

Ирина Сурина

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО: ОПРЕДЕЛЕНИЕ, СТРУКТУРА И ХАРАКТЕРИСТИКИ

Быстро меняющийся, глобализирующий мир обуславливает преобразования современного общества, определяет новые вызовы и порождает риски во всех сферах его жизнедеятельности, а значит формирует новую социальную реальность. Это в полной мере относится к системе образования. Общественные изменения подталкивают нас раз обратиться к рассмотрению сущности, структуры и характеристик современного образовательного пространства.

Целью статьи является раскрытие понятия, описание сущности, структуры и представление характеристик современного образовательного пространства. А также, на примере Европейского пространства высшего образования, показать как в социальной практике функционирует образовательное пространство.

В последнее время все чаще можно встретить употребление термина «образовательное пространство» в различных публикациях по педагогике, политологии, философии, социологии. Оно используется наряду с такими понятиями как «экономическое пространство», «информационное пространство», «культурное пространство» и т.п. Достаточно часто происходит также замещение термина «образовательное пространство» другими терминами, такими как «образовательное поле», «образовательная среда», что в своей сущности не является одним и тем же понятием. Вероятно, такая путаница происходит от того, что методологические подходы к исследованию образовательного пространства практически не разработаны.

Анализ образовательного пространства в системе общественных отношений требует систематизации различных теорий и уточнения ряда положений, необходимых для его определения, соотнесенных с социальной реальностью.

Методологическим основанием для решения поставленной задачи могут выступать интегративные теории понимания макро- и микроуровней социальной реальности, представленные Э. Гидденсом («теория структуризации»), Ю. Хабермасом («интеграция теории действия и теории систем»), Р. Эмерсоном («теория коммуникативного обмена»), а также теоретические конструкции социального пространства П. Сорокина, П. Бурдьё и экстраполированный на социальную систему синергетический подход И. Пригожина, Г. Хакена. Нами также будут использованы некоторые принципы теории социальных систем, разработанной Т. Парсонсом и другими учеными, теория социального обмена, представленная Дж. Хомансом и П. Блау. Обоснование образовательного пространства будет произведено на основе подходов представителей различных школ, прежде всего, социо-

логических и общенаучных направлений (Этот подход был использован автором для раскрытия сущности социального пространства, а также в построении авторской концепции в исследовании ценностного пространства. См.: Сурина И.А., Ценности. Ценностные ориентации. Ценностное пространство. – Москва: ИМ, 1999).

Определение образовательного пространства. М. Михалик считает, что «человек имеет пространственную сущность. Пространство является свойством и условием его существования и действий, а значит имеет экзистенциальное значение. ...Имеет оно многостороннее измерение...» [3].

Если мы говорим об образовательном пространстве, то в наиболее широком понимании его можно определить как пространство, в котором осуществляются образовательные процессы. Но такое определение не отображает всей его сущности и полноты.

Мы под образовательным пространством понимаем относительно рациональную целостную конструкцию упорядоченности социальной жизни, социальной деятельности на основе субъективно-объективного восприятия социальной реальности, в основе которого находятся система образования, образовательная деятельность, главной целью которой является формирование личности.

Следовательно, можно говорить, что образование – это процесс постепенного развития и созревания человека, формирования его личности, иначе говоря – это особенный социально-культурный процесс развития и становления личности. Система образования дает возможность войти человеку в мир контактов с разными социальными субъектами, тем самым создавая и накапливая социально-культурный багаж в его жизнедеятельности [4, 315].

Восприятие пространства основано на совокупности реальных или потенциальных событиях в нем происходящих, а также на системе отношений в процессе образования, базирующейся на культурных образцах, ценностях и нормах, принятых в обществе.

С этой позиции образовательное пространство представляет упорядоченность социальных взаимодействий в образовательном измерении и их результат, ожидаемый в процессе импликации общественного и личного, объективного и субъективного начал социальной реальности. Тем самым образовательное пространство «вписано» в систему социальных отношений.

Уровни образовательного пространства. В образовательном пространстве можно выделить личностный, групповой и институциональный уровни. Образовательное пространство на личностном и групповом уровне формируется в повседневной жизни его участников. Как утверждают П. Бергер и Т. Лукман, «повседневная жизнь представляет собой реальность, которая интерпретируется людьми и имеет для них субъективную

значимость в качестве цельного мира» [5, 38]. Образовательное пространство представляет собой, с одной стороны, субъективную абстрактную, с другой – объективную картину социальной реальности. Создается оно на основе субъективной фактичности, то есть субъективных значений, а также объективных (формальных) требований и норм, существующих в социальной действительности.

Можно выделить, по крайней мере, два сегмента (сектора) образовательного пространства – государственный и негосударственный, которые находятся в сильном противостоянии и конкуренции, но при этом отображают реалии нашего существования.

По Бергеру и Лукману, «реальность определяется как качество, присущее феноменам, ... независимое от воли и желания» [5, 9]. Реальность организуется в пространстве и времени. Повседневная жизнь воспринимается в зависимости от «степени пространственной и временной приближенности и удаленности» [5, 42].

Кроме того, образовательное пространство отражает особого рода упорядоченность отношений когерентной совокупности социальных систем, социальных институтов. Образовательное пространство является соотносимым с конкретно-историческим временным направлением развития общества, а также с социальным и географическим пространством, выраженных в пространственно-временных характеристиках.

Институциональный уровень определяется деятельностью социальных институтов, функционирование каждого из которых характеризуется главным образом набором специфических норм и предписаний, регулирующих поведение индивидов, а также его интеграцией, прежде всего, в социальную структуру. При этом институциональное взаимодействие отличает организованность.

Структура образовательного пространства. Современные исследования различных аспектов образовательного пространства доказывают, что оно изменчиво, имеет определенную структуру, которая образуется, с одной стороны, требованиями государства, с другой – социальными потребностями.

Элементами структуры образовательного пространства являются: образовательная инфраструктура; учреждения различного уровня, входящие в систему образования; образовательные системы; образовательные стандарты; социальный институт образования; социальные группы, участвующие в образовательной деятельности (агенты; образовательный рынок, в том числе перечень образовательных услуг; взаимодействие элементов пространства и т.д).

Названные элементы взаимообусловлены и взаимосвязаны на каждом из уровней образовательного пространства и представляют собой особого вида целостное интегративное образование. Элементы такого пространства когерентны и образуют определенный континуум состояний,

выражающийся в последовательности событий в организации социальной жизни. Образовательное пространство объемно, что выражается объемом образовательных услуг [12], а также интенсивностью взаимодействий между структурными элементами пространства.

Необходимо отметить, что с изменением во времени типа общества, системы общественных отношений изменяется и образовательное пространство.

Взаимодействие в образовательном пространстве. Взаимодействие имеет временно-пространственное измерение. Изучение взаимодействия в пространстве дает основания для объяснения не только отношений между различными агентами, но и для разных аспектов социальной жизни. Как утверждает Э.Гидденс, «...все взаимодействия расположены – происходят в определенном месте и в течение определенного промежутка времени» [8, 109]. Если мы будем рассматривать взаимодействия в образовательном пространстве, то можно утверждать, что все взаимодействия в нем детерминированы ориентацией на формирование и воспитание (посредством обучения) личности, происходят в конкретном сегменте данного пространства или между сегментами и зависят от временной зоны – возраста, региона, культуры и т.п. Все действия, которые совершает агент в образовательном пространстве «зонированы».

Мы будем выделять два типа *временных зон* в образовательном пространстве:

1) возрастные, отражающие определенные отрезки прожитой жизни, этап образования и соответствующие им события

2) региональные, характеризующие особенности организации социально-культурной жизни, жизненного мира во времени, характерного локально-территориальному сегменту пространства. Взаимодействие в каждом регионе имеет свои собственные пределы, своего рода предельные ограничители в пространстве и во времени [11].

Региональные зоны имплицитно включают возрастные зоны. При этом выявленные зоны обладают различной возможностью и степенью образовательной манипуляции. Не все зоны доступны агентам (например, в зависимости от возраста, региона проживания, особенностей культуры, уровня образования и т.д.). В недоступных зонах перемещение практически невозможно, и наоборот. Поэтому все перемещения зависят от пространственно-временных характеристик.

Как известно, по Роберту Эзру Парку, социальная дистанция определяется степенью близости, которым измеряется оказываемое влияние людей друг на друга в социальном пространстве [10, 193]. Дистанция, по Парку, обуславливается, прежде всего, степенью близости социальных отношений, как между индивидами, так и группами. Кроме того, социальная дистанция порождается определенными «зонами недоступности», «зонами риска», детерминирующими личностные и социальные различия. Такими

«зонами недоступности» в образовательном пространстве могут быть зоны образованы на основе: власти – группы управления, культурных ценностей – субкультурные группы, уровня образования – статусные группы и т.п. «Зонами риска» можно назвать зоны, сформированные группами с выраженным дивантным поведением на основе разных форм патологий – преступные группы, группы с ярко выраженным агрессивным поведением, группы лиц, употребляющих наркотические вещества и алкоголь и т.п.

Понятно, что пространственная организация и упорядоченность реальности характеризуется и определенным положением его субъектов, а значит можно говорить и о дистанции между субъектами действия в образовательном пространстве. Дистанция будет увеличиваться, если агенты находятся в разных временных зонах пространства, например, ценностная дистанция будет достаточно велика между молодым жителем Москвы, ориентированного в большей степени на западные ценности и пенсионером из российской глубинки, ориентированного на традиционные ценности своего общества.

Таким образом, мы можем говорить, что взаимодействия в образовательном пространстве зонировано, а дистанция определяется региональными и возрастными характеристиками. Следовательно, образовательное пространство регионализировано и локализовано в рамках социально-культурных систем.

Характеристики образовательного пространства. Исходя из определения образовательного пространства, особенностей его соотношения с социальным пространством, мы можем утверждать, что образовательное пространство обладает следующими характеристиками:

1) *многомерностью*, так как включает в себя множество показателей, обуславливающих существование агента, таких как: жизненный мир, среду обитания, среду пребывания, образовательную практику, образовательно-развивающие технологии и т.п.;

2) *гетерогенностью*, вследствие объединения (на основе образовательной деятельности) в одних пространственно-временных зонах неоднородных, даже разнородных элементов;

3) *темпоральностью*, вследствие его организации во времени, возможностью выделения временных зон: возрастных и региональных;

4) *относительной непрерывностью*, которая обуславливается существование в определенном временном промежутке. По определению А.И. Панченко, «непрерывными называются как два отрезка пространства, так и два промежутка времени, имеющие какую-либо общую часть» [9, 12]. Относительная непрерывность пространства определяется и тем, что оно *может быть прерывным* для социального субъекта, как на личностном, так и на групповом уровне, т.е. временной отрезок жизни личности и существования социальной группы может иметь свой предел. Так, для индивида – это может быть возраст (или другой показатель), в котором про-

цесс образование прекращается, а для группы – время ее распада. Однако существование образовательного пространства прямо коррелирует с существованием соответствующего ему типу общества, т.е. каждому типу общества характерно «свое» собственное образовательное пространство;

5) *протяженностью*, проявляющуюся в количестве образовательных учреждений и повторении событий, в их зональной распространенности на личностном, групповом и институциональном уровне в пределах единого пространства. По Лейбницу, «протяженность не выражает ничего другого, как определенную распространенность, или повторение определенной природы, или, что то же самое, многообразие однородных вещей, которые соотносятся между собой в определенном порядке» [9, 13], образовывая, таким образом, ценностный континуум;

6) *насыщенностью*, обусловленную множеством упорядоченных во времени и пространстве событий в жизни агента связанных с образованием, латентно содержащих ценностную значимость, определяющих его жизненный путь;

7) *асимметричностью*, так как нельзя выявить два симметричных подпространств, содержащих аналогичную структурную организацию и одинаковые обменные сети, которые соответствуют взаимодействиям;

8) *асиммилятивностью*, наиболее явно выраженную при исследовании временных зон и сегментов пространства, характеризующихся поликультурностью. Асиммилятивность определяется как принятие меньшинства большинством, в ходе которого меньшинство воспринимает ценности и нормы большинства (господствующей культуры);

9) *сложностью*, порождаемой наличием большого количества различных элементов, ориентаций на различные образовательные, культурные системы, системы ценностней и соответствующих типов социального поведения, лежащих в основе отношений между агентами. Отношения также характеризуют изменчивость восприятия агентом социальной реальности на основе информационной адаптивной модификации поведения к постоянно изменчивому внешнему окружению;

10) *открытостью*, которая определяется наличием проницаемых, подвижных, вероятностных границ (прежде всего в темпоральном измерении), а также возможностью информационного обмена с общественной системой;

11) *нелинейностью*, обусловленную обратными связями, проявляющихся в цепочке взаимодействий: социальная реальность – социальное пространство – социальная жизнь – образовательное пространство – жизненный мир. Кроме того, нелинейность выявляется в действии механизма регулирования поведения агента на основе ценностей и норм; управлении социальным обменом между представителями различных групп; возможности перемещения агентов на основе переструктурирования образовательной системы; взаимодействием между группами и элементами соци-

альных систем в пространстве;

12) *сенсетивностью*, выраженной в высокой степени чувствительности к общественным изменениям и к преобразованиям в организации социальной жизни;

13) *образовательной конформностью*, определяющуюся как поведение агентов, принадлежащих к одной группе при условии обязательного следования нормам в соответствии с разделяемыми в данной группе ценностями, иначе говоря податливость человека реальному или воображаемому давлению группы, проявляющаяся в изменении его поведения и установок в соответствии с первоначально не разделявшейся им позицией большинства;

14) *неустойчивостью*, основанной как результат процессов самоорганизации и саморегулирования в образовательной системе вследствие различия интенсивности воздействия и сенсетивности образовательных систем, а также изменчивостью структуры образовательного пространства в условиях общественных преобразований;

15) *интегрированностью* (при рассмотрении образовательного пространства как целостного образования), отражающуюся в объединении социальной жизни и деятельности агентов на основе согласия некоего установленного порядка с целью достижения возможного устойчивого состояния системы общественных отношений. И одновременно *внутренней дифференцированностью по ряду показателей*. При этом, и «внешняя» интегрированность и внутренняя дифференцированность существуют параллельно и могут выражаться одними и теми же пространственно-временными характеристиками;

16) *многоуровневостью*, так как в нем выделяются различные уровни образовательной организации в жизнедеятельности агентов: личный, групповой, институциональный; объективный и субъективный [11];

17) *управляемостью*, обусловленную действием механизма управления-манипулирования сознанием и социальным поведением агента путем изменения значимости и ценности объектов образовательной системы.

Таким образом, можно утверждать, что наряду с описанными выше характеристиками, особенным есть то, что образовательное пространство изменчиво во времени, оно многомерно и дифференцировано. Дифференциация отражает поликультурность, многообразие образовательных форм деятельности, ценностно-нормативных систем, социальных и образовательных практик и социальной деятельности в целом. С нашей точки зрения, дифференциация лишь латентно отражает многомерность образовательного пространства и выражает различие в уровне образования, стиле и уровне жизни, в социальном статусе агентов, в образовании ценностно-ориентированных групп, а также косвенным образом определяет взаимодействие агентов друг с другом и с общественной системой в целом.

Так нам видятся основы теоретико-методологической конструкции

образовательного пространства. Но вместе с тем, возникает вопрос, а **как в социальной практике функционирует образовательное пространство?**

Отметим, что образовательное пространство имеет свои подпространства, к примеру, пространство среднего образования, пространство средне-специального образования, пространство высшего образования и т.п. Соответственно, чаще всего в практике совокупность названных подпространств, особенности их функционирования определяет границы и особенности функционирования всего образовательного пространства.

Рассмотрим пространство высшего образования. Процессы глобализации, а также мировой, прежде всего европейской интеграции, как бы очерчивают границы образовательной деятельности, ее возможности, социальные ожидания и требования, что определяется положениями Болонского процесса, закрепленных в Болонской декларации. Напомним, что Болонский процесс – процесс сближения и гармонизации систем образования стран Европы с целью создания единого европейского пространства высшего образования. Его начало можно отнести ещё к середине 1970-х годов, когда Советом министров ЕС была принята Резолюция о первой программе сотрудничества в сфере образования. Официальной датой начала процесса принято считать 19 июня 1999 года, когда в г. Болонья на специальной конференции министры образования 29 европейских государств приняли декларацию «Зона европейского высшего образования», или Болонскую декларацию. Подчеркивается роль университетов в развитии европейской культуры, укреплении интеллектуального, культурного, социального, научно-исследовательского потенциала, создании базы «европейских знаний». В заявлении подчеркивалась необходимость создания европейской сферы высшего образования, которая содействовала бы мобильности и занятости граждан, а также развитию континента в целом.

В дальнейшем межправительственные встречи проходили в Праге (2001), Берлине (2003), Бергене (2005), Лондоне (2007) и Лувене (2009). Содержательная часть всех конвенций сводится в основном к декларациям готовности содействовать доступу иностранных граждан в национальные учебные заведения и признанию их дипломов в этих целях. Целями процесса, достижение которых ожидалось к 2010 году, являются:

- построение европейской зоны высшего образования как ключевого направления развития мобильности граждан с возможностью трудоустройства;
- формирование и укрепление интеллектуального, культурного, социального и научно-технического потенциала Европы; повышение престижности в мире европейской высшей школы;
- обеспечение конкурентоспособности европейских вузов с другими системами образования в борьбе за студентов, деньги, влияние; достижение большей совместимости и сравнимости национальных систем высшего образования; повышение качества образования;

- повышение центральной роли университетов в развитии европейских культурных ценностей, в которой университеты рассматриваются как носители европейского сознания [6].

Основными этапами Болонского процесса, а значит и образования Единого европейского пространства высшего образования являлись:

1) введение европейского приложения к диплому; 2) введение двухуровневой системы образования: бакалавр – магистр – доктор (кандидат наук); 3) введение ECTS (European Credit Transfer System) – накопительной и переводной системы кредитов как соответствующего инструмента обеспечивающего мобильность студентов; 4) активизация мобильности студентов и преподавателей; 5) европейское сотрудничество в обеспечении качества образования на основе сравнительных критериев и методологии б) поддержание европейского измерения высшего образования в области содержания образования, сотрудничества между учреждениями, вузами, форм мобильности, интегрированных программ обучения, научных исследований [1].

Действующими субъектами Европейского образовательного пространства являются: министерства образования; Конференции ректоров; академическая общественность; Союзы студентов; национальные подразделения ENIC-NARIC (сеть национальных информационных центров); смешанные комиссии, рабочие группы.

В. Помыкало утверждает, что «для европейского сообщества нет более важного показателя, чем образование. Образовательное пространство характеризуется образовательной парадигмой, общей для определенной сферы, что должно означать, что в данной сфере действует образовательная система, которая может реализовывать общие задачи...» [2, 3].

Следовательно, базовая теоретическая конструкция во многом совпадает с практическим видением образовательного пространства – в этом случае не только соответствующего определенному типу обществу, а европейскому сообществу в целом. Необходимо отметить, что Болонский процесс открыт для присоединения других стран, а значит границы европейского образовательного пространства высшего образования открыты для стран, не входящих в Европейский Союз. Так, Россия присоединилась к Болонскому процессу в сентябре 2003 года на берлинской встрече министров образования европейских стран. В 2005 году в Бергене Болонскую декларацию подписал министр образования Украины. 2010 году в Будапеште было принято окончательное решение о присоединении Казахстана к Болонской декларации. Казахстан – первое центрально-азиатское государство, признанное полноправным членом европейского образовательного пространства. В настоящее время Болонский процесс объединяет 47 стран [6].

Предполагалось, что основные его цели должны быть достигнуты к 2010 году, иначе говоря – до 2010 должны были быть реформированы на-

циональные системы образования в соответствии с основными положениями Болонской декларации.

В Будапеште и Вене, на встрече министров отвечающих за высшее образование в странах-участниках Болонского процесса, 11–12 марта 2010 г. принято Будапештско-Венскую Декларацию и официально провозглашено создание Европейского пространства высшего образования. Министры предложили группе сопровождения Болонского процесса разработать пути дополнительных методов работы, таких как взаимное обучение, учебные визиты и иной деятельности для распространения информации. Министры убеждены, что путем постоянного развития, Европа будет в состоянии успешно отвечать на вызовы, которые встанут перед ней в следующем десятилетии [7].

Несмотря на единую европейскую политику в системе образования разные страны по-разному формируют свои ответы, ищут пути на вызовы глобализации. Стремление к формализации, а даже к стандартизации отдельных направлений образовательной деятельности в рамках европейского образовательного пространства приводит к парадоксам, проблемам и определенного рода неустойчивости образовательных систем отдельных стран. Если говорить о Польше, то сегодня польская система высшего образования опять готовится к реформированию. Главная цель реформ – это повышение качественного уровня польской системы высшего образования и укрепление конкурентоспособности польской науки. В этой связи предполагается совершенствовать механизмы управления на всех уровнях, повысить качество образования, выделить «флаговые» иначе говоря «элитные» вузы, упростить процесс научной карьеры и увеличить мобильность научных кадров, привести стандарты обучения в соответствие с требованиями рынка и европейских стандартов. Реальность такова, что польская система высшего образования только адаптируется как участник этого пространства к требованиям Европейского образовательного пространства, находится в поиске своей ниши в нем.

Внутренняя дифференциация привлекательности отдельных стран внутри Единого европейского образовательного пространства высшего образования и, как производная, определение так называемых «элитных стран» и «элитных вузов» для образования, порождает подобную дифференциацию внутри каждой системы высшего образования. Многие системы высшего образования (новых стран – участников Болонского процесса) находится в маргинальном положении, о чем свидетельствуют возникающие проблемы. Развитие высшего образования и его перспективы определяются в полной мере экономическими, политическими и социально-культурными процессами. Принятый курс на реформы свидетельствует об интеграции в Единое европейское образовательное пространство, однако социальная действительность вносит свои коррективы. Именно поэтому сегодня невозможно однозначно утверждать каковы реальные перспекти-

вы развития систем высшего образования и каковы будут результаты реформ, а значит каковым будет пространство высшего образования.

Следовательно, создание Европейского образовательного пространства высшего образования открывает большие возможности для его участников, но одновременно выдвигает требования противостоять вызовам и соответствовать ожиданиям современного общества.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Frankowicz M., Ksztaowanie się europejskiej przestrzeni edukacyjnej, http://www.uj.edu.pl/chemia03/materialy/europejska_przestrzen_edukacyjn_a.ppt.
2. Klupiecka T., Międzynarodowa konferencja naukowa WSSE na temat: «Zmieniajmy się Europa – perspektywa zmian generalnych – obecne i przyszle miejsce w Europie Polski, Ukrainy, Rosji, Niemiec, Czech oraz Słowacji» // *Освіта і виховання* 2003, nr 6.
3. Michalik M., Przestrzeń jako wartość // *Prometeusz* 2006, nr 9.
4. Tkacz T., Formalne i prywatne funkcje przestrzeni edukacyjnej // *Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy. Uwarunkowania instytucjonalne* 2008, nr 12.
5. Бергер П., Лукман Т., Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. – М.: Academia-Центр, «Медиум», 1995.
6. Болонский процесс, <http://ru.wikipedia.org> .
7. В Европе создано единое образовательное пространство / *Обозреватель*, 17.03.2010 <http://obozrevatel.com/news/2010/3/17/356728.htm>
8. Гидденс Э., Социология. – М.: Эдиториал УРСС, 1999.
9. Панченко А.И., Континуум и физика (философские аспекты). – М.: Наука, 1975.
10. Парк Р.Э., Понятие социальной дистанции (В применении к исследованию расовых установок и расовых отношений) // *Социальные и гуманитарные науки. Сер. Социология / ИНИОН*. – М., 1998. – № 4.
11. Сурина И.А., Ценности. Ценностные ориентации. Ценностное пространство. – Москва: ИМ, 1999.
12. Шалаев И.К., Веряев А.А., От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства, http://www.informika.ru/text/magaz/pedagog/pedagog_4/articl_1.html.