в инструмент, в предмет собственной активности, устанавливать правила взаимодействия, выступая в качестве субъекта.

Данные основания позволяют путем дихотомического деления понятия «образовательное пространство» провести строгую классификацию, при которой полученные классы не пересекаются.

Разделив образовательное пространство по сущностному признаку, характеризующему взаимодействие образующегося с образовательной средой сначала на осознанное и неосознанное, а затем на организованное извне и неорганизованное извне взаимодействие, выделяются четыре класса образовательных пространств.

Первый класс характеризуется неосознанным и неорганизованным извне взаимодействием образующегося с образовательной средой.

Второй – неосознанным образующимся, но специально организованным извне взаимодействием человека с образовательной средой.

Третий – уже осознанным образующимся, но организованным извне взаимодействием с образовательной средой.

Четвертый характеризуется осознанным образующимся взаимодействием с образовательной средой, которое не организовано извне, а создано самостоятельно.

Схема 2.2. Классификация образовательных пространств



Признаки каждого из классов образовательных пространств позволяют не просто обозначить их формально, присвоив номер, но и охарактеризовать содержательно.

Неосознанное и неорганизованное извне взаимодействие индивида со средой в образовательном пространстве представляет собой естественный процесс. Еще Аристотель четко различал естественное (природное) и существующее в силу внешних причин, а именно то, что сейчас называют искусственным. “Из существующих [предметов] одни существуют по природе, а другие - в силу иных причин” – пишет он [4, с.28].

Важной стороной в этой ситуации выступает и неосознанность. Если человек осмысленно использует, или просто включается в естественное взаимодействие возникает принципиально иная ситуация в которой мы переходим от «фюзис» к «технэ». Соответственно, неосознанность образующимся взаимодействия

со средой в образовательном пространстве и неорганизованность данного взаимодействия извне, выступают существенными признаками естественного образовательного пространства.

Организованное кем-то извне для достижения внешних образуемому человеку целей и неосознанное им самим взаимодействие говорит о манипулятивном образовательном пространстве. «Для достижения наибольшего успеха манипуляция должна оставаться незаметной... Короче говоря, для манипуляции требуется фальшивая действительность, в которой ее присутствие не будет ощущаться», – пишет Г.Шиллер [91, С.27-28]. Российские исследователи также считают существенным признаком манипуляции действия, которые протекают на фоне сокрытия и утаивания информации об их истинном предназначении, в частности и при манипулировании в образовании: «...субъект, организующий воздействие на другого субъекта, рассматривает его только как объект, как средство достижения своей цели», – утверждает В.Ю.Питюков [64, с.34].

Осознанное индивидом, но организованное кем-то извне и основывающееся на авторитете и власти организатора взаимодействие человека и среды в образовательном пространстве, представляет собой авторитарное образовательное пространство.

И наконец, свободное образовательное пространство характеризуется, во-первых, тем, что взаимодействие не организовано извне, «ибо свобода состоит именно в том, что мне не противостоит никакое абсолютно другое, но я завишу от содержания, которое есть я сам», – утверждал Г.В.Ф.Гегель [27, с.152]. Во-вторых, сознательность и, соответственно, осмысленность выступают признаком, характеризующим свободу. Только сознательное участие в процессе может быть свободным [76, с.326], т.к. в противном случае человек попадает во власть естественных процессов.

***Естественное образовательное пространство*** представляет собой вид образовательного пространства, характеризующегося неосознанным и неорганизованным специально из-



вне взаимодействием образующегося с образовательной средой.

**Манипулятивное образовательное пространство** – вид образовательного пространства, предполагающий неосознанное образующимся, но специально организованное извне взаимодействие человека с образовательной средой.

**Авторитарное образовательное пространство** – образовательное пространство, в котором взаимодействие с образовательной средой осознается образующимся, но при этом оно организовано извне по отношению к данному образующемуся.

**Свободное образовательное пространство** – вид образовательного пространства, который характеризуется осознанным, и не организованным извне, а созданным образующимся взаимодействием с образовательной средой.

Схема 2.3. Классификация образовательных пространств



Характеристики образующегося могут стать основанием для продолжения процедуры классификации образовательного пространства. Типична ситуация, когда в качестве образующегося

выступает отдельный ученик, который оценивается по индивидуальным результатам. Здесь трудно не согласиться с И.Д.Фруминым, что «современная педагогика предельно индивидуально направлена... образовательный результат в привычном педагогическом понимании, образовательная задача связана с отдельным, единичным, изолированным учеником» [87, С.40].

Однако этим не исчерпываются возможности образовательного пространства. Всегда существовали формы группового, коллективного или просто совокупного действия, которые было невозможно совершить одному, и, которые, в тоже время, не сводились к простой сумме единичных действий, а имели более общий смысл. «Нельзя быть организатором и участником коммуникации одному, – пишет И.Д.Фрумин, - Это значит, что мы можем проимитировать учебный процесс, при котором эта позиция осваивается и упражняется только в принципиально групповой и коллективной форме. Проверить стал ли наш ученик организатором и участником коммуникации, оспособился ли он в этих позициях, нельзя индивидуально» [87, С.43-46].

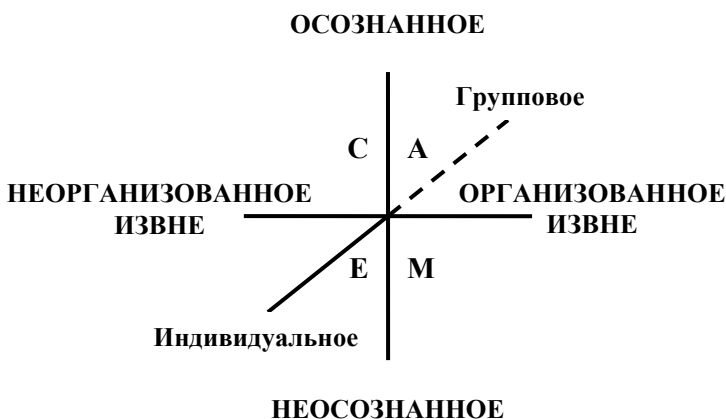
При обучении коллективному и групповому действию (что нетождественно коллективным способам обучения) в качестве образующегося выступают группы, а в некоторых случаях и коллективы. Приращение индивидуальной культуры каждого участника группы не будет тождественно общему результату, а он, в свою очередь, не будет сводиться к сумме индивидуальных изменений. Возникает необходимость деления образовательного пространства и на индивидуальные, и на групповые.

В результате получают восемь классов образовательных пространств:

- 1) индивидуальное естественное образовательное пространство,
- 2) групповое естественное образовательное пространство,
- 3) индивидуальное манипулятивное образовательное пространство,
- 4) групповое манипулятивное образовательное пространство,

- 5) индивидуальное авторитарное образовательное пространство,
- 6) групповое авторитарное образовательное пространство,
- 7) индивидуальное свободное образовательное пространство,
- 8) групповое свободное образовательное пространство.

Схема 2.4. Классификация образовательных пространств  
(продолжение)



Существующее на практике образовательное пространство любого уровня, как правило, представляет собой сочетание образовательных пространств различных классов и выстраивается из их элементов. В зависимости исторического периода, от целей и задач обучения и воспитания, а также других условий расставляются приоритеты, предпочтения и допущения. Однако ни один из классов образовательных пространств не исчезает полностью.

Естественное образовательное пространство обусловлено фактом наличия естественных процессов, а разница в возрасте, образовании, уровне осмысления выступают основанием ис-

пользования манипулирования, когда одни уже понимают, а другим предстоит понять и осмыслить спустя годы упорного труда. Социальная, политическая дифференциация и власть, в свою очередь обуславливают использование авторитарных схем, а сущностная характеристика человека как человека свободного выступает онтологическим основанием свободного образовательного пространства. Аналогичная позиция в отношении деления, и на индивидуальное, и групповое образовательные пространства, т.к. и то, и другое представляют две стороны человеческого бытия.

Критика, переходящая в полное отрицание любого из них принципиально не оправдана онтологическим статусом представленной классификации. Как критика советских ученых педагогики индивидуализма поставлена под сомнение одной из современных тенденций индивидуализации, которая в настоящее время не вступает в противоречие с групповыми, а иногда и коллективными формами обучения.

Так в документе «Программа развития федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова» до 2020 года» задачи построения индивидуальных образовательных траекторий соседствуют с использованием интерактивных форм, предполагающих групповое взаимодействие [67, с.9].

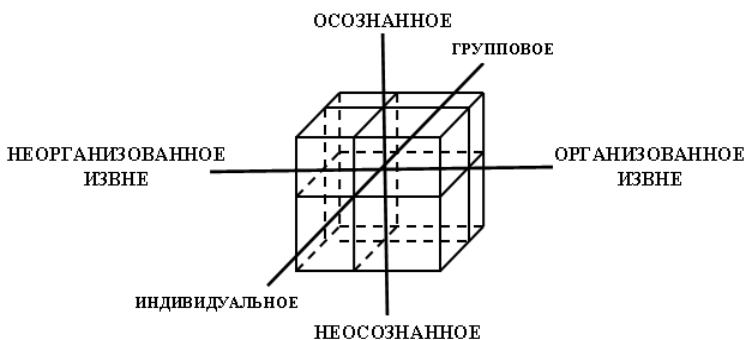
Ключевым является вопрос о разумной интеграции авторитарного и свободного, манипулятивного и естественного, группового и индивидуального, как в действительности образования, так и на уровне научных теорий. Именно разумное, оптимальное сочетание возможностей каждого из рассмотренных образовательных пространств должно стать предметом обсуждения, проектирования и исследования в образовании на разных его этапах.

Обычно классификации изображаются несколько иначе. Однако удобство данной схемы состоит в том, что ее можно использовать по аналогии с Декартовой системой координат. Достаточно ввести меру и представленная схема из отражения клас-

сификации станет инструментом измерения и оценки, исследования и проектирования индивидуального образовательного пространства отдельного человека, образовательного пространства учебного курса или организации в целом.

Развитие теории в данном направлении позволит отслеживать сочетания образовательных пространств разных классов, анализировать положительные или отрицательные тенденции, выявлять функциональные зависимости, например, между уровнем организации извне и осознанностью. Итак, в ходе моделирования образовательного пространства, во-первых, используется схема классификации в качестве системы координат, во-вторых, в соответствии с критериями проводятся измерения выбранного образовательного пространства и отмечаются точки на необходимых осях, в третьих, строится модель с последующим использованием ее в проектной, научно-исследовательской или учебной работе

Схема 2.5. Моделирование образовательного пространства



Учитывая дихотомичность, которая отражена на схеме, возможно получение других классификаций в зависимости от целей и задач исследования или проектирования в образовании. Достаточно только поменять последовательность деления, и то-

гда объем понятия «образовательное пространство» будет представлен, например, индивидуальным образовательным пространством и групповым, которые, в свою очередь, можно разделить на осознанные и неосознанные, тем самым получая новые и новые варианты.

В более традиционном виде данная классификация представлена на следующей таблице.

Таблица 2.1. Классификация образовательных пространств (традиционный вид)

Образовательное пространство							
неорганизованное извне				организованное извне			
осознанное образующимся		неосознанное образующимся		осознанное образующимся		неосознанное образующимся	
Свободное		Естественное		Авторитарное		Манипулятивное	
Индивидуальное свободное	Групповое свободное	Индивидуальное естественное	Групповое естественное	Индивидуальное авторитарное	Групповое авторитарное	Индивидуальное манипулятивное	Групповое манипулятивное

Ее достоинство состоит в том, что на одном изображении имеет место также и последовательность деления понятия. Од-

нако эта предзаданность создает трудности с оперированием данным инструментом при решении иных задач. Данная классификация не исчерпывает всевозможные варианты, и, в зависимости от практических задач, может быть, как сокращена, так и продолжена. Она, как и оставшиеся элементы схемы 2.1. (образующийся, образовательная среда), могут стать также основанием для вычленения новых видов образовательных пространств.

### 2.3. Виды образовательных пространств

**Образующийся.** Понятие человека как такового выступает предельно абстрактным. Мы говорим о человеке, и как о единичном индивиде (особи рода *Homo sapiens*), и как о биологическом виде, и как о субъекте исторического процесса. Соответственно, не претендуя на всеобъемлющее рассмотрение вопроса о человеке в качестве образующегося (человек образующийся), необходимо рассмотреть их основные виды, а не их классы.

Для представления индивидуального участия человека в образовательном процессе достаточно часто используются более конкретные понятия «индивида» и «личности», использование которых не ограничивается личностно-ориентированными образованием и технологиями. В теории развивающего обучения, интерпретируя марксовское различие индивида как личности и случайного индивида, основываясь на понимании личности, данное Э.В.Ильенковым [40], а также критически осмыслив трактовки личности, представленные Б.Г. Ананьевым, А.Н. Леонтьевым, В.Н. Мясищевым, Б.Ф. Ломовым, С.Л. Рубинштейном и других, В.В. Давыдов утверждает, что индивид воспроизводит деятельность, участвует в воссоздании общественных отношений. Личность, с его точки зрения, выступает созидателем новых социальных отношений, источником развития культуры: «Иными словами, реализацию и воссоздание всех видов общественных отношений, - пишет В.В. Давыдов, – осуществляют человеческие индивиды. Для описания этого процесса нет необходимости привлекать особый термин «личность» (нужда в нем возникает, на наш взгляд, когда индивиды не просто реализуют или воссоздают те или иные общественные отношения, а творчески вносят в них нечто новое)» [36, с.53].

Образовательное пространство отдельного конкретного человека, или индивидуальное образовательное пространство может быть представлено, как в виде индивидного, так и личностного образовательных пространств, а отраженная в теории развивающего обучения позиция выступает основой для решения проблемы творчества в образовательном пространстве любого уровня.



В качестве образующегося может выступить, и отдельная социальная группа, охватывающая людей, соответствующих определенному признаку. Эти люди могут и не встречаться между собой. Тем не менее, принадлежность к социальной группе может сказать многое о групповом образовательном пространстве (например, образовательное пространство детей из социально неблагополучных семей). Социальная группа может охватывать людей и взаимодействующих между собой, и как целое с чем- или кем-то внешним. Если взаимодействие между членами группы реализует социально-значимые образовательные цели, в качестве субъекта образования выступает коллектив. Рассматривая в качестве образующегося человека как существо родовое в процессе взаимодействия с образовательной средой, образовательное пространство предстает как одна из основных форм его взаимодействия с миром – возникает мировое образовательное пространство, решающее задачи социального и культурного воспроизводства и развития.

В этой связи, по характеристикам образующегося необходимо зафиксировать три вида, или три уровня образовательных пространств:

-индивидуальный, где в качестве образующегося выступает отдельный человек (индивид, личность);

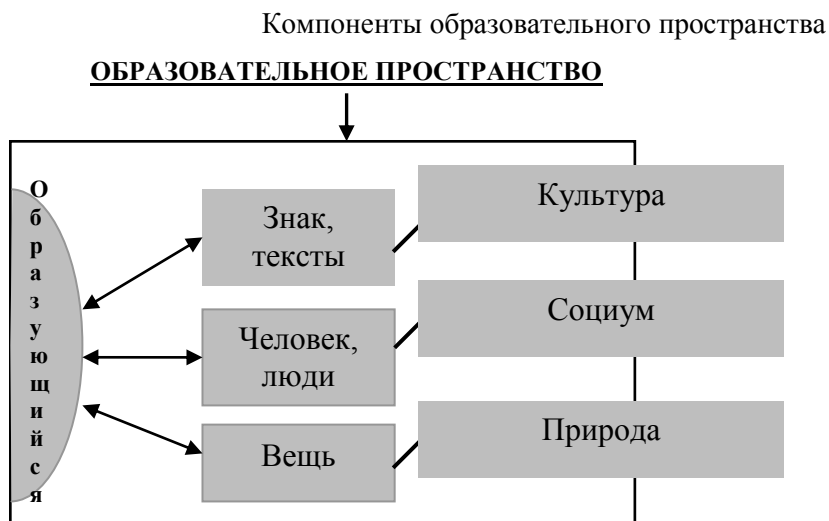
-групповой, в качестве образующегося выступают социальные группы и коллективы;

-мировой, где в образовательном пространстве происходит взаимодействие с образовательной средой всего человечества, как субъекта исторического процесса.

***Образовательная среда в образовательном пространстве*** представлена культурной, социальной и природной составляющими, человек имеет возможность взаимодействовать с каждой из них. Природно-образовательная среда явлена человеку через естественные и искусственно созданные вещи. В образовательном пространстве, при взаимодействии с данным видом среды, вещь выступает в качестве объекта познания, предмета осваиваемой деятельности, в результате которой приобретает новые свойства. Культурно-образовательная среда явлена через знаки,

системы знаков, тексты, а социально-образовательная среда предполагает взаимодействие с другими людьми.

Схема 2.6.



Взаимодействие с природой можно рассматривать в рамках субъект-объектных отношений. Допуская позицию Другого человека и вступая в диалог с ним, мы действуем в соответствии с субъект-субъектными основаниями. Принуждая, манипулируя другим человеком, мы относимся к нему как к объекту наших действий. Социальное взаимодействие Одного человека с Другим представляет событие, их совместное бытие. На основе событийного подхода Д.В. Григорьев разрабатывает представление о воспитательном пространстве [31]. В основе такого понимания воспитательного пространства реализуется представление о человеке как социальном существе. Взаимодействие с природой и культурой может происходить один на один, в то же время, оно может носить индивидуальный, а не социальный характер, но при этом иметь очень важное, как образовательное, так и воспитательное значение.

Взаимодействие с образовательной средой обладает некоторыми особенностями. Его нельзя рассматривать как физическое столкновение материальных тел, которое приводит к изменениям свойств каждого из объектов. Здесь взаимодействие имеет более сложный характер. С точки зрения культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, высшие психические функции человека возникают путем интериоризации внешнего опыта [24, с.402-403]. Психическая функция, способ деятельности, изначально существует в образовательной среде как внешний образующемуся, далее путем вращивания становится внутренним качеством человека. Л.С. Выготский утверждал, что «высшие психические функции, неотъемлемой частью которых является употребление знаков, возникают в процессе сотрудничества и социального общения» [24, с.403]. Исходя из того, что в нашем понимании, культурные системы не полностью совпадают с социальными, мы допускаем взаимодействие с культурой, выступающей источником новообразований в психике человека. Сталкиваясь с внешними знаками и способами их употребления, в процессе социального общения, взаимодействия с культурой, у человека появляется возможность постепенно перевести психическую функцию из внешнего плана во внутренний. Другим немаловажным аспектом взаимодействия в образовательном пространстве выступают возможности человека по преобразованию среды, когда при помощи психических функций человек производит новый социально-культурный продукт. И в том, и в другом случае мы имеем дело с приращением индивидуальной культуры, которое осуществляется в двух основных направлениях: познания и созидания.

По способу приращения индивидуальной культуры конкретного человека возможно зафиксировать два направления осуществления образования: речь идет о культурно-ориентированном и проблемно-ориентированном образовании. Эти направления не противопоставляются между собой. Они взаимодополняют и усиливают друг друга, образуя комбинации, характерные для конкретного образовательного пространства. В любом процесс образования может осуществляться как при уча-

стии педагога, так и без него. Человек может самостоятельно столкнуться с проблемой и разработать ее решение. Человек может осваивать культуру, вступая в социальное взаимодействие даже не с носителем культурного содержания, с человеком, который не владеет тем, что освоит образующийся.

При культурно-ориентированном образовании образовательное пространство объединяет человека и ту часть культуры, с которой он вступает в культурно-образовательное взаимодействие. Встреча с культурой осуществляется при столкновении с знаковыми формами: в процессах общения с другими людьми, в работе с текстами, таблицами, графиками, рисунками и т.п.

Основываясь на понимании Ю.М. Лотмана, что культура «может быть представлена как совокупность текстов», В.П.Борисенков, О.В. Гукаленко, А.Я. Данилюк справедливо утверждают: «Человек, тем более человек в статусе ученика, работает не с культурой как таковой, а с ее конкретной формой – с текстом. Именно он служит основной структурной единицей культуры, которая может быть представлена как сложная текстовая реальность» [13, с.7].

В процессе интериоризации человек осваивает культурное содержание, открытое до него, переводит это содержание из внешнего плана во внутренний, что приводит к становлению индивидуальной культуры человека.

Проблемно-ориентированное образование предполагает охват образовательным пространством взаимодействия человека и среды, в результате которого фиксируется разрыв между тем, что имеется в действительности и тем, что конкретный человек об этом знает, когда на стыке знания и незнания о мире разворачиваются процессы мышления человека, позволяющего решить возникшие противоречия и обеспечить приращение культурного содержания. Здесь мышление выступает одним из процессов наполняющих образовательное пространство личности.

В результате решения проблем происходит: во-первых, пополнение арсенала средств индивидуальной, а в некоторых случаях, мировой культуры, во-вторых, приобретается мыслитель-

ный опыт человека, осваиваются и развиваются новые способы мышления.

Освоение существующей культуры в образовательном пространстве происходит с участием процессов понимания, осмысления и применения познанного. Коммуникация, как источник нового знания, может носить, как непосредственный, так и опосредованный характер. Для непосредственной коммуникации характерно, что коммуниканты выражают мысли, идеи в ситуации «здесь и теперь», то есть в одном пространстве и в один и тот же промежуток времени. Опосредованные формы коммуникации могут осуществляться при помощи носителей знаковых форм. Читая книги, просматривая страницы интернета, человек вступает в опосредованную коммуникацию с другими людьми, даже с теми непосредственное общение с которыми, уже невозможно.

В понимании текста недостаточно установление значения только отдельных знаков, слов, его составляющих. При выражении идеи в тексте автор «разбивает» ее на части, фиксирующие отдельные признаки предмета. В одной части текста, автор может указать на форму, в другой описать цвет, в третьей – стиль и тому подобное, при этом авторское восприятие предмета не состоит из отдельных частей, он представляет его целостно.

При столкновении с текстом у человека, пытающегося понимать возникает задачи установления частей и сборки из них целостной картины. Единицы текста – знаки, с одной стороны, представляют себя (автонимная функция знака), с другой обладают значением, указывающим на определенный предмет. Здесь очень важно подчеркнуть, что значение не есть свойство предмета, выраженного знанием. Значение возникает в результате согласования между людьми отнесения именно этого знака к именно этому предмету, вещи. «Значение – это результат особого соглашения между носителями языка и теми, кто строит язык», – утверждает О.С. Анисимов [3, с.75].

Воспринимая текст, понимающему необходимо восстановить культурные значения каждого из знаков. Учитывая, что один и тот же знак может иметь несколько культурных значе-

ний, необходимо отсеять лишние. В процессе организации понимания текста необходимо указать: в каком подходе работает, на какие культурные традиции опирается автор, что изначально ограничивает спектр возможных значений при понимании. Сложнее понимается текст, в котором используются слова имеющие множество значений, метафор и т.п. Сама структура текста позволяет отсеять лишние значения. Контекст предложения, параграфа задает границы возможного использования значения отдельных слов. С другой стороны сами смыслы, складывающиеся в процессе понимания, отсекают значения, не относящиеся к высказываемой идее.

Выстраивая целостную смысловую картину, из отдельных значений знаков, понимающему необходимо приблизиться к тому, что имел ввиду автор. Несмотря на согласование значений отдельных знаков, следует отметить не тождественность в их восприятии отдельными людьми, что создает трудности понимания, начиная от образов, вызываемых знаками и заканчивая приверженностью подходам, которым придерживаются автор и понимающий.

Другой трудностью здесь является подмена процесса понимания, процессом узнавания, когда человек воспринимая знакомые знаки, придает иные значения, нежели имел ввиду автор, произвольным образом выстраивает или даже не выстраивает смысловую картину. При этом у него может появиться иллюзия понимания авторской идеи, что в дальнейшем может закрыть возможности осмысления понятого и приближения к тому, что имел ввиду автор высказывая текст.

Для преодоления указанных трудностей необходимо отличать процесс понимания как построения собственных смыслов, адекватных тому, что имел ввиду автор, от процессов узнавания и от редукции процесса понимания до его отдельных составляющих рассмотренных нами ранее. Рефлексия, осмысление понятого и последующая коммуникация с носителем культурного содержания (автором, педагогом), позволяет скорректировать ошибки понимания и приблизиться к авторской идее.

Правильное применение понятого с одной стороны, позволяет судить о корректности понимания авторской идеи, с другой в этом процессе осваиваются способы употребления нового культурного содержание, что уже само по себе свидетельствует о приращении индивидуальной культуры человека.

При понимании текста могут возникнуть затруднения, могут возникнуть несоответствия смыслов автора и того, кто его понимал. Фиксация этого несоответствия в рефлексии позволяет перейти от культурно-ориентированного образования к проблемно-ориентированному. Проблема понимания, может стать основанием для разработки новых способов понимания автора, конструирования смысловых единиц текста. В связи с чем, на первый план выходят процессы мышления, как способы конструктивной, творческой работы, порождающей новые знания, способы мышления и деятельности.

Конечно, проблемно-ориентированное образование не исчерпывается проблемами коммуникации и понимания. Столкновение с препятствием в деятельности, в ее осмыслении и выделении области незнаемого выступают отправной точкой как для разработки самостоятельного ответа на вопрос, так и для поиска имеющегося в культуре.

Мышление в отечественной научной литературе нередко трактуется как «активный процесс отражения объективного мира в понятиях, суждениях, теориях и т.п., связанный с решением тех или иных задач, с обобщением и способа опосредованного познания окружающей действительности...» [86,с.273]. С.Л. Рубинштейн считал, что мышление «отражает бытие в его связях и отношениях, в его многообразных опосредованиях» [72,с.360]. При этом идея отражения, применяемая для описания процесса мышления, с нашей точки зрения, используется достаточно условно. Говоря о задачах мышления, С.Л. Рубинштейн утверждал, что она «заключается в том, чтобы выявить существенные необходимые связи, основанные на реальных зависимостях, отделив их от случайных совпадений...» [72, с.361]. Все это говорит о том, что в мышлении не отражается, а обобщается, преобразуется вид объективной реальности, в зависимости от

решаемых задач. Другим основанием, подвергающим сомнению принцип отражения выступает продуктивная функция мышления, порождающая процессы, которые в дальнейшем могут трактоваться как объективно-реальные.

В своей работе мы ориентируемся на понимание мышления в трактовке О.С. Анисимова, проделанной на материале анализа работ отечественных и зарубежных ученых: «Процесс мышления - это прежде всего анализирование и синтезирование того, что выделяется анализом; это затем абстракция и обобщение, являющиеся производными от них... Анализ и синтез – это две стороны, или два аспекта единого мыслительного процесса. Они взаимосвязаны и взаимообусловлены... анализ какого-нибудь целого всегда обусловлен тем, по каким признакам в нем объединены его части. Правильный анализ любого целого всегда является анализом не только частей, элементов, свойств, но и их связей или отношений. Он поэтому ведет не к распаду целого, а к его преобразованию. Это же преобразование целого, новое соотношение выделенных анализом компонентов целого, и есть синтез...»[3, с.64].

В мышлении важную роль играет процесс обобщения, как переход от единичного к общему, в котором происходит выделение существенных свойств, связей, признаков предмета, а так же отбрасываются несущественные, случайные. Результатом процесса обобщения выступают понятия, категории, суждения. Противоположным процессу обобщения в логике считается процесс ограничения как переход от общего к более конкретному. Для обобщения важную роль играет абстрагирование как выделение вычленение какого либо свойства интересующего нас предмета и отвлечение от остальных.

Для проблемно-ориентированного образования представление о мышлении как о процессе постановки и решении проблем, о процессах его конституирующих выступает основанием проектирования деятельности педагога, управленца образования. В проблемно-ориентированном образовании человек обретает возможность проявить себя в качестве личности, он может выступить источником новообразований, творчески созидая новое



содержание. Освоение существующей культуры позволяет человеку участвовать в процессах воспроизводства, с одной стороны, и выступать в качестве индивида. С другой – при освоении существующей культуры, в ориентации на созидание нового, закладывается фундамент будущего личностного бытия человека.

Организация образовательного процесса требует учета и согласования индивидуальных и групповых взаимодействий с образовательной средой. Доступ к среде, характер взаимодействия во многом зависит от «да» и «нет» других, от тех социальных ограничений, которые устанавливаются в конкретном обществе, а также от индивидуальных способностей человека. Это задает необходимость осмысления связи и отношений образовательных пространств и института образования, их функций друг по отношению к другу.

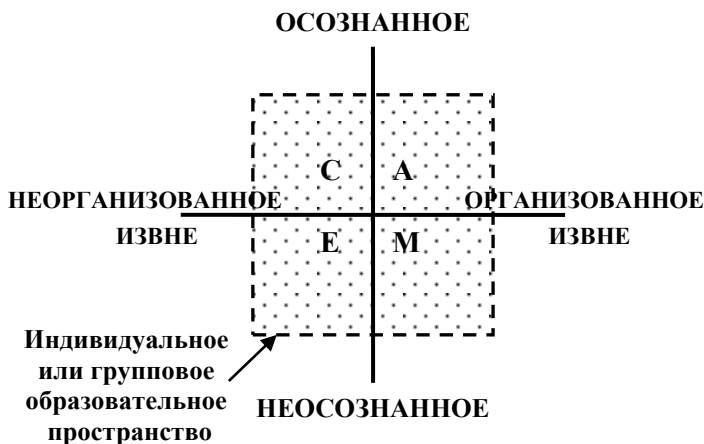
Институт образования призван установить правила доступа индивидов, социальных групп, коллективных субъектов к образовательной среде, способствовать взаимодействию с ней в течении образовательного процесса. В деятельности социального института образования должны учитываться не только образовательные взаимодействия, но и те, которые не приводят к приращению индивидуальной культуры. Необходимо учитывать как возможности использования образовательной среды одновременно определенным количеством людей, так и индивидуальные возможности и способности человека. Тем самым институт образования обеспечивает встречу образующегося с образовательной средой, стимулируя или затрудняя их взаимодействие.

## ГЛАВА 3. ПРОСТРАНСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОСТРАНСТВО ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ.

### 3.1. Пространство образования и педагогическое пространство

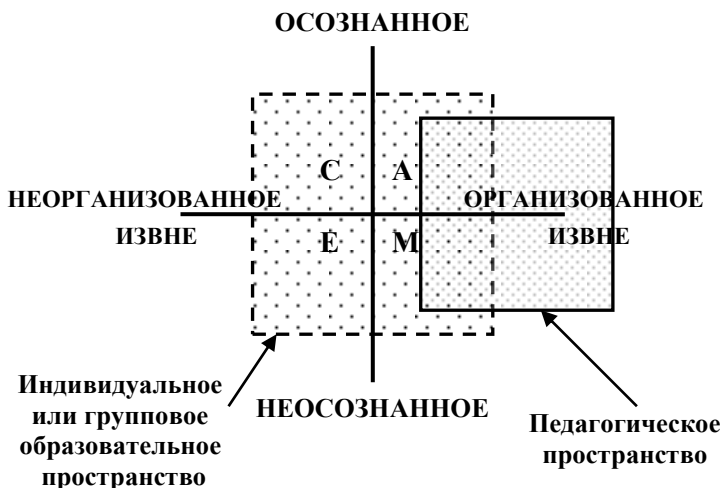
Используя идею пересечения, заимствованную из логики, где она используется для «нахождения общей части объема понятий» [46, с.147], возможно определить область взаимного охвата образовательных пространств разных видов, а, соответственно, выявить и особенное, характерное для каждого из них в отдельности. Учитывая, что образование не ограничивается деятельностью педагогов и учебных заведений различного уровня, необходимо продолжить характеристику образовательного пространства как пространства образования отталкиваясь от образующегося. Именно он выступает «точкой сборки» всех тех влияний, которые возникают при взаимодействии с учителями и преподавателями, в неформальном общении с людьми разного возраста, при получении информации через СМИ или интернет. Именно он проявляет собственную активность, являясь не только продуктом влияния среды, но и изменяющим ее субъектом.

Схема 3.1. Образовательное пространство как пространство образования



В предыдущем параграфе мы рассматривали образовательное пространство в общем виде, где позиция педагога отдельно не обсуждалась. Однако абстрагирование не есть игнорирование. В современных условиях развитие человека на протяжении жизни без участия педагога можно помыслить при решении ограниченного круга задач, но в целом осуществить невозможно: «Никакие супертехнологии не смогут заменить педагога. Таковы незыблемые законы социализации: человек может стать Человеком только при посредстве Другого Человека» [11, с.3]. Педагог, действуя от «имени» культуры, обеспечивает процесс ее трансляции, содействует творчеству. Человек осваивает существующий культурный опыт, естественно-научные и гуманитарные знания, способы и нормы деятельности, в процессе оценивания обретает ценности. Педагог организует процессы понимания и интерпретации существующего культурного содержания, решения учебных, творческих задач, способствует организованному и целенаправленному развитию человека.

Схема 3.2. Индивидуальное или групповое образовательное и педагогическое пространства



Пересечение с педагогическим пространством осуществляется в области взаимодействия, организованного извне. Педагогическое пространство в некоторой части охватывает авторитарное и манипулятивное образовательные пространства. Оно не охватывает их полностью, т.к. влияние среды не исчерпывается педагогическим. Педагогическое пространство не охватывает естественное и свободное образовательные пространства, однако это не исключает, что педагогическая позиция безразлична к данным образовательным пространствам ученика, слушателя или студента.

Педагог организует образовательное пространство в соответствии с решаемыми образовательными целью и задачами. Если в индивидуальном образовательном пространстве конкретный педагог является частью образовательной среды (наряду с другими педагогами, образовательным влиянием средств массовой информации, Интернета и др.), то и для него образующийся может выступить только одним из учеников, например, когда речь идет о взаимодействии с группой или коллективом. Педагог, сочетая индивидуальное и групповое воздействие может, например, объяснить учебный материал группе, а контроль проводит индивидуально. Важное значение имеет и организация коммуникации среди учеников, которые, решая учебную задачу, именно через общение интериоризируют необходимое содержание, переходящее из внешнего (социального) в индивидуальное. Данный механизм содействует как инкультурации, так и социализации индивидов, которые в групповом взаимодействии осваивают формы социального взаимодействия, поведения, коллективной деятельности, что невозможно сделать индивидуально. В связи с этим, К. Мангейм утверждал, что «Наилучшей образовательной единицей является не индивид, а группа... В ходе обучения вырабатываются различные модели поведения, которым должны следовать индивиды в группах» [54, с.480].

В области пересечения индивидуального или группового образовательного пространства и педагогического пространства, в первую очередь, осуществляется функция трансляции куль-

турного содержания подрастающим поколениям. В процессах обучения и воспитания используются имеющиеся в культуре способы и средства педагогической работы. С точки зрения классической педагогики управление познавательным процессом учащегося, сообщение новых сведений, развитие его мыслительных и деятельностных способностей определяет суть одного из видов педагогической деятельности - преподавания, а процесс воспитания выступает основой другого вида педагогической деятельности – воспитательной работы. Этот вид направлен на организацию воспитательной среды, содействующей духовно-нравственному, эстетическому, физическому совершенствованию человека. Основой воспитания выступает формирование ценностей, которое осуществляется в процессе актуального оценивания. Обучение и воспитание, как преподавание и воспитательная работа тесно связаны между собой, содействуют и взаимодополняют друг друга. В процессе обучения могут возникать знания о том, что является ценным для других, какие поступки имеют положительное, а какие отрицательное значение для человека, общества, государства.

Третий принцип деятельностной педагогики в концепции Н.Х. Розова и А.В. Боровских гласит, что педагогическая деятельность имеет управленческий характер: «педагогическая деятельность есть специфический вид деятельности, являющейся, в широком смысле слова управленческой, организующей и направляющей деятельностью [15, с.38]. Взаимосвязь между учебной и педагогической деятельностью аналогична взаимодействию, возникающему между управляющей и управляемой системами. В.А. Сластенин и другие рассматривают обучение как процесс управления познавательной деятельностью, а воспитание как аналогичный процесс, который приводит к освоению определенных ценностей, норм и правил поведения [61, с.186;]. В деятельностном подходе управление понимается как особого рода деятельность над деятельностью, «в которой «управляющий орган» за счет знания – а, значит, за счет понимания, рефлексии и мышления, прежде всего, охватывает и ассимилирует «нижнюю» управляемую деятельность» [66]. В дан-

ном контексте предметом педагогической деятельности выступает деятельность ученика, в которой он осваивает новые знания, овладевает способами мышления, деятельности, в процессе оценивания принимает или отвергает культурные ценности.

Однако начиналось все с более простой передачи опыта, основанной, во многом, на подражании. Возникновение особой социальной практики инкультурации и социализации подрастающих поколений, впоследствии названной педагогической, связывается в человеческой истории с нарастающим объемом культурного опыта, для передачи которого потребовались специальные действия [11, с. 4]. Например, старшие не просто изготавливали орудие труда, а демонстрировали, как это делается, затрачивая специальные усилия, необязательные для самого производственного процесса, но принципиально важные для передачи опыта. Начиная с естественных процессов подражания, впоследствии демонстрационного поведения, за всю историю человечество накопило немало педагогических, методических, научных и ненаучных знаний по передаче опыта от поколения к поколению. Педагогическое пространство современного учителя не ограничивается только непосредственным взаимодействием с учениками и студентами, а простирается далеко за пределы, охватывая педагогическую подготовку вообще и подготовку к учебному занятию, в частности, подготовку методических материалов.

Особое место в педагогическом пространстве является пересечение с научно-исследовательской деятельностью, интеллектуально обеспечивающей задачи образовательной практики. Исследуя действительность образования, педагог, не только пополняет культурное пространство фундаментальными научными знаниями или конкретными научными разработками, в этом процессе он развивается сам, а значит педагог выступает и в качестве образующегося. Даже, если его отношение к образованию происходит не с точки зрения науки, то избежать творчества в педагогической работе практически невозможно. В образовательном процессе всегда возникают незапланированное. Опытные педагоги знают, как реагировать на типичные си-

туации, и с одной стороны это показатель их профессионализма, с другой – делает необязательным процесс дальнейшего творчества и развития. Так, К. Манхейм, в исследовании вопроса о стилях мышления утверждал, что «большинство наших интеллектуальных реакций имеет нетворческий характер и представляет собой повторение определенных тезисов, форма и содержание которых были переняты нами из культурной среды в раннем детстве и на более поздних стадиях нашего развития и которые мы автоматически используем в соответствующих ситуациях. Они представляют собой, таким образом, результат условных рефлексов, подобно другим привычкам» [54, с.572].

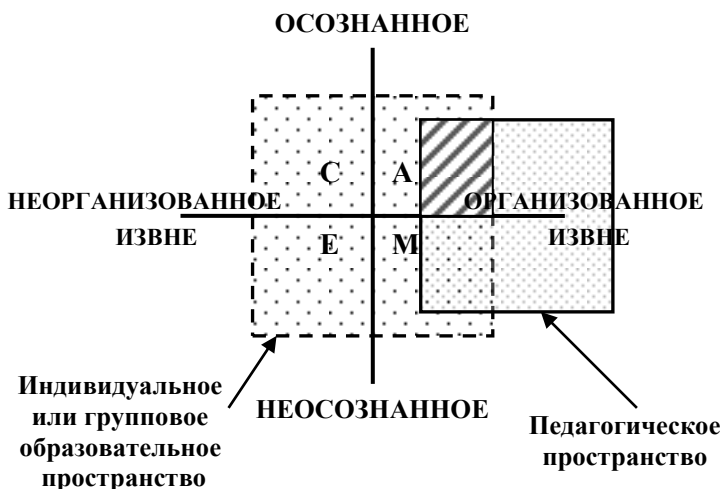
Приведенное высказывание на первый взгляд может показаться антиаргументом. Однако совершенствование некоторых интеллектуальных действий до уровня навыка высвобождает время и силы. Вместо того, чтобы каждый раз изобретать одно и то же действие в типичной ситуации, педагог получает ресурс для дальнейшего профессионального развития. Творчество педагога является важным условием творчества ученика. Поддерживая творчество образующегося, педагог содействует пополнению культурного пространства, и непосредственно, и опосредованно. В первом случае мы имеем дело, когда результат творчества ученика имеет культурное значение, в другом, когда ученик нечто переизобретает, однако, опыт творческой активности есть необходимое условие последующего культуротворчества.

В ситуации, когда педагог единолично определяет требования к возникающему общему образовательному пространству, мы имеем дело с авторитарным типом. Здесь может допускаться общение педагога и ученика по поводу целей, методов, содержания образования, однако, решение принимает исключительно педагог. Для особо жестких тоталитарных систем общение между педагогом и учеником по данному поводу запрещено: «при нацистском режиме, – пишет К. Левин, – ведущим учебным заведениям для воспитателей была направлена директива, в которой содержалась следующая рекомендация: даже если ребенок не может понять причины поступка взрослого, взрослый не

должен ничего объяснять. Таким образом, детей приучают к слепому и безоговорочному подчинению, подчинению не в силу веских причин, а в силу любви или веры» [49, с.114-115].

Ввиду того, что педагогическое пространство даже авторитарного учителя не может огородить от иных, в том числе и непедагогических влияний, возникает ситуация только пересечения авторитарного образовательного и педагогического пространств.

Схема 3.3. Пересечение авторитарного образовательного и педагогического пространств



Педагогические взгляды, соответствующие в нашей типологии авторитарному педагогическому пространству, отражены в работах Я.А. Коменского и Д. Локка. Для Коменского как христианского епископа вопрос о целях обучения и воспитания решен. Он связан с подготовкой человека в соответствии христианскими ценностями, а соответственно, взрослые, более опытные и знающие люди должны определить, что следует изу-



чать молодежи, а что нет. Во избежание разных точек зрения на один и тот же вопрос, по мнению Коменского, «по каждому изучаемому предмету должен быть только один автор... Все науки должны преподаваться одним и тем же методом... Все нужно преподавать основательно, кратко и убедительно, так, чтобы смысл открывался точно одним ключом» [43, с.367-368]. Решая задачу массового образования подрастающих поколений, Коменский стоял у основ создания классно-урочной системы. Несмотря на то, что термин «классно-урочная система» появился позже, уже в «Великой дидактике» представлены основные идеи, связанные с делением учебного процесса на уроки, и обучением в классе как относительно постоянной группе детей примерно одного возраста, где учитель, по словам Коменского «подобно солнцу будет распространять свои лучи на всех».

В отличие от идей Я.А. Коменского, решающего задачу массового образования молодежи и соответствующих групповому авторитарному педагогическому пространству, Джон Локк обсуждает элитарное, индивидуальное образование джентльмена, которое должно проходить в семье, дабы оберечь ребенка от нежелательных влияний среды (улицы, плебеев). Негативное отношение Локка к школам связано также и с методами обучения, которые в них присутствуют. И даже если мальчику суждено пойти в школу, Д. Локк рекомендует родителям отстаивать тот метод обучения, который сам считает наилучшим [52, с.568].

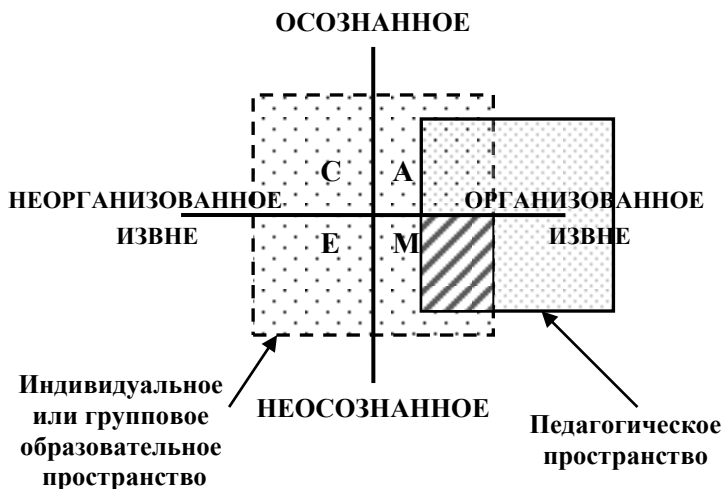
«Великая задача воспитателя, – пишет Д.Локк, – заключается в том, чтобы формировать поведение и душу своего воспитанника, чтобы привить ему хорошие привычки, заложить в нем основы добродетели и мудрости» [52, с.491]. Исходным пунктом его концепции выступает безусловное подчинение детей воле родителей. Только когда такое подчинение детей достигнуто, возможно «мягкое урезонивание в форме рассуждения с ними» [52, с.474]. В целом, выступая против физических наказаний, Локк уточняет, что «есть один проступок, и только один, за который, по моему мнению, следует подвергать детей физическому наказанию, именно - упорство и открытое неповиновение» [52, с.470]. Локк дает рекомендации относительно того,

что, как и в каком объеме должен изучать молодой джентльмен, какие поступки заслуживают поощрения, а какие должны пресекаться. Путь ребенка к свободе в концепции Локка связан с подавлением желаний, дисциплинированностью, и только когда дети подрастают, родители могут по своему усмотрению «предоставлять им б?льшую свободу в тех случаях, когда в них говорит разум, а не страсть» [52, с.503].

На современном этапе, критически анализируя различные педагогические системы, Г.Б.Корентов утверждает, что педагогика авторитета «базируется на явном признании за воспитателем (учителем) как более зрелым, опытным, знающим, подготовленным человеком, который сознательно ставит и решает важнейшую социальную проблему образования других людей, принимая на себя ответственность за их решение, право определять цели их воспитания и обучения, а также педагогические пути, способы и средства достижения этих целей» [45, с.80]. Учитывая его идеи, М. Богуславский, характеризует авторитарного педагога как мастера, добивающегося «искреннего, сознательного и заинтересованного выполнения учащимся его безусловных и неукоснительных требований...Авторитарный педагог никогда не маскирует своей позиции. Он прямо и открыто объясняет учащимся цель предстоящей деятельности, раскрывает ее перспективу и значимость сообщает о тех формах, способах, которые будут использоваться, а также обозначает предполагаемый результат» [8, с.26].

Еще одна область взаимного пересечения образовательного и педагогического пространств – область манипулятивного образовательного пространства. Здесь сохраняется определяющая роль педагога в установлении требований к общему в образовательном пространстве. Однако у учащегося имеется возможность выбора, в установленных педагогом рамках. Ученик не должен понимать, что им манипулируют, приписывая решение вопросов самому себе.

Схема 3.4. Пересечение манипулятивного образовательного и педагогического пространств



Одним из оснований манипулятивного педагогического пространства, пересекающегося с индивидуальным манипулятивным образовательным пространством можно считать идеи, высказанные еще Ж.-Ж. Руссо, которого традиционно, но не совсем корректно, считают сторонником свободного воспитания. Несмотря на то, что Ж.-Ж. Руссо основывается на идее естественной свободы каждого человека, более точно говорить о манипулятивном характере взаимодействия воспитателя и ребенка. Обращаясь к наставникам Ж.-Ж. Руссо пишет о ребенке: «...пусть он считает себя господином, а на деле вы будете сами всегда господином. Нет подчинения столь совершенного, как то, которое сохраняет наружный вид свободы, - тут поработают саму волю... Конечно, он должен делать только то, что хочет; но он должен хотеть только того, чего вы от него хотите; он не должен делать ни одного не предусмотренного вами шага; не должен открывать рта, если вы не знаете, что он скажет» [44, с.245]. Концепция Руссо не предполагает принуждения воспитанника, но отсутствие насилия, с другой стороны, еще не гарантирует свободы. Воспитатель оказывает косвенное влияние,

можно сказать через создание определенной образовательной среды, как системы условий, благоприятствующих развитию человеческой природы.

Социальные группы регулярно становятся предметом манипулятивного воздействия. Субъекты манипуляции, добиваясь изменения или сохранения необходимых им форм поведения, принятия определенных ценностей и т.п., осуществляют образовательное взаимодействие не по должности педагога, а по функции. Начиная от простых форм, вызывающих нужные реакции на определенные поступки и до более сложных – форм манипуляции сознанием.

Еще в грамоте царя Федора Иоановича воеводе князю Григорию Долгорукому от 16 марта 1596 года дается указание не просто наказать за провинность, но и обеспечить влияние на других людей: «А толмача Митю Токманаева за воровство, что он воровал, смуту и ссору сделал в волостях в яшашных и в служилых людех великую, велели ево бити кнутом по торгом передо всеми служилыми и яшашными татары и посадили его в тюрьму до нашего указа, чтоб неповадно было впредь иным вором так воровать, смуты и ссоры в волостях в яшашных людех и в служилых татарех делать» [57, с.149].

В работе Г.Шиллера «Манипуляторы сознанием» проделан подробный анализ мифов, существующих в западном обществе и определяющих поведение людей, а также рассмотрены механизмы, поддерживающие существование данных мифов. «За-правилами средствами массовой информации Америки, - пишет он, - создают, обрабатывают, ловко оперируют и полностью контролируют распространение информации, которая определяет наши представления, установки, а в конечном счете и наше поведение. Намеренно фабрикуя сообщения, искажающие реальную социальную действительность, они превращаются в манипуляторов сознанием» [91, с.19].

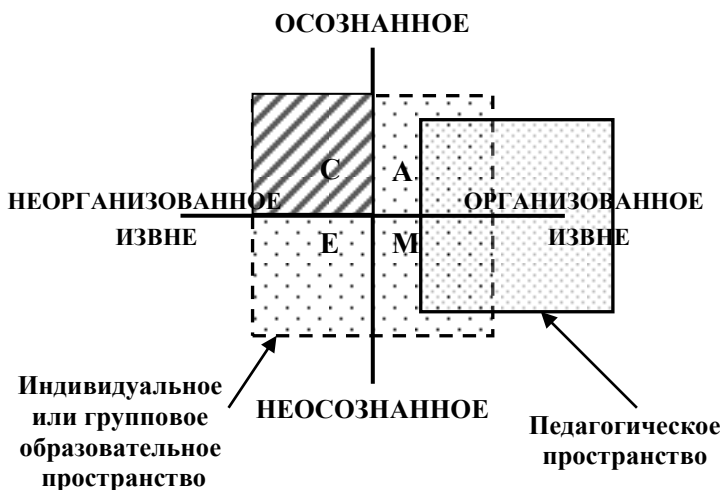
В сфере образования решению задач манипулятивного образовательного пространства соответствует манипулятивное образовательное пространство, построенное на принципах педагогики манипуляции. Как и в авторитарной парадигме, обра-

зующийся рассматривается в качестве объекта деятельности педагога. Существенным отличием этой модели, с точки зрения Г.Б. Корнетова, М.В. Богуславского, является то, что ученик не осмысливает и не ощущает на себе внешнего принуждения, у него складывается иллюзия самостоятельности в постановке и решении образовательных целей и задач. «Главным для педагога-манипулятора – совершить тонкий акт перепрограммирования и добиться восприятия ребенком целей манипулятора как своих», – пишет М.В. Богуславский [9, с.36].

В отличие от авторитарного педагогического пространства, манипулятивное предполагает некоторые формы «самостоятельности», но только в тех направлениях, которые допустимы с позиции педагогов и управленцев. Например, создаются ситуации, когда образующийся выбирает из предложенных вариантов и у него создается иллюзия «свободы выбора», так как данные варианты предопределены для него извне. Однако свобода выбора к свободе имеет косвенное отношение.

Схема 3.5.

Педагогическое и свободное образовательное пространство



### ***Свободное образовательное пространство и педагогическое не пересекаются!***

Не пересекаются на данном уровне абстрагирования. В реальных ситуациях, предполагающих создание более сложных конструкций, мы можем выстраивать различные сочетания и пересечения образовательных пространств, но считать такое пространство свободным можно будет только весьма условно.

Отсутствие пересечения не означает безразличие педагога к тому, что в свободном образовательном пространстве происходит. Педагог, обеспечивая процессы обучения, воспитания, развития и т.п. несет ответственность за полученные результаты, и, конечно, педагогу не безразличны самостоятельно полученные выводы и решения образующегося. Этим во многом объясняется педагогический соблазн максимально возможного, а в пределе тотального, влияния на подопечного.

И для свободного, и для манипулятивного педагогического пространства принципиально важным является момент самоограничения педагога. Оказавшись перед лицом проблемы, не имея собственных средств и методов ее решения ребенок во многих ситуациях ожидает помощи взрослого, педагога. Для манипулятивного педагогического пространства важно направить ребенка в нужное педагогу русло, например, при помощи вопросов подвести к заранее известному педагогу решению.

Однако готовый ответ может лишить человека самостоятельности, возможности проявить субъектные качества. Если свободное образовательное пространство учащегося или студента допускается и субъектность приветствуется со стороны педагога или образовательного учреждения, в момент, между отсутствием и проявлением субъектности образующегося, возникает необходимость для педагога не спешить, не стараться повести за собой – возникает необходимость педагогического ожидания.

Принцип педагогического ожидания по отношению к свободному образовательному пространству образующегося это не только, да и не столько предвосхищение результатов, это самоограничение педагога, ограничение собственных возможностей

и педагогических действий с целью сохранения «самости», субъектности образующегося. В ситуации относительно постановки целей образующимся, определении интересов и предпочтений, позиции, педагог должен вовремя отстраниться и включиться, когда позиция, представление о целях и интересах возникнут, только так, на наш взгляд, возможно, и становление субъектности, и проявления себя как человека свободного. Использование принципа педагогического ожидания таит в себе много неизвестного. В отношении каких проблем допустимо ожидание, а отношении каких нет. Сколько ожидать появления субъектности ребенка, и что делать, если она не наступает через определенное время.

В немецкой классической философии большое внимание уделялось индивидуальной свободе, идее существенно повлиявшей на гуманитарную мысль Запада. Так, И. Кант рассматривал свободу как отсутствие ограничений, с одной стороны, с другой как способность самопроизвольно, безусловно начинать состояние [42,с.419]. С точки зрения Г.В.Ф. Гегеля «свобода состоит именно в том, что мне не противостоит никакое абсолютно другое, но я завишу от содержания, которое есть я сам», - пишет он [27, с.152]. Однако идея свободы нетождественна идее индивидуальной свободы. Когда речь идет о коллективном субъекте, о группе, объединенной общими принципами, целью, деятельностью возникает возможность рассмотрения коллективной свободы. С точки зрения Альбрехта Веллмера «Коллективная свобода есть свобода, которая, благодаря институтам и практике общества, благодаря самосознанию, заинтересованности и привычкам его граждан, стала общей целью»[21,с.21].

Педагогическое и свободное образовательное пространства не пересекаются. Но, человек, имеющий статус педагога, теоретически и практически может войти в группу, которая станет коллективным субъектом. Однако педагогом он будет по статусу, должности, тогда как реальные функции будут определены этим самым коллективным субъектом. В основе свободного образовательного пространства лежит идея самостоятельности и автономности человека, что на практике не исключает взаимо-

действия с педагогом, т.к. реальное образовательное пространство всегда представлено сочетанием образовательных пространств разных видов и классов. На первый взгляд условиям свободного образовательного пространства соответствует педагогика поддержки. «В процессе поддерживающего образования воспитатель и воспитуемый оказываются равноправными субъектами, сотворцами педагогического процесса, отношения между ними приобретают подлинный субъектно-субъектный характер», – утверждает Г.Б.Корнетов [45,с.108].

В момент со-творения педагогического процесса, и учитель, и ученик (по статусу), объединенные вместе, могут быть представлены в качестве образующегося, тем самым коллективным субъектом в свободном образовательном пространстве. Эта связь тут же распадется и превратится в иной тип взаимодействия, если кто-то попытается доминировать, принуждать, манипулировать, пытаться вести за собой. На практике это происходит сплошь и рядом, т.к. педагог обременен ответственностью, а ученика нагружают обязанностями.

Но даже если шаг свободного совместного творения в образовательном пространстве произошел, воплощение его, при кооперации ученика и педагога возможно только в авторитарном или манипулятивном образовательных пространствах. Существенным отличием будет то, что проект педагогического процесса, его цель, может быть, содержание, форма, методы и средства не станут чужими, а будут восприниматься как свои собственные каждым участником педагогического образовательного пространства. Чтобы идеи педагогики поддержки, а также и близких по смыслу педагогики сопровождения или лично-ориентированного образования, не вводили в заблуждение необходимо четко делить последовательное и параллельное сочетание различных образовательных пространств, тогда из них, как из кубиков будет возможно создавать всевозможные комбинации.

Ярким примером свободного образовательного пространства, где участники взаимодействия образуют коллективный субъект, который представлен в майевтике Сократа, описанной Пла-

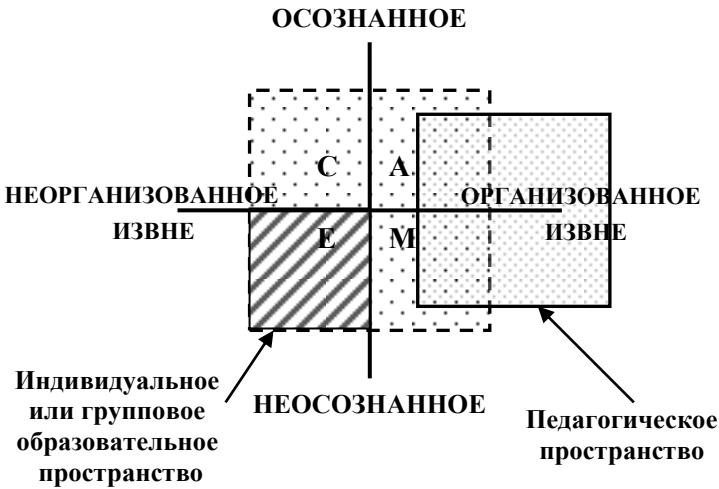


тоном в диалоге «Теэтет». Сравнивая свое ремесло с повивальным искусством, ремеслом повитухи Сократ как участник диалога говорит: «В моем повивальном искусстве почти все так же, как у них, - отличие, пожалуй, лишь в том, что я принимаю у мужей, а не у жен и принимаю роды души, а не плоти... сам я в мудрости уже неплоден, и за что меня многие порицали, - что-де я все выпрашиваю у других, а сам никаких ответов никогда не даю, потому что сам никакой мудрости не ведаю, - это правда. А причина вот в чем: бог понуждает меня принимать, роды же мне воспрещает. Так что сам я не такой уж особенный мудрец, и самому мне не выпала удача произвести на свет настоящий плод – плод моей души... Потому, славный юноша, так подробно я все это тебе рассказываю, что ты, как я подозреваю... страдаешь, вынашивая что-то в себе. Доверься же мне как сыну повитухи, который и сам владеет этим искусством, и, насколько способен, постарайся ответить на мои вопросы» [65,с.200-203].

Сократ не ставит задачу научить, сформировать и т.п. Вопросы Сократа в данной логике служат не тому, чтобы привести к решению, заранее ему известному – он утверждает, что таких ответов не имеет. Для него важно помочь человеку, у которого возник вопрос, найти на него собственный ответ. Сократ и другие участники диалога представляют прообраз свободного коллективного субъекта, где движение обеспечивается всеми участниками процесса.

Как и свободное, на понятийном уровне, уровне теории естественное образовательное пространство и педагогическое не пересекаются. Однако данное обстоятельство на уровне практики не исключает естественного влияния учителя на ученика, а учеников друг на друга. Субъектная позиция учителя или любого другого человека, манера говорить, жесты и мимика, все, что может специально им и не осознаваться, имеет немаловажное значение для реального образовательного процесса.

Педагогическое и естественное образовательное пространство



В этом смысле, неслучайно исследователями образования отмечается, что одни и те же способы педагогической деятельности, воспроизводимые в аналогичных ситуациях, имеют не только не одинаковые, но и нередко противоположные последствия[11,с.3-11]. С самого раннего детства ребенку свойственна естественное подражание взрослому, который, фактически выступая образцом действия, деятельности, поведения может не предпринимать специальных усилий по передаче своего культурного опыта, по мере взросления он подражает неосознанно подражает также и сверстникам.

С точки зрения Н. Бердяева «культурная традиция, культурная атмосфера, также основана на подражательности... Культурный стиль всегда включает в себе подражательность, усвоение традиции» [6, с.308]. Особый педагогический интерес к естественному типу образовательного пространства связан с выявлением естественных механизмов влияния на становление и развитие человека, на непреднамеренное овладение им социально культурным содержанием, принятие существующих ценно-

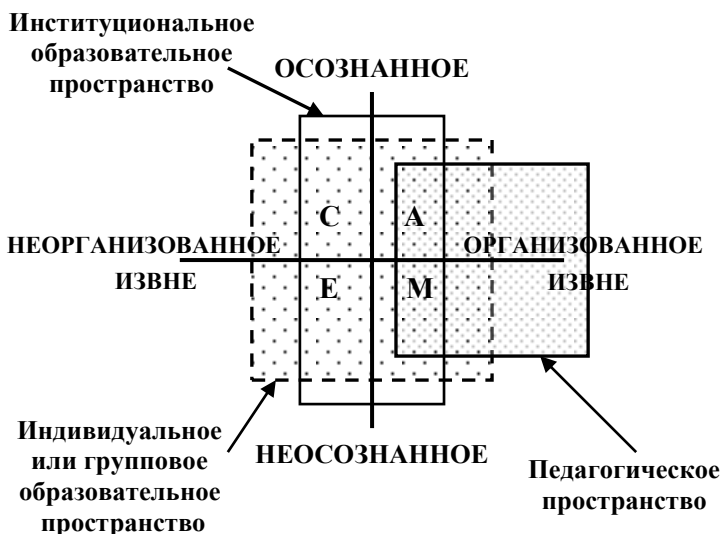
стей. После выявления элементов оказывающих указанное естественное влияние они могут быть использованы в педагогической деятельности, как при организации манипулятивного, так и авторитарного взаимодействия.

Понимание функций педагога и педагогической деятельности по отношению каждому из представленных образовательных пространств, приобретает следующие особенности. По отношению к авторитарному образовательному пространству они связаны с формированием качеств, необходимых педагогу, к манипулятивному – с созданием условий становления и развития человека, к свободному – с педагогическим ожиданием, а также с последующей поддержкой и сопровождением образующегося в достижении его собственных целей. К естественному образовательному пространству педагог относится как к возможному источнику развития педагогической деятельности, и, несомненно, имеет исследовательский интерес.

### 3.2. Образовательное пространство учреждения как пространство для образования

Современное образование не сводится исключительно к кооперации с одним учителем. Уже за пределами начальной школы образование школьников обеспечивается многими учителями по разным предметам, где применяются различные формы и методы, осваивается разное содержание. Возникает целый пласт управленческих задач. Даже если оставить вне сферы настоящего анализа административно-хозяйственные, финансовые и другие вопросы, не имеющие прямого отношения к образовательному процессу, все равно остается существенный список задач организации учебно-воспитательного процесса. Вопросы целей, содержания, форм и методов, последовательности освоения от периода к периоду вплоть до расписания занятий, без которого существенно бы осложнилась встреча педагога и ученика.

Схема 3.7. Образовательное, педагогическое и институциональное образовательные пространства



Образовательное пространство учреждения как пространства для образования предстает как некоторая совокупность, а в некоторых случаях и система пространственных единиц, мест взаимодействия педагога и образующегося [88, с.116]. Данный тип пространства характеризуется, прежде всего, специальной организованностью, целенаправленностью и осмысленностью процессов обучения, воспитания и развития, что, в свою очередь, должно обеспечить протекание образовательного процесса с наибольшей эффективностью. В институциональной форме осуществляется инкультурация молодежи, происходит индивидуальное и коллективное творчество, осуществляется познание природных, социальных и культурных явлений. Учебное содержание осваивается в соответствии с требованиями, предусмотренными для образовательного учреждения определенного уровня, типа и вида.

Одной из основных норм регламентирующих образовательный процесс является учебный план. В зависимости от уровня данного документа это может быть учебный план отдельной образовательной программы или же учебный план учреждения в целом. В соответствии с этим документом осуществляются все функции управления образовательным процессом, а значит и организация образовательного пространства учреждения.

В современных учебных планах имеет место инвариантная и вариативная составляющая. Инвариантная регламентирует авторитарное образовательному пространству, т.к. установлена и не может быть изменена, тем более образующимся. Вариативная составляющая учебного плана регламентирует, как правило, манипулятивную составляющую образовательного пространства в образовательном учреждении, обеспечивая иллюзию свободы выбора. Теоретически возможно допустить, что вариативная составляющая будет обеспечивать организацию авторитарного образовательного пространства или даже иметь свободный характер. Авторитарно выбор может быть организован как выбор по принуждению, или в достаточно нелепой ситуации, когда выбирают из одного варианта, как на выборах Президента СССР. Действительно свободный выбор возможен тогда и толь-

ко тогда, когда он осуществляется из вариантов, которые сам выбирающий и создал!

Образовательное учреждение нередко представляется как нечто внешнее, оказывающее влияние на становление и развитие образующегося. Для авторитарно-манипулятивных образовательных пространств ситуация именно так и складывается, однако возможно пересечение со свободным индивидуальным или групповым образовательным пространством, при условии, что образовательное пространство учреждения есть результат активности не только со стороны педагогов и администрации, но и со стороны образующегося. Когда взаимодействие школьника и учителя, преподавателя и студента есть воплощение совместного проекта, созданного в свободном образовательном пространстве.

В зависимости от концепции, целей и задач конкретного образовательного учреждения, его учебный план может быть представлен следующими компонентами. Во-первых, обязательная, инвариантная, которая регламентирует авторитарную составляющую образовательного пространства конкретного учреждения. Во-вторых, в учебном плане может быть, а в настоящее время имеет место вариативная или иная компонента, регламентирующая манипулятивную составляющую учебного плана. В третьих, возможна компонента по предложению образующегося, компонента предоставляющая возможность в образовательном учреждении для свободного образовательного пространства.

Но не только на уровне учреждения или образовательной программы в целом возможно появление и различное сочетание данных компонент. Они могут найти отражение в учебной программе отдельного курса или дисциплины, если обязательную часть занятий дополнить вариативной, а еще предусмотреть некоторое учебное время, которое будет организовано в соответствии с предложениями студентов. Данные компоненты могут даже войти структуру отдельно взятого учебного занятия в самых различных сочетаниях.

Однообразие или различные сочетания образовательных пространств проявляется в образовательном процессе. В ходе проектирования учебного занятия, курса или даже разработки учебной программы возможно построение последовательности сменяющих друг друга во времени образовательных единиц, мест, организованных на принципах авторитарного, манипулятивного, свободного образовательных пространств или даже их параллельных сочетаний для групп и субъектов с различной заинтересованностью.

С появлением временной характеристики возникает образовательная траектория. Во-первых, как траектория для образования, создаваемая в виде последовательности различных образовательных пространств, во-вторых, как траектория образования, которое в действительности в этих пространствах разворачивается. Для жестких тоталитарных систем характерна организация образовательного пространства авторитарного типа, чтобы по прохождении образовательной траектории в действительности возникал заранее заданный результат. Однако это не единственный вариант, возможны сочетания образовательных пространств, как последовательно, так и параллельно.

Так в рамках практической части курса «Управление образовательными системами» у студентов факультета педагогического образования МГУ имени М.В.Ломоносова предполагается создание образовательного проекта и реализация его на практике. В рамках одной учебной группы, уже на стадии проектирования разворачиваются параллельно авторитарное, манипулятивное и свободное образовательное пространство, и только от студента зависит, где он найдет себе место. За три года опытно-экспериментальной работы создавались и реализовывались студентами самые разнообразные проекты, начиная от уровня «образование себя», к проектам уровням учебного занятия, учебного курса и даже образовательного учреждения. Параллельно проводились исследования отношения студентов к данному образовательным пространством.

В ходе исследовательской работы была выявлена существенная разница между тем, что ими декларируется и тем, что

происходит в действительности. Так, в рамках теоретической части курса студенты познакомились с понятием образовательного пространства и с данной классификацией, в ходе дискуссий обсуждались возможности, достоинства и недостатки образовательных пространств разных видов, рассматривались варианты их сочетания.

После этого, в завершении теоретической части курса, проводился опрос, направленный на выявление их умозрительных предпочтений. Студентам было необходимо ответить на вопрос о том, какое образовательное пространство они бы предпочли для себя.

Затем сразу же начиналась практическая часть курса, где студенты разрабатывали, а впоследствии и реализовывали с курсниками образовательный проект по одному из вариантов. Первый, по конкретному заданию преподавателя (авторитарное). Второй, по выбору темы и задания из предложенного преподавателем (манипулятивное). Третий, по их собственным предложениям темы, цели и способа. В таблице 3.1. представлены полученные результаты.

Таблица 3.1.

Действительное и декларируемое отношение студентов

Образовательное пространство	Декларируемое			Действительное		
	2011	2012	2013	2011	2012	2013
авторитарное	9,4	9,8	9,3	15,6	14,6	16,3
манипулятивное	25	26,8	20,9	62,5	63,4	62,8
свободное	65,6	63,4	69,8	21,9	22	20,9

Такая резкая перемена отношения студента к свободным поступкам в образовании связана в первую очередь с тем, что «свобода трудна, рабство же легко» (Николай Бердяев). И дей-



ствительно, сколько необходимо приложить усилий, чтобы разработать тему проекта, поставить самому цель, выбрать или даже разработать метод. Причем есть риск и опасность, что это не принесет желаемого успеха и сокурсники, вдруг, не оценят затраченных усилий, а значит можно оказаться в неловком положении.

Свобода предполагает делать больше, чем от тебя требуют и самому отвечать за поступки и их последствия, а это не каждому по силам, и не каждому необходимо. В тоже время делать только то, что от тебя требует преподаватель, стремится не каждый. И не смотря на то, что манипулирование нередко воспринимается даже несколько печальнее, чем жесткий авторитарный приказ, студенты в действительности, а не на словах, предпочитают манипулятивный выбор из предложенных преподавателем вариантов.

В зависимости от характера проекта в рамках курса используются индивидуальные и групповые формы учебной работы, а в одной учебной аудитории как физическом пространстве разворачиваются параллельно разные виды образовательных пространств. При реализации проектов некоторые студенты стремились воспроизвести известные формы организации учебного процесса, но были и такие кто ставил проблему и в ходе организованной дискуссии шел к решению, не известному ранее.

## Заключение

Одной из проблем современной педагогической науки является то, что она нередко следует за социально-политическим заказом. Это проявляется в многочисленных перечислениях нормативно-правовых документов, законов и государственных программ при обосновании актуальности проводимых исследований. Тем самым, педагогическая наука поставлена в ситуацию отстающей, ведь чтобы дать научно обоснованный ответ на злободневный вопрос или решить очень важную социально-политическую задачу очень часто нужны годы прикладных исследований, а результаты, как обычно, «нужны вчера».

Фундаментальные педагогические исследования, построение различных вариантов организации образовательного процесса вне зависимости от современной конъюнктуры может позволить педагогической науке не только не отставать, но и предлагать варианты, которые только затем станут актуальными. С позиции науки необходимо исследовать и то, что полезно, и то, что вредно, что делать надо, а, может быть самое главное, исследовать то, чего делать ни в коем случае нельзя!

Теория образовательного пространства позволяет конструировать самые различные варианты осуществления образовательного процесса и продвижения школьника или студента по образовательной траектории. Конечно, всегда есть первостепенные задачи, а ресурсы ограничены, и, несомненно, возникает вопрос о приоритетах, однако, с нашей точки зрения, фундаментальные исследования образования это и есть приоритет.

## Библиография

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. - СПб.: Питер, 2001.- 272 с.
2. Анисимов О.С. Методология: функция, сущность, становление (динамика и связь времен) / О.С. Анисимов. – М.: «ЛМА», 1996. – 380 с.
3. Анисимов О.С. Основы методологического мышления / О.С. Анисимов. – М.: Внешторгиздат, 1989. – 412 с.
4. Аристотель. Физика. – М.: Государственное социально-экономическое издательство, 1937. – 231 с.
5. Асп Э. Введение в социологию/Э. Асп. - М., 1998
6. Н.А.Бердяев. Самопознание (опыт философской автобиографии). - М.: Международные отношения, 1990. - 336 с.
7. Бертланфи Л. фон. История и статус общей теории систем // Системные исследования. Ежегодник. 1973. М. 1973. С.20-36.
8. Богуславский М. Авторитарная педагогика – педагогика авторитета / М.Богуславский // Директор школы. – 2002. – № 5. – С.25-28.
9. Богуславский М. Лабиринты манипулятивной педагогики // Директор школы. – 2002. – №9. – С. 35-38.
10. Боден Ж. Метод легкого изучения истории: Антология мировой философии в 4 – х т. Т.2 / Ж. Боден. – М., 1969. – С. 141 –146.
11. Болотов В.А., Сериков В.В. Размышления о педагогическом образовании // В.А. Болотов, В.В. Сериков. – Педагогика, - №9, 2007. – с.3-11 С.4.
12. Больнов О.Ф. Философия экзистенциализма. – СПб.: Издательство «Лань», 1999. – 224 с.
13. Борисенков В.П. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования: монография/ В.П. Борисенков, О.В. Гукаленко, А.Я. Данилюк.- М.: Изд-во ООО «Педагогика», 2006. – 464 с.

14. Борисова Т.Ф. Образовательное пространство как фактор социального воспитания школьников: Дисс. канд. пед. наук / Т.Ф. Борисова. – М., 1999. – 204 с.
15. Боровских А.В., Розов Н.Х. Деятельностные принципы в педагогике и педагогическая логика. – М.: МАКС Пресс, 2010. – 80 с.
16. Борытко Н. М. Педагог в пространствах современного воспитания / Науч. ред. Н. К. Сергеев. - Волгоград: Перемена, 2001. - 214 с. С.10-14.
17. Бочарова В.Г. Воспитание учащихся по месту жительства как составная часть работы школы / В.Г. Бочарова // Учебно-воспитательный коллектив и его среда. – Свердловск, 1980. – С.79-84.
18. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение / А.В. Брушлинский. – М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1996. – 392с.
19. Бэкон Ф. Новый Органон // Ф. Бэкон. Соч.: в 2 т. – М., 1978. – Т.2. – С.12.
20. Бэкон Ф. О достоинстве и приумножении наук // Соч. в 2 т. М., 1971 С.191-197
21. Веллмер А. Модели свободы в современном мире/ СОЦИОЛОГОС. Общество и сферы смысла.- М.: Прогресс, 1991. - С. 3-17
22. Виленский М.Я. Образовательное пространство как педагогическая категория // Педагогическое образование и наука. – 2002. – №2. – С.8-12.
23. Вульфсон Б.Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. – М.: УРАО, 1999. – 208 с.
24. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика – Пресс, 1999. – 536 с.
25. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.4. Детская психология. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
26. Гегель Г. Энциклопедия философских наук: Т.2. Философия природы / Г. Гегель. – М.: Мысль, 1975. – 695 с.

27. Гегель ГВФ. Энциклопедия философских наук: Т.1. Наука логики/ Г. Гегель. – М.:Мысль, 1975. – 452 с.

28. Гельвеций К.А. Сочинения в 2-х томах. Т.2. / К.А.Гельвеций. – М.: «Мысль», 1974. – 687 с.

29. Гельвеций К.А. Сочинения. В 2-х томах. Т.1. – М.: «Мысль», 1973. – 676 с.

30. Герасимов Г.И., Павленко Л.Н. Культурно-образовательное пространство: сущность и реалии становления (социально-философский анализ). Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2003. – 112 с.

31. Григорьев Д.В. Создание воспитательного пространства: событийный подход/ Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания: Сб. науч. статей.- Пермь, 2001. С. 77-88

32. Громкова М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности: Учеб. Пособие для вузов.- М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003.- 415 с.

33. Гукаленко О.В. Теоретико-методологические основы педагогической поддержки и защиты учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве: Дисс. д-ра пед. наук / О.В. Гукаленко. – Ростов на Дону, 2000. – 404 с.

34. Гусинский Э.Н. Введение в философию образования / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. – М.: Изд. корпорация «Логос», 2000. – 224 с.

35. Густокашина Л.А. Образовательное пространство городского района как фактор развития гуманистических воспитательных систем: Дисс. канд. пед. наук / Л.А. Густокашина. – М., 2001. – 185 с.

36. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.

37. Дьюи Дж. Демократия и образование / Дж.Дьюи. – М.: Педагогика - Пресс, 2000. – 384 с.

38. Заблоцкая О.А. Образовательное пространство как педагогическая категория // Информатика, вычислительная техника и инженерное образование. – 2011. - №.2 – С. 3-14.

39. Зиммель Г. Философия культуры. – М.: Юрист, 1996. – 452 с.
40. Ильенков Э.В. Философия и культура / Э.В. Ильенков. – М.: Политиздат, 1991. – 462 с.
41. Иорданский Н.Н. Эволюция жизни: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 432 с.
42. Кант И. Собрание сочинений: В 6 т. Т.3. Критика чистого разума / И. Кант. – М.: Мысль, 1964.- 799 с.
43. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. – М., 1982. – Т.1. – 656 с.
44. Коменский Я.А. Педагогическое наследие / Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. – М.: Педагогика, 1988. – 416 с.
45. Корнетов Г.Б. Педагогика: теория и история / Г.Б. Корнетов. – М.: Изд-во УРАО, 2003. – 256 с.
46. Краткий словарь по логике / Д.П. Горский, А.А. Ивин, А.Л. Никифоров.- М.: Просвещение, 1991. – 208с. С.183
47. Кружилина Т.В. Педагогизация сознания субъектов образовательного пространства как основа преодоления отчуждения между поколениями: Дисс. д-ра пед. наук / Т.В. Кружилина. – Магнитогорск, 2002. – 466 с.
48. Куравцев А.В. Деятельностная альтернатива в образовании / А.В. Куравцева//Педагогика. – 2005.- № 10. - С. 27-33.
49. Левин К. Разрешение социальных конфликтов / К.Левин. – СПб.: Издательство «Речь», 2000. – 408 с.
50. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. /А.Н.Леонтьев. – М., 1977.
51. Лесгафт П.Ф. Психология нравственного и физического воспитания / П.Ф. Лесгафт. – М.: «Издательство институт практической психологии»; Воронеж: Издательство НПО «МОДЕК», 1998. – 416 с.
52. Локк Д. Сочинения: В 3 т. Т.3. /Д. Локк. – М.: Мысль, 1988. – С.491.

53. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании./Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания: Сб. науч. статей. – Пермь, 2001. С. 57-77
54. Манхгейм К. Диагноз нашего времени / К. Манхгейм. – М.: «Юрист», 1994 – 700 с.
55. Маркс К. О воспитании и образовании. В 2-х т. Т.1 / К.Маркс, Ф.Энгельс. – М.: Педагогика, 1978. – 544 с.
56. Маркс К. Сочинения: Т.3. / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М.: Гос. изд. полит. лит., 1955. – 630 с.
57. Миллер Г.Ф. История Сибири. Т. II. Издательство АН СССР Москва-Ленинград, 1941.
58. Миронов В.В. Размышление о реформе российского образования: доклад на международной научной конференции «Философия и образование в процессе трансформации культуры». – М.: Воробьев А.В., 2011. – 64 с.
59. Наливайко Н.В. Философия образования как объект комплексного исследования/Н.В. Наливайко, В.И. Паршиков. – Новосибирск, 2002.
60. Парсонс Т. Система современных обществ / Т. Парсонс. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 270 с.
61. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
62. Педагогическая энциклопедия: Т.3. – М.:Советская энциклопедия, 1966.-879 с.
63. Петерсон Л.Г. Непрерывное образование на основе деятельностного подхода/Л.Г. Петерсон // Педагогика. – 2004. - №9. - С. 21-27
64. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии: Учебно-практическое пособие / В.Ю. Питюков. – М.: «Гном-пресс», Московское городское педагогическое сообщество, 1999. – 192 с.
65. Платон. Собрание сочинений в 4 т.: Т.2./ Платон. – М.: Мысль, 1993. – 528 с.

66. Попов С.В. Конкурс руководителей. Всесоюзный конкурс на должность директора завода микроавтобусов РАФ: анализ случая/С.В. Попов, П.Г. Щедровицкий. – М.: Прометей, 1989, - 96 с.

67. Программа развития федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова» до 2020 года. <http://msu.ru/projects/pr2020/docs/2012/1617.pdf> [цит. 2013.08.12].

68. Редлих С.М. Социально – профессиональная адаптация начинающих педагогов: Монография / С.М. Редлих. – Новокузнецк, 1999. – 106 с.

69. Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре/ Г. Риккерт. – М.: Республика, 1998. – 413 с.

70. Ричардсон Г. Образование для свободы / Г. Ричардсон. – М.: Российск.гос.гуманит. ун-т, 1997. - 211 с.

71. Российская педагогическая энциклопедия: В 2-х т.:Т.2: М-Я.-М.: Большая Российская энциклопедия, 1999. – 670с.

72. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т.І. – М.: Педагогика, 1989. – 488 с.

73. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т.ІІ. – М.: Педагогика, 1989. – 328 с.

74. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры// Новые ценности образования: Культурные модели школы. – Инноватор – М., 1997. – С. 177-184.

75. Сорокин П. Социальная и культурная мобильность: Человек, цивилизация, общество / П. Сорокин. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.

76. Социологический энциклопедический словарь. М.: Издательская группа ИНФРА-М – НОРМА, 1998. – 488 с.

77. Стадник Н. М. Научно-организационные основы создания и функционирования единого образовательного пространства (на примере региона «Пермская область»): Дисс. канд. пед. наук / Н.М. Стадник. – М., 1996. – 218 с.



78. Степанов В.М. Организация развивающего образовательного пространства в инновационной школе: Дисс. канд. пед. наук / В.М. Степанов. – Иркутск, 1999. – 190 с.

79. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения / Л.Н.Толстой. – М.:Гос. уч.-пед. изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1953. – 444 с.

80. Федина Е.Н. Досуг в структуре образовательного пространства: Дисс. канд. социол. наук / Е.Н. Федина. – Саратов, 2000. – 175 с.

81. Ферапонтов Г.А. Становление образовательного пространства школьника средствами культурологической драматизации: Дисс. канд. пед. наук / Г.А. Ферапонтов. – Новосибирск, 2000. – 204 с.

82. Ф3 «Об образовании». <http://минобрнауки.рф/документы/884> [цит. 2013.06.12].

83. Ф3 «Об образовании в Российской Федерации». <http://минобрнауки.рф/документы/2974> [цит. 2013.06.12].

84. Философия: Энциклопедический словарь. – М.: Гардарики, 2004. – 1072 с.

85. Философская энциклопедия Т.4. М.: «Советская энциклопедия», 1967. – 592 с.

86. Философский словарь /Под ред. И.Т. Фролова.- М.: Политиздат, 1991.- 560с.

87. Фруммин И.Д. Коллективное и индивидуальное в постановке педагогических задач на примере рефлексивного подхода/ Школа и открытое образование: концепции и практики индивидуализации / И.Д. Фруммин, В.В. Башев. – Томск, 2000. – С.40-47.

88. Фруммин И.Д. Тайны школы. Заметки о контекстах: Моногр. / И.Д. Фруммин. – Красноярск: Красноярский гос. унт-т., 1999. – 256 с.

89. Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления. – М.: Республика, 1993. – 447 с.

90. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения: Пособие для учителя. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 320 с.

91. Шиллер Г. Манипуляторы сознанием. –М.: Мысль, 1980. – 326 с.
92. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. – М.: Школа Культурной Политики, 1995. – 800с.
93. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды.- М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Предисловие</b>	3
<b>ГЛАВА 1. ОБРАЗОВАНИЕ КАК ЯВЛЕНИЕ</b>	
1.1. Проблема понимания сущности образования	5
1.2. Образование как культурное явление	12
1.3. Средовой, системный и деятельностный подходы в исследовании образования	24
<b>ГЛАВА 2. ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ТЕОРИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА</b>	
2.1. Понятие «образовательное пространство» как исходное основание теории	35
2.2. Классификация образовательных пространств	46
2.3. Виды образовательных пространств	56
<b>ГЛАВА 3. ПРОСТРАНСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОСТРАНСТВО ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ</b>	
3.1. Пространство образования и педагогическое пространство	66
3.2. Образовательное пространство учреждения как пространство для образования	84
<b>Заключение</b>	90
<b>Библиография</b>	91

*Научное издание*  
ПОНОМАРЕВ Роман Евгеньевич

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ  
ПРОСТРАНСТВО

*Монография*

Напечатано с готового оригинал-макета

Подписано в печать 23.14.2014 г. Формат 60x88 1/16.  
Усл.печ.л. 6,25. Тираж 100 экз. Заказ 310.

Издательство ООО “МАКС Пресс”  
Лицензия ИД N 00510 от 01.12.99 г.

119992, ГСП-2, Москва, Ленинские горы,  
МГУ им. М.В. Ломоносова, 2-й учебный корпус, 527 к.  
Тел. 8(495)939-3890/91. Тел./Факс 8(495)939-3891.