

Владимирский государственный университет

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОНТИНУУМА**

Учебное пособие

Владимир 2026

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОНТИНУУМА

Учебное пособие

Электронное издание



Владимир 2026

ISBN 978-5-9984-2209-6

© ВлГУ, 2026

УДК 376
ББК 74.48

Автор-составитель Е. В. Шаломова

Рецензенты:

Доктор педагогических наук, кандидат юридических наук,
заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, профессор
профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики
Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
Л. К. Фортова

Доктор педагогических наук, кандидат филологических наук, профессор
профессор кафедры педагогики
Калужского государственного университета им К. Э. Циолковского
Н. Ю. Штрекер

Издается по решению редакционно-издательского совета ВлГУ

Педагогические основы образовательного континуума [Электронный ресурс] : учеб. пособие / авт.-сост. Е. В. Шаломова ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2026. – 140 с. – ISBN 978-5-9984-2209-6. – Электрон. дан. (1,36 Мб). – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Систем. требования: Intel от 1,3 ГГц ; Windows XP/7/8/10 ; Adobe Reader ; дисковод CD-ROM. – Загл. с титул. экрана.

Представлены концептуальные идеи о педагогических основах современного образовательного континуума. Дается анализ научных работ российских и зарубежных ученых, исследующих проблему образовательного пространства, образовательной среды и раскрывающих особенность феномена образовательного континуума. Задания носят проблемный характер и мотивируют студентов на углубленное изучение материала.

Предназначено для студентов вузов направления подготовки 45.04.02 «Лингвистика» всех форм обучения, а также аспирантов, учителей, преподавателей и специалистов, интересующихся проблемой изучения педагогических основ образовательного континуума.

Рекомендовано для формирования профессиональных компетенций в соответствии с ФГОС ВО.

Табл. 1. Библиогр.: 85 назв.

ISBN 978-5-9984-2209-6

© ВлГУ, 2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
Тема 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	5
Тема 2. СЕМАНТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОНЯТИЯ	12
Тема 3. ОБРАЗОВАНИЕ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННОГО ПОДХОДА	21
Тема 4. НЕПРЕРЫВНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КОНТИНУУМ – ОСНОВА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ	43
Тема 5. ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ.....	47
Тема 6. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КОНТИНУУМ КАК УСЛОВИЕ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА	57
Тема 7. СОВРЕМЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КОНТИНУУМ КАК ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО	70
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	73
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	74
ПРИЛОЖЕНИЕ	83

ВВЕДЕНИЕ

Термин «образовательный континуум» используется в контексте образовательно-воспитательного пространства XXI в., культивирующего ценности всеобщего академического образования. Анализ современной системы образования выявляет необходимость образовательного континуума для регулирования и обеспечения развития личности, выявления социально-стратегического смысла образования как формы, воздействия на различные стороны общественной жизни путем подготовки высококвалифицированных компетентных кадров.

Овладевая основами образовательного континуума, студенты осуществляют научную и общественную деятельность, учатся реальному взаимодействию и созданию образовательного пространства, направленного на перспективное развитие общества.

Учебное пособие нацелено на научное, философское, методологическое осмысление проблемы такого феномена, как «образовательный континуум», и изучение его фундаментальных педагогических основ.

В издании отмечается ценность цельного, взаимосвязанного, полного академического образования, важность подготовки кадров, способных взаимодействовать с социумом, культурой и личностью.

Изучение педагогических основ образовательного континуума имеет важное значение не только для специалистов в области лингвистики, но и для педагогов, заинтересованных в формировании гражданской, этнокультурной и общечеловеческой идентичности личности.

Учебное пособие включает семь тем. Материал основан на оригинальных источниках, частично адаптированных.

Тема 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Проблематика пространства предположительно возникла в древнегреческой философии. Работы Аристотеля, Демокрита, Платона, Г. Гегеля, И. Канта, Г. Лейбница, П. Флоренского и других философов свидетельствуют о том, что вопрос о пространстве был одним из первостепенных в их миропонимании. Исторически оформились две основные концепции пространства:

– первая принадлежит Демокриту и позднее развита И. Ньютоном, ее суть – в видении пространства как абсолютного феномена, неподвижной пустоты, вместительности реально существующих материальных объектов, которые не могут существовать вне этого пространства;

– вторая концепция связана с именами Платона и Аристотеля, отрицавших категорию пустоты в отношении пространства и понимавших под последним свойства тел, которые в нем находятся. Сторонниками второй из указанных точек зрения в дальнейшем стали философы-материалисты Р. Декарт, К. Маркс и Ф. Энгельс, обозначавшие под пространством одну из форм существования материи. В этом ключе и в современной философии пространство определяется как «качественная категория, одна из форм (наряду со временем) бесконечно развивающейся материи, характеризующаяся протяженностью и объемом».

Особую динамику исследование пространства приобретает в XX в. (Б. Верлен, Э. Дюркгейм, П. А. Сорокин, Дж. Тернер и др.). Категория пространства становится универсальной для описания различных предметных областей, модифицируясь в следующие вариации: «физическое пространство», «географическое пространство», «государственное пространство». Феномен пространства, охватывающий прежде физический континуум в области географии, физики, астрономии, распространяется на гуманитарно-культурную сферу (социологию, психологию, педагогику). Введение термина «пространство» в социальные науки связано с именами таких зарубежных ученых, как Ф. В. Верна, описавший в 1979 г. окружающее пространство, и С. Вапнер, исследовавший в 1980 г. личностное пространство. Сначала в социальных и гуманитарных науках использовались другие терминологически сходные или близкие понятия: «место обитания»,

«общественное пространство», «пространство общества», «пространство жизни человека», «пространственный фактор общества» и др. Так, в работах Э. Гуссерля пространство рассматривается как «горизонт»; К. Ясперс обозначает его «перспективой»; М. Хайдеггер описывает его как «ландшафт»; в работах А. Щюца оно выступает как «жизненный мир». Объединяющая смысловая интерпретация указанных дефиниций заключается в признании авторами факта взаимодействия людей с формированием пространства этого взаимодействия.

Важным этапом в развитии теоретических представлений о пространстве стало выделение в его тезаурусе категории «социального пространства», размышления о котором прослеживаются в трудах Р. Декарта, Т. Гоббса, Г. Лейбница, Ф. Ратцеля, Г. Зиммеля, Э. Дюркгейма, Р. Парка, Э. Богардуса, Л. фон Визе, Е. Спекторского, П. Сорокина, Б. Верлена. Введение в научный обиход понятия «социальное пространство» обычно связывают с работами французского социолога П. Бурдьё, отмечавшего в качестве типологических признаков последнего структуру определенных социальных позиций, социальных полей или отношений между ними и структуру социальной силы. Одним из первых отечественных исследователей, использовавших понятие социального пространства, стал российский культуролог и социолог П. Сорокин, представляющий его как некую «вселенную, состоящую из народонаселения Земли». В свою очередь, М. К. Левин, характеризуя понятие социального пространства, видит в нем «место свободного движения личности, социальных групп, которое представляет собой топологическую область, существующую среди других областей, недоступных этой личности и социальной группе». Л. К. Лукина представляет понятие «социальное пространство» как характеристику социальной среды, описывает физический мир и природно-географические условия; систему существующих отношений между людьми и общественными институтами; культуру, традиции и обычаи; «пространство» или «набор возможных и доступных деятельностей»; условия непосредственной жизнедеятельности и хронотопа (закономерной связи пространственно-временных координат) как субъективной пространственно-временной организации. Социальное пространство мыслится не просто условием организованности социального процесса, «это форма движения человеческого бытия в виде определенной координации людей, их действий и определенных условий, средств и результатов жизненных процессов». Итак,

«пространство» начинает рассматриваться с позиций субъект-субъектных взаимодействий и становится результатом деятельности субъекта, ее продуктом, «объективизированным в ходе культурогенеза».

На современном этапе развития гуманитарных и социальных наук проблема пространства все еще разработана недостаточно. В зависимости от целевой установки исследователя возможны следующие точки зрения на пространство:

- пространство – определенная картина мира, понимаемая как совокупность внешних объектов;
- пространство – результат отражения наших чувств и мыслей;
- пространство – феноменологическое единство внешних практик по отношению к субъекту.

Матрица пространственности как исходная структура пространственного мышления человека, по мнению Г. Д. Костинского, описана четырьмя базовыми понятиями: территория, район, место и пространство (в данном контексте как категория «общего»). В. Д. Гатальский объясняет сущностные характеристики явления системностью пространства, обеспечивающейся такими взаимоисключающими его свойствами, как:

- протяженность и фрагментарность;
- непрерывность и прерывистость;
- сохранение и изменение.

«Главным принципом выделения конкретного пространства является ограничение определенной территории с одновременным обозначением некоторого однородного и равномерно распределенного внутри проведенных границ качества, наличие которого как раз и будет отличать данное пространство от всего остального», – отмечает А. А. Цукер. Признание характеристик единства и однородности, по мнению автора, есть условие успешности исследователя, взаимодействующего с пространством.

Разнородность социального пространства, естественная в контексте наличия в нем вариативных социально-культурно-образовательных практик, позволяет выделить в социальном пространстве образовательное пространство. В настоящее время встречаются разные толкования понятия «образовательное пространство», суть которых определена научно-практическим мировоззрением авторов. Особый интерес для нас представляет педагогическая интерпретация феномена

«образовательное пространство». Методология пространственного подхода и интерпретации образовательного пространства с позиций его сущности, структуры и признаков раскрываются в трудах М. Я. Виленского, Б. Л. Вульфсона, В. И. Гинецинского, О. А. Леоновой, А. П. Лиферова, Г. Н. Серикова, Е. А. Ямбурга и др. Понятие «образовательное пространство» вводится в научную педагогическую лексику в конце 80-х гг. XX в. и позже входит в официальные документы (Закон РФ «Об образовании»), отражая стремление сохранить единство в сфере образования в условиях его децентрализации. В 90-х гг. XX в. концепция образовательного пространства в педагогических исследованиях обретает особую актуальность. Образовательное пространство трактуется как скопление, совокупность, множество образовательных систем. Под образовательным пространством в контексте ценностного подхода к образованию понимают «существующее в социуме место, где субъективно задаются множества отношений и связей, где осуществляется специальная деятельность разных систем (государственных, общественных и смешанных) по развитию личности».

Вопрос о соотношении понятий «пространство» и «среда» является спорным в педагогике. Распространенное в науке исследование образовательной среды как части закрытой вузовской системы, фрагментарное изучение ее отдельных составляющих (компонентов, характеристик, элементов, сред), таких как научно-образовательная, социально-адаптивная, коммуникативная, креативная и так далее, больше соответствует традиционному подходу к образованию. Признавая достойный вклад таких исследований в развитие отечественной педагогики XX в., мы отмечаем их ограниченность для образования нового века, основанного на принципах интегративности, целостности, открытости среды культуре и социуму, актуализирующего потребность в сближении категорий «образовательная среда» и «образовательное пространство».

На содержательную близость образовательной среды и образовательного пространства указывает доктор педагогических наук профессор Г. Н. Сериков, понимая под последним «теоретическую форму отражения существования образовательной среды». Советский и российский ученый В. И. Гинецинский, описывая сущность образовательного процесса, определяет образовательное пространство как

«крупную структурную единицу взаимодействия субъектов образования, их образовательных сред». Сегодня образовательная среда по своим качественным параметрам приближается к образовательному пространству, в котором «представлен весь универсум ценностей культуры» (А. И. Бондаревская) и социальных форм жизни, необходимых для личностно-профессионального становления студента.

Современные авторы часто расходятся в понимании смысла сравниваемых категорий и их соотношения между собой. Существуют ситуации, когда научное мировоззрение отдельного автора, диалектически развиваясь, демонстрирует смысловую вариативность. Исследователи С. К. Бондырева, Б. З. Вульф, П. И. Пидкасистый, В. И. Слободчиков и другие постулируют образовательную среду составной (освоенной субъектом) частью образовательного пространства. При этом мы считаем, что среда непосредственно взаимодействует с человеком, а пространство характеризуется потенциальной возможностью этого взаимодействия. В таком случае пространство рассматривается как значительно более широкое понятие, «пространство всех образовательных взаимодействий и реалий, образовательный континуум во всем многообразии его системных, процессуальных, ресурсных, субъектно-деятельностных составляющих» (Т. А. Ольховая, С. В. Мазова), как системная часть социального пространства. Объективность такого представления основана в том числе и на философском соотношении общего и частного – пространство представляет собой более емкую категорию, чем среда. Советский лингвист С. И. Ожегов сформулировал в связи с этим следующее определение: «Среда – это вещество, заполняющее пространство». Распространенный подход к интерпретации понятия «среда» в отечественной педагогике – представление о нем как о месте, точке образовательного пространства, где осуществляются процессы взаимодействия личности и среды. Объективность образовательного пространства относительно образовательной среды отмечают в своих исследованиях А. С. Гаязов и З. И. Исламова. В рамках обозначенной позиции образовательная среда может рассматриваться «как средовая характеристика образовательного пространства» (Ю. С. Песоцкий) наряду с процессуальными и институциональными характеристиками; «как совокупность взаимосвязанных компонентов», в том числе образовательных сред и образовательных процессов (Э. Н. Гусинский).

Существует также обратная точка зрения на образовательное пространство как на одну из характеристик образовательной среды, ее локальный, пространственный срез, а также синонимичное понимание этих терминов (Т. А. Ольховая, С. В. Мазова и др.).

Изучение взаимной обусловленности феноменов «образовательная среда» и «образовательное пространство» – ключевая идея научного исследования А. И. Бондаревской, которая считает, что изучение «их диалектических взаимопереходов будет способствовать лучшему пониманию условий и факторов современного образования, обеспечивающих его личностно-развивающий эффект». С опорой на синергетический механизм «продуктивного доминантного преобразования» (Ш. А. Амонашвили, В. И. Загвязинский), по которому «одна сторона оппозиции является базой для развития другой стороны», покажем диалектическую взаимосвязь сравниваемых понятий. Современные антропоцентрические взгляды на личность и общество ориентированы на выстраивание динамической модели «человек – среда – пространство», взаимодействие внутри которой является прямым для «человека» и «среды» и опосредованным – для «человека» и «пространства». Доктор педагогических наук профессор Ю. С. Мануйлов убежден, что образовательное пространство выступает ресурсом моделирования образовательной системы или среды, а образовательная среда служит средством моделирования процессов управления развитием человека. М. Черноушек выделяет ряд существенных характеристик, приемлемых для описания образовательной среды и объединяющих последнюю с образовательным пространством:

- отсутствие четко определенных и точно зафиксированных границ в пространстве и времени;
- комплексность воздействия на перцептивный аппарат человека;
- неоднородность средовой информации, наличие в ней как ядерной, так и периферийной составляющей;
- объемность информации, количественное превосходство над объективно имеющейся осознаваемой и применяемой информацией;
- роль деятельности, опосредующей восприятие человеком среды/пространства;
- символизм значений среды/пространства, превосходящий традиционный эмпирический уровень;

– целостность среды/пространства.

Таким образом, пространство – важнейшая единица, определяющая порядок вещей в мире, детерминант повседневной жизни людей, их делового общения и личностного бытия. Дальнейшее теоретическое исследование научного тезауруса пространства остается актуальной задачей гуманитарных наук и может стать основой новых практических разработок в сфере современного образовательного пространства и его вариативных форм.

Источник: Семина М. В. Теоретические представления об образовательном пространстве // Rusnauka.com : сайт. URL: http://www.rusnauka.com/11_NPE_2012/Pedagogica/2_108273.doc.htm (дата обращения: 25.11.2025).

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. В чем состоит суть дефиниции «образовательное пространство», предложенной представителями различных предметных областей отечественной и зарубежной науки?

2. Раскройте содержание понятий «пространство» и «среда».

3. Проанализируйте взаимную обусловленность феноменов «образовательная среда» и «образовательное пространство».

4. Как взаимосвязаны понятия «образовательная среда» и «образовательное пространство»?

5. Изучите и проанализируйте идеи научных исследований А. И. Бондаревской, касающиеся изучения диалектических взаимопереходов «образовательная среда» и образовательное пространство».

Тема 2. СЕМАНТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОНЯТИЯ

Современный этап развития человеческого общества характеризуется не только чрезвычайной интенсивностью, динамичностью, сложностью всех социальных процессов, но и осознанием их органической взаимосвязанности и неразрывности. Научно-практические поиски в этом направлении нашли свое отражение в развитии пространственных представлений, которые в последние десятилетия все более активно используются в разных сферах человеческой деятельности. Поэтому сегодня стали уже привычными выражения «экономическое пространство», «информационное пространство», «геополитическое пространство», «образовательное пространство», выражающие идею объединения значительных территорий на каких-либо общих организационно-структурных основаниях. Понятие «образовательное пространство» сравнительно новое, его содержание еще в достаточной мере не раскрыто. В то же время каждый исследователь, использующий данное понятие, по-своему понимает его содержание и объем, а также сущность отражаемого им феномена. И хотя на сегодняшний день еще отсутствуют исчерпывающие определения этого понятия, в разных определениях и описаниях образовательного пространства отражены многие его существенные и отличительные признаки. При рассмотрении «больших» образовательных пространств исследователи определяют их главным образом через структурно-содержательные и нормативно-организационные характеристики. Так, советский и российский ученый В. Е. Шукшунов в русле рассмотрения проблемы развития интеграционных процессов в области образования в СНГ дает следующее определение образовательного пространства: «Под общим образовательным пространством понимается духовно-географическое пространство СНГ или часть его, в котором осуществляется согласованная деятельность образовательных учреждений и национальных органов управления образованием; признаются учебные курсы, программы, документы об образовании, ученые степени и звания; обеспечивается свободный доступ на равных условиях всех граждан СНГ, входящих в общее образовательное пространство, в государственные образовательные учреждения, обеспечи-

вается академическая и профессиональная мобильность учащихся, студентов, аспирантов, преподавателей, ученых и т. д.». Российский психолог С. К. Бондырева, подчеркивая, что определение образовательного пространства не может ограничиваться только структурно-содержательными компонентами, считает, что они должны дополняться рассмотрением и других общезначимых элементов, свойственных пространству (в большей или меньшей степени), в данном случае пространству образования. К ним она относит географические, юридические и другие компоненты, выступающие необходимыми основаниями взаимодействия разных субъектов этого пространства, условиями вступления субъектов в процесс взаимодействия. В специальной лексикографической литературе до недавнего времени отсутствовали словарные статьи, посвященные образовательному пространству. Определения этого понятия появились лишь в некоторых словарях по педагогике, изданных в последние годы. Это, как правило, определения операционального характера, например: «...сохранение общегосударственного единства в образовании при проведении децентрализации управления образованием с тем, чтобы не разрушалась взаимосвязь и преемственность отдельных образовательных структур и соблюдались права каждого гражданина государства в получении полноценного образования вне зависимости от места проживания». Встречаются и весьма узкие трактовки данного понятия. Так, В. М. Полонский понимает под образовательным пространством «территорию, в пределах которой действуют федеральные государственные образовательные стандарты». Кроме того, он полагает, что «данный термин в настоящее время не имеет понятийного "веса"».

Сопоставляя данные определения, можно выделить качественные характеристики образовательного пространства, отличающие его от системы образования, в рамках которой (или которых, если речь идет о межгосударственных пространствах образования) оно, собственно, и реализуется. Так, согласно нормативному определению, система образования в Российской Федерации представляет собой совокупность взаимодействующих преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности; сети реализующих их образовательных учреждений независимо от их организационно-правовых форм, типов и видов; органов управления образованием и подведомственных им

учреждений и организаций. В более широком смысле в педагогике систему образования понимают как «совокупность образовательно-воспитательных учреждений, функционирующих в том или ином государстве, связи между ними и те общие принципы, на основе которых эти учреждения строятся и работают». Образовательное же пространство, помимо совокупности всех компонентов, составляющих систему образования, включает в себя обязательные элементы:

– *определенные* (географические, социальные, юридические и др.) условия взаимодействия всех субъектов, обеспечивающие согласованность и преемственность их действий, мобильность и т. д.;

– *духовно-информационное «наполнение»*, превращающее «абстрактную» систему образования в живую образовательную реальность – образовательное пространство.

Иначе говоря, понятие образовательного пространства «очеловечивает» и «одухотворяет» образовательную систему, представляет ее более объемной и насыщенной. В этой связи приобретает важность смысловое значение слова «пространство», послужившее основой данного термина. Это слово в русском языке имеет несколько смыслов. В философской трактовке пространство (наряду со временем) – одна из форм существования развивающейся материи, характеризующаяся протяженностью и объемом. Пространство выражает порядок расположения одновременно сосуществующих объектов. В общеупотребительном значении пространство – это, с одной стороны, «протяженность, место, не ограниченное видимыми пределами», а с другой – напротив, «промежуток между чем-нибудь, место, где что-нибудь вмещается».

Сопоставление употребления термина «образовательное пространство» в различных научно-педагогических источниках показывает, что оно имеет разные основания. В одном случае оно строится на метафорическом использовании слова «пространство», когда под образовательным пространством подразумеваются образовательные процессы (или системы), представляемые как множество индивидуальных форм развития и разнообразия образовательных возможностей. Такое понимание детско-взрослой группы, класса или образовательного учреждения позволяет, во-первых, увидеть их как одновременное сосуществование (пространство) возможностей и выборов, включенных в более широкое социальное пространство, а во-вторых, уйти от тради-

ционного «парного» (педагог – учащийся) видения педагогической деятельности. Фактически предметом анализа и действия педагога при таком подходе становятся процессы, распределенные в группе. Данное метафорическое понимание образовательного пространства наиболее распространенное. И оно, в свою очередь, ставит проблему соотношения понятий «образовательное пространство» и «образовательный процесс».

Под **образовательным процессом** в современной педагогике понимают «совокупность учебно-воспитательного и самообразовательного процессов, направленную на решение задач образования, воспитания и развития личности в соответствии с государственным образовательным стандартом». Следует подчеркнуть, что данное понятие более узкое по сравнению с понятием «педагогический процесс», которое представляет собой «специально организованное, развивающееся во времени и в рамках определенной воспитательной системы взаимодействие воспитателей и воспитанников, направленное на достижение поставленной цели и призванное привести к преобразованию личностных свойств и качеств воспитанников». Как видно из этих определений, образовательный процесс характеризуется заданностью, четкой детерминированностью, объективизмом.

Образовательное пространство, в отличие от образовательного процесса, напротив, предполагает нелинейность процесса образования, разнообразие и множество вариантов развития личности в нем, ее субъектную позицию, т. е. право и возможность выбора из числа этих вариантов.

Согласно другому пониманию образовательного пространства конкретная образовательная система представляется прежде всего как «место», а также как совокупность, набор объектов и реалий, его наполняющих. Однако следует подчеркнуть, что аналогия не есть отождествление, а в такой трактовке образовательное пространство вмещает в себя не столько учебное оборудование или образовательные учреждения, сколько различные факторы, условия, связи и взаимодействия субъектов образования, определяющие характер образовательных процессов в целом.

Однако в отличие от пространства как формы существования материи, которая есть для человечества объективная данность, образова-

тельное пространство как часть социокультурного пространства создается человеком. Более того, появление данного понятия обусловлено поиском новых ориентиров и нового качества образования. При этом разные исследователи в русле своих исследовательских задач «наполняют» образовательное пространство разным содержанием. Сущность тех новых характеристик, которые выражают специфику целенаправленно и целесообразно создаваемого, формируемого образовательного пространства, обычно подчеркивается определяющими словами. Так, если речь идет об интеграционных процессах в сфере образования между разными государствами или о функционировании системы образования страны в условиях децентрализации, используют термин «единое образовательное пространство», выражающий единообразие определенных, целесообразно установленных компонентов и параметров образования в сочетании с многообразием всех прочих его характеристик.

В тех случаях, когда образовательное пространство рассматривается применительно к отдельным звеньям и фрагментам системы образования, определяющие слова могут быть самыми разными. Однако в предлагаемых разными исследователями определениях содержательная специфика понятия не препятствует выявлению общей сущности и признаков образовательного пространства как такового. В. М. Степанов под развивающим образовательным пространством понимает «специально смоделированное место и условия, обеспечивающие разнообразные варианты выбора оптимальной траектории развития и взросления личности». Пространство образования он рассматривает как «пространство совместной жизнедеятельности и встреч всех возрастных когорт, определение целей совместной (общественной) жизни, через соучастие в которой и происходит образование человека».

В образовательном пространстве разные возрасты выступают как особые сознания культуры (И. Д. Фруммин, Б. Д. Эльконин); в нем строится «диалог культур», «диалог возрастов». Это пространство амплификации (А. В. Запорожец), полного выражения индивидуальных и возрастных возможностей.

Н. М. Стадник рассматривает информационное образовательное пространство как «динамичную систему разновеликих и разносодержательных информационных полей взаимовлияний и взаимодействий

участников образовательного процесса». Данное представление положено им в основу создания единой коммуникативной информационно-образовательной среды, основанной на интеграции имеющихся средств обучения и информационных ресурсов. Такой подход подчеркивает сущностное различие двух смежных феноменов: предметность, вещьность, материальность, «топика» среды – в отличие от «идеальности», концептности пространства как «идеи» и «модели» организации среды и всех наполняющих ее различных по своей природе явлений, происходящих в ней процессов, складывающихся отношений, связей и взаимодействий. При этом системное построение среды выдвигается в качестве одного из ключевых принципов создания и функционирования единого информационного образовательного пространства наряду с такими принципами, как комплексность формирования информационной инфраструктуры, релевантность информационного обеспечения, непрерывность функционирования.

Таким образом, на сегодняшний день в педагогике представлены самые разные подходы к вопросу соотношения новых педагогических понятий «образовательное пространство», «образовательная среда» и «воспитательное пространство» и относительно устоявшихся, уже ставших общепринятыми понятий, таких как «образовательный процесс», «образовательная система» и др. Данная ситуация представляется вполне закономерной, однако отсутствие определений, в полной мере отражающих содержательно-смысловые характеристики образовательного пространства, которые отвечали бы целям нашего исследования, диктует необходимость дать собственное рабочее определение этого понятия. Будем исходить из следующих представлений, сложившихся в ходе теоретико-методологического изучения проблемы исследования:

– образовательное пространство представляет собой образовательный континуум («непрерывность, неразрывность явлений, процессов»), общую структуру которого задает образовательная система и в котором реализуется образовательный процесс;

– образовательное пространство включает в себя также образовательную среду как совокупность условий и факторов, задающих определенный характер образовательного процесса;

– важнейшая составляющая образовательного пространства – все множество связей и отношений всех субъектов образования, а также определенные условия их взаимодействия;

– отличительная особенность образовательного пространства – духовно-информационное «наполнение» (ценности, идеи, установки, ориентиры, знания, информационные поля и т. д.), совокупность которых выступает неотъемлемой частью всего континуума;

– целостность образовательного пространства обеспечивается интеграционными процессами, проявляющимися на всех его уровнях и затрагивающими все его компоненты, а также непрерывностью образовательного процесса во всех его составляющих и по всем параметрам;

– образовательное пространство – органичная составляющая более широкого социального пространства.

На основе представленных данных напрашивается следующее определение: **образовательное пространство** как составляющая более широкого социального пространства представляет собой образовательный континуум, включающий в себя в качестве неотъемлемых составляющих образовательную систему, образовательный процесс, образовательную среду, все множество связей и отношений всех субъектов образования, определенные условия их взаимодействия, а также ценности, идеи, установки, ориентиры, знания, информационные поля и так далее, целостность которого обеспечивается интеграционными процессами, проявляющимися на всех его уровнях и затрагивающими все компоненты пространства, а также непрерывностью образовательного процесса во всех его составляющих и по всем параметрам.

Данное определение позволяет, опираясь на принципы системных исследований, рассматривать образовательное пространство как самостоятельный объект, феномен, выделяемый в педагогической реальности, представляющий собой сложную, многокомпонентную, многофункциональную, иерархически организованную педагогическую систему, основные компоненты которой имеют различную природу и полисистемное строение. В качестве основных компонентов образовательного пространства выделяют следующие:

– *структурный*, который задается образовательной системой, всегда имеющей полисистемное строение;

– *процессуальный*, представляющий собой все совокупное множество образовательных процессов (во всей сложности их компонентного состава и структурно-функциональных характеристик) разного масштаба и уровня внутри охватываемых пространством образовательных систем;

– *ресурсный*, предстающий как совокупность предметного, ресурсного оснащения, а также условий и факторов, задающих определенный характер образовательного процесса (образовательных процессов) внутри образовательного пространства;

– *субъектно-деятельностный*, включающий в себя все множество связей и отношений всех субъектов образования, а также определенные условия их деятельности и взаимодействия в рамках образовательного пространства;

– *духовно-информационный*, представляющий собой совокупность ценностей, идей, установок, ориентиров, знаний, информационных потоков, наполняющих образовательное пространство.

Все эти компоненты так или иначе присутствуют в образовании, при этом между ними в реальности устанавливаются многомерные взаимосвязи, обуславливающие их одновременное разнонаправленное взаимопроникновение, соотношение.

Таким образом, семантический анализ образовательного пространства как нового, еще только формирующегося педагогического понятия показал, что на сегодняшний день в педагогике представлены самые разные позиции по вопросам его объема и содержания, а также соотношения с другими педагогическими понятиями – как новыми (образовательная среда и др.), так и общепринятыми (образовательный процесс, образовательная система и др.). Данное определение образовательного пространства позволяет использовать его в качестве методологического инструментария в процессе преобразования педагогической реальности в соответствии с современными требованиями и образовательными ценностями.

Источник: Бутакова О. А. Семантическая характеристика образовательного пространства как педагогического понятия // Теория и практика профессионального образования: педагогический поиск : сб. науч. тр. Вып. 11 / Рос. гос. проф.-пед. ун-т, Урал. технолог. колледж. Екатеринбург : Трудиздат, 2009. С. 24 – 32. URL: <https://cloud.mail.ru/public/fCGU/S9fLt5jv1> (дата обращения: 25.11.2025).

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Назовите и охарактеризуйте понятия пространственных представлений, используемых в различных сферах человеческой деятельности.
2. Опишите феномен понятия «образовательное пространство» в детерминациях отечественных и зарубежных исследователей.
3. Каковы характеристики образовательного пространства, отличающие его от системы образования?
4. Назовите и опишите обязательные элементы образовательного пространства.
5. Как можно охарактеризовать метафизическое понимание образовательного пространства?
6. Охарактеризуйте понятие «образовательный процесс».
7. Что означает понятие «единое образовательное пространство»?
8. Перечислите подходы к вопросу соотношения новых и общепринятых педагогических понятий.
9. Назовите основные компоненты образовательного пространства.

Тема 3. ОБРАЗОВАНИЕ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННОГО ПОДХОДА

В исследовании образования как комплекса научных и практических проблем дефицита подходов не наблюдается. Объединим существующие подходы и рассмотрим их в рамках двух групп – общенаучных (методологических) и научных (дисциплинарных). При этом к первой группе подходов отнесем системный, деятельностный, институциональный, социокультурный, социокоммуникативный, процессуальный, аксиологический; ко второй – философский, педагогический, социологический, экономический, психологический, правовой, антропологический, исторический (см. таблицу).

Основные подходы к изучению образования

Общенаучные (методологические) подходы	Научные (дисциплинарные) подходы							
	Фило-соф.	Педагогич.	Социологич.	Экономич.	Психолог.	Правовой	Антрополог.	Историч.
Системный	+	+	+	+		+		
Деятельностный	+	+	+	+	+		+	+
Институциональный			+	+		+		
Социокультурный	+	+	+		+		+	+
Социокоммуникативный		+	+		+		+	
Аксиологический	+	+	+		+		+	

Левая часть таблицы содержит общенаучные подходы, правая – дисциплинарные. Обо всех подходах в обширной литературе по образованию так или иначе, прямо или косвенно, подробно или контекстуально не раз писали или хотя бы упоминали. Обе группы подходов связаны между собой. В рамках каждого из обозначенных в таблице подходов образование изучается под определенным углом зрения. Однако наиболее эффективным его исследование становится на пересечении общенаучных и дисциплинарных подходов (в таблице эти пересечения отмечены плюсами).

Из таблицы следует, что среди отраслей научного знания по максимуму использует существующие методологические подходы социология, а вслед за ней – педагогика (что неудивительно, учитывая специфику этой науки и ее объекта). Что же касается общенаучных подходов, то среди них наиболее широко распространены деятельностный и социокультурный.

На протяжении второй половины XX – начала XXI в. указанные выше дисциплинарные и методологические подходы к образованию активно разрабатывали и детализировали. На их основе возникали научные школы, формировались новые отрасли знания, приобретшие сегодня определенный статус. Дифференциация научного знания об образовании получила настолько выраженный характер, что возникла необходимость в его интеграции.

Вместе с тем в социально-гуманитарных науках имеют место и иные общенаучные (методологические) подходы, которые пока не применяли в активной форме при исследовании образования. Один из таких подходов – пространственно-временной. Он имеет хорошие перспективы и может дать определенный результат в изучении образования. Особенно интересным и полезным способно оказаться применение этого подхода с позиций социологической науки.

В социологических исследованиях вот уже несколько десятилетий стало нормой рассмотрение тех или иных общественных явлений и процессов, с одной стороны, как включенных в социальное пространство и социальное время, а с другой – как ощущающих на собственном изменении и развитии влияние пространственного и временного факторов.

В конце XX – начале XXI в. серьезную методологическую роль в разработке такого научного подхода сыграли работы известных западных социологов З. Баумана, П. Бергера и Т. Лукмана, П. Бурдьё, Э. Гидденса, Дж. Урри, П. Штомпки и др. Возрастание интереса к анализу влияния пространственных и временных характеристик на социальные явления и процессы вызвало развитие социологии повседневной жизни.

Некоторые из названных выше авторов, в первую очередь Э. Гидденс, стали осознавать необходимость «соединения», интеграции пространства и времени в рассмотрении социальной проблематики. Характеризуя деятельность социальных общностей, занятых на производ-

стве, он утверждал, что она «зонирована» как во времени, так и в пространстве, причем и то и другое тесно связаны между собой и требуют комплексного рассмотрения. Когда анализируется контекст социального взаимодействия, полезно рассматривать движение социальных общностей во времени и пространстве.

Справедливости ради следует отметить, что ранее, в 70-е гг. XX в., предпринимались попытки обосновать важность такой интеграции и в работах отечественных социологов. Однако о сколько-нибудь развернутом исследовании какого-либо общественного феномена (социальной проблемы) в контексте его пространственно-временного континуума нам неизвестно.

Прежде всего обратимся к самому термину «континуум». Он означает непрерывность, неразрывность явлений и процессов. Поскольку термин «континуум» имеет математический и физический смыслы, его употребляют и в философии для анализа принципа причинности, соотношения части и целого, прерывного и непрерывного, конечного и бесконечного и др.

Понятие континуума может быть использовано при рассмотрении ряда явлений, форм, видов общественной жизни. В таком качестве здесь представлен пространственно-временной континуум образования. Этот континуум показывает прежде всего неразрывность, связь и зависимость временных параметров и характеристик образования от пространственных, и наоборот.

Поэтому в качестве предмета исследования можно выделить образование сквозь призму пространственно-временных аспектов его изучения. При этом самообразование может рассматриваться в различных его ипостасях и как система, и как институт, и как способ и форма деятельности индивидов, и как ценность, и как процесс, и как коммуникация, и как социокультурный феномен. Каждое из перечисленных проявлений образования обладает своим специфическим пространственно-временным континуумом, требующим учета в процессе их анализа. Вместе с тем следует отметить, что все эти проявления образования стали отправной точкой для появления целого ряда общенаучных, методологических подходов к изучению образования.

В качестве примера приведем лишь один подход – институциональный. Рассматривая образование как социальный институт, будем понимать под ним устойчивую форму организации общественной жизни и

совместной деятельности людей, включающую в себя совокупность лиц и учреждений, наделенных властью и материальными средствами (на основе действующих норм и принципов) для реализации социальных функций и ролей, управления и социального контроля, в процессе которых осуществляются обучение, воспитание, развитие и социализация личности с последующим овладением ею профессией, специальностью, квалификацией.

Понятно, что деятельность людей и учреждений, направленная на реализацию указанных целей в рамках образовательного процесса, не может не проходить в определенном пространственно-временном континууме. Отсюда следует необходимость применения пространственно-временного подхода к анализу образования (как и иных общенаучных, методологических подходов – системного, деятельностного, институционального, социокультурного, коммуникативного, аксиологического, процессуального).

Что означает применение пространственно-временного подхода к исследованию образования? Остановимся на некоторых аспектах этой проблемы и конкретных примерах ее видения.

Во-первых, речь идет о выявлении тех характеристик социального пространства и времени, которые в своей взаимосвязи позволяют ставить и решать отдельные проблемы развития образования. В качестве примера можно привести проблему выбора субъектами образования соответствующих их интересам и жизненным ориентациям образовательных учреждений. В отдельных исследованиях обнаружилось, что этот выбор в значительной степени обусловлен местом расположения таких учреждений и количеством времени, которое необходимо затрачивать для регулярного посещения занятий в них. Так, еще в конце 1990-х гг. было выявлено, что порядка 70 % студентов Уральского государственного профессионально-педагогического университета, расположенного в Орджоникидзевском районе г. Екатеринбурга, живет именно в этом районе, и не случайно среди населения города вуз называли университетом Орджоникидзевского района (и продолжают это делать и сейчас несмотря на то, что вуз повысил свой статус с Уральского на Российский университет).

Конечно, не следует иметь в виду так называемую шаговую доступность учебных заведений (в конце концов, это не продуктовые ма-

газины). Понятно также, что их территориальная близость к месту жительства и возможность на этом экономить время и деньги не считаются основными детерминантами выбора образовательного учреждения, но очевидно, что в определенных условиях пространственно-временной фактор может играть значительную, а иногда и определяющую роль. В приведенном выше примере таким условием (кроме шаговой доступности) было наличие в названном университете многих факультетов и специальностей, имевшихся и в других вузах города.

Во-вторых, применение пространственно-временного подхода относительно анализа тенденций развития образования характеризуется не только локальным, но гораздо более широким и по пространственному охвату, и по временным параметрам значением.

Временные перспективы развития образования зависят не только (а иногда и не столько) от процессов, происходящих в его отдельных учреждениях или даже в масштабах всей образовательной системы той или иной страны, но и от более широких социальных (образовательных) пространств.

Когда использование пространственно-временного подхода в разных странах станет более эффективным, когда процессы взаимодействия между странами в сфере образования будут более тесными и плотными (произойдет принятие единой системы зачетных единиц – кредитов, развитие студенческой и преподавательской мобильности, взаимное признание подхода всеми странами), тогда не только время, но и пространство перемен окажутся включенными в ткань образовательного процесса, станут органически присущими ему характеристиками.

В-третьих, использование пространственно-временного подхода в рассмотрении тенденций развития образования касается не только его реальных процессов, но и теоретического, парадигмального их отражения. Вопрос о парадигмах развития образования не может быть успешно рассмотрен вне его пространственно-временных аспектов. В качестве примера здесь может быть отмечена парадигма образования, основывающаяся на развитии самообразования.

Суть этой новой парадигмы, назовем ее парадигмой самообразования, состоит в следующем. Во временной перспективе развитые страны «обречены» на смену образовательных моделей, в которых переносятся акценты с образовательной на самообразовательную деятельность с постепенным превращением последней в доминанту образа

жизни значительной части населения стран информационного общества. Самообразование, понимаемое как вид свободной деятельности личности (социальной группы), характеризующийся свободным выбором занятий, связанных с повышением культурного, образовательного, профессионального, научного уровней и направленных на удовлетворение ее духовных потребностей и реализацию потребностей в социализации и самореализации, постепенно «отвоевывает» у образования, в первую очередь его институционализированных структур, пространство и время.

Самообразование распространяется «вширь», охватывая в социальном пространстве общества все новые слои населения, в том числе детей и пожилых людей, занятых и незанятых в производстве, представителей самых разных профессий, культур и т. д. Самообразование занимает у этих групп все больше времени, превращаясь в вид непрерывного образования, способ самоконструирования личности, устанавливая особый тип межличностной коммуникации и даже автокоммуникации. Другими словами, в пространственно-временной перспективе развитых стран в XXI в. самообразование превратится в один из основополагающих видов деятельности, который будет оказывать постоянно усиливающееся воздействие на жизнь людей и общества в целом.

Понимание реальной значимости учета пространственно-временной перспективы образования имеет немалое значение для самых разных его субъектов. По существу, речь может идти о планировании получения образования, расширении таких возможностей в рамках дополнительных форм, программ, уровней, образовательных учреждений и т. д. Действительно, каждый человек, получающий образование, вольно или невольно, сознательно или неосознанно решает для себя проблему планирования этого процесса в зависимости от потребностей, интересов, установок, ценностных ориентаций, мотивов, целей образовательной и иной связанной с ней деятельности. Назовем этот уровень понимания и планирования пространственно-временной перспективы образования индивидуально-личностным.

Не менее актуальной оказывается проблема планирования развития образования, стоящая перед обществом. При этом если на индивидуально-личностном уровне пространственно-временная перспектива образования может быть не в полной мере осознана, на социальном уровне она должна быть видна, понятна и сформулирована предельно

четко, поскольку от степени ее осмысления во многом зависит судьба образования в стране. Таким образом, именно общество в лице конкретных субъектов управления образованием решает пространственно-временные проблемы развития образования. Вряд ли по-другому можно оценивать создание федеральных, региональных и муниципальных программ развития образования, направленных на достижение определенных целей в четко формулируемых временных границах.

Планирование развития образования в отечественной социологии традиционно рассматривалось как составная часть социального планирования в целом, как приведение в соответствие структуры и функций системы образования и ее подсистем изменяющимся потребностям общества. Планирование образования включает в себя «определение типов общеобразовательных и профессиональных учебных заведений, форм переподготовки и повышения квалификации трудящихся, размещение (дислокацию) учебных заведений по территории страны, региона, ориентировочной численности учащихся, педагогических кадров, расходов на содержание системы образования и источников их покрытия».

Кроме того, необходимо обязательно учитывать, что на общероссийском уровне управление образованием преследует цель формирования и развития единого образовательного пространства, включающего в себя образовательные пространства субъектов Федерации, городов и муниципальных структур, конкретных учебных заведений. В этой связи необходимо отметить, что, несмотря на активное использование в литературе, официальных выступлениях руководителей страны и системы образования понятия единого образовательного пространства, четкости в его понимании и толковании не наблюдается, равно как и в применении более широкого понятия образовательного пространства. Чуть дальше мы специально остановимся на характеристике этих понятий.

Во многом благодаря использованию пространственно-временной перспективы управление образованием приобретает институционально-системный характер. Действительно, с одной стороны, основные линии процесса управления образованием касаются последнего как социального института (определение развернутых во времени главных направлений социальной политики в сфере образования, создание федеральной программы его развития, также имеющей четко выраженный временной характер и т. д.), с другой, они оказываются тесно связанными с

направлениями развития образования как социальной системы (формирование единого образовательного пространства, введение на этом пространстве государственных образовательных стандартов для всех подсистем образования, нацеленных на связь и преемственность образовательных программ и учреждений различных ступеней обучения, и т. д.).

В социологическом плане можно зафиксировать в качестве реальной проблемы нестыковку, несоответствие, противоречие в понимании пространственно-временной перспективы развития образования на индивидуально-личностном и социальном уровнях. Это противоречие имеет как субъективные, так и объективные основания. Конкретные участники образовательного процесса (учащиеся) далеко не всегда соотносят свое «образовательное поведение» с тенденциями «образовательного поведения» на социальном уровне, которые касаются пространственно-временных перспектив развития образования и фиксируются в самой разной форме субъектами управления в обществе.

Здесь мы хотели бы специально остановиться на понятии образовательного поведения, не имеющего широкого употребления в социологической литературе. Между тем оно очень важно для понимания процессов образования, рассматриваемого сквозь призму пространственно-временного подхода. Известно, что понятию поведения вообще и его конкретным видам в социологии (не говоря уже о психологии) уделяется заметное внимание. Только в «Российской социологической энциклопедии» помимо общей понятийной характеристики поведения рассматриваются 11 его конкретных видов: групповое, коллективное, социальное, ролевое, отклоняющееся, политическое, нравственное поведение и т. д.

Как следует из вышесказанного, образовательное поведение может быть сопряжено с различными его субъектами, начиная от личности и заканчивая обществом. Кроме того, оно тесно связано с таким видом поведения, как ролевое, поскольку, находясь в системе образования, люди выполняют определенные роли, детерминируемые их статусом (учащегося, педагога, администратора, управленца и др.). Образовательное поведение выступает также как разновидность группового, коллективного, нравственного поведения.

В целом под **образовательным поведением** будем понимать вид социального поведения, проявляющегося в действиях его субъектов

в сфере образования, связанных с обучением, воспитанием, социализацией, развитием личности, получением ею профессии, специальности, квалификации. Формализованное образовательное поведение, наблюдаемое в учебных заведениях, всегда характеризуется взаимодействием как минимум двух субъектов образовательного процесса – обучающихся и обучающихся. Неформализованное образовательное поведение не обязательно предполагает такое взаимодействие, часто оно (поведение) осуществляется как самообразование. Существует множество форм образовательного поведения, которые предполагают различную степень участия его субъектов в процессе образования – от самого активного до пассивного.

Здесь многое зависит от тех целей, которые преследуют участники образовательного процесса. В связи с этим очевидно, что образовательное поведение различных субъектов характеризуется неоднозначностью и противоречивостью. В качестве яркого примера последних лет можно привести противоречие, касающееся проблемы выбора вида образования. Так, руководители системы образования, государства на федеральном, региональном и муниципальном уровнях постоянно доказывают, что в стране существует явный дисбаланс между кадровыми потребностями в юристах, экономистах, менеджерах, финансовых работниках и превышающим эти потребности количеством людей, стремящихся приобрести соответствующие профессии. Более того, предпринимаются даже попытки ограничить набор в высшие и средние образовательные учреждения на названные специальности и направления подготовки. Однако поток абитуриентов в эти учебные заведения пока не ослабевает.

В чем причины такого противоречия? Представляется, что оно должно быть социологически осмыслено в процессе эмпирических исследований проблемы выбора вида образования, конкретного образовательного учреждения, наконец, профессии, специальности и направления подготовки. По нашему мнению, между этими разновидностями выбора существует связь, которая еще не вполне социологически исследована на эмпирическом уровне, она включает в себя в качестве одной из составляющих пространственно-временную перспективу, которая в таком исследовании обязательно должна быть заложена в его программу и инструмент.

Пока имеет смысл высказать лишь некоторые предположения в отношении названного противоречия и его причин. Во-первых, может срабатывать эффект недоверия властям, который устойчиво существует в обществе. Их агитационно-пропагандистская и отчасти реальная практическая деятельность относительно названных выше профессий зачастую осуществляется по принципу «не ходите, дети, в Африку гулять». А «дети» не верят в то, что в «Африке» экономических, юридических, менеджерских, финансовых профессий и специальностей им либо станет «страшно», либо нечего будет делать (что тоже по-своему страшно), как предсказывают власть имущие.

Во-вторых, молодые люди понимают, что обозначенные выше профессии и специальности одни из наиболее массовых, и это поддерживает их в осуществляемом выборе. В этом случае действует успокаивающий принцип: поскольку мест приложения труда по таким профессиям много, абитуриенты уверены в том, что без работы они точно не останутся.

В-третьих, по-прежнему устойчивым оказывается негативное отношение к профессиям, связанным с физическим трудом. Хорошо известно, что сейчас чиновники разного уровня и средства массовой информации предпринимают значительные усилия, чтобы убедить молодых людей в целесообразности работы по профессиям слесаря, токаря, сварщика и т. д. Основная аргументация сводится к общественной важности и хорошей оплате такого труда. Однако подобные призывы оказываются неэффективными. Гораздо больше на выбор молодежи сферы будущей деятельности влияют пример стран, где рабочие профессии, требующие физического труда, мало распространены, и понимание того, что будущее не за таким трудом.

В-четвертых, в обществе имеет место четкое понимание того, что популярные среди абитуриентов виды образования, в основном гуманитарное и экономическое, получить легче, чем, скажем, инженерное или естественно-научное. Эта гипотеза сегодня может оказаться одной из наиболее вероятных в связи со значительным падением качества школьного образования. Многие выпускники школы, очень слабо сдающие ЕГЭ и получающие весьма посредственные аттестаты, прекрасно понимают, что им не осилить более трудоемкие, чем гуманитарные, виды образования, требующие знания математики, физики, химии.

Теперь обратимся к понятиям образовательного пространства и единого образовательного пространства. Заодно поставим вопрос о понятиях образовательного времени и единого образовательного времени, которые сегодня практически не употребляют.

Прежде чем обозначить свою точку зрения на поставленные вопросы, изложим теоретическую концепцию социального пространства французского социолога П. Бурдьё, которая имеет существенное значение для трактовки образовательного пространства. Понятие социального пространства для французского ученого одно из ключевых в социологической науке, которая выступает в его трактовке как социальная топология. В самом общем виде социальное пространство у П. Бурдьё «представляет собой совокупность агентов, наделенных различными и систематически взаимосвязанными свойствами». Вместе с тем социальное пространство – это связи и взаимодействия, которые устанавливаются между людьми (агентами) и социальными группами. По мнению социолога, «социальное пространство сконструировано так, что агенты, занимающие сходные или соседние позиции, находятся в сходных условиях, подчиняются сходным обусловленностям и имеют все шансы обладать сходными диспозициями и интересами, а следовательно, производить сходные практики».

Как и другие теоретические понятия, которые использует П. Бурдьё, категория социального пространства не является новой. Однако социолог вносит в «жизнь» этого понятия дополнительное «дыхание», соотнося социальное, физическое и географическое пространства. Хотя они тесно связаны и даже переплетены, но различаются между собой. «То пространство, в котором мы обитаем и которое мы познаем, – пишет П. Бурдьё, – является социально обозначенным и сконструированным. Физическое пространство не может мыслиться в таком своем качестве иначе, как через абстракцию (физическая география), т. е. игнорируя решительным образом все, чему оно обязано, являясь обитаемым и присвоенным. Иначе говоря, физическое пространство есть социальная конструкция и проекция социального пространства, социальная структура в объективированном состоянии».

Для французского социолога социальное пространство выступает изначально как абстрактное пространство. Конкретным оно становится тогда, когда конституируется ансамблем подпространств или полей. Социальное пространство включает в себя поля, выступающие как системы

объективных связей между различными позициями (например, государство, церковь, политические партии, система образования и т. д.). П. Бурдьё выделяет самые разные поля: экономическое, политическое, религиозное и др. Эти поля представляют собой структурированные пространства позиций, определяющих основные свойства самих полей.

Рассматривая различные виды полей в структуре социального пространства, П. Бурдьё особо выделяет значение поля экономического производства. Он указывает: «В реальности социальное пространство есть многомерный, открытый ансамбль относительно автономных полей, т. е. подчиненных в большей или меньшей степени прочно и непосредственно в своем функционировании и в своем изменении полю экономического производства: внутри каждого подпространства те, кто занимает доминирующую позицию, и те, кто занимает подчиненную позицию, беспрестанно вовлечены в различного рода борьбу».

Французский социолог рассматривает социальное пространство прежде всего как средство (или способ) реализации социальной дифференциации (деления), выступающей в качестве совокупности занимаемых агентами социальных позиций. Но социальное пространство есть в то же время и видение этой дифференциации (деления). П. Бурдьё пишет, что «можно изобразить социальный мир в форме многомерного пространства, построенного по принципам дифференциации и распределения, сформированным совокупностью действующих свойств в рассматриваемом универсуме, т. е. свойств, способных придавать его владельцу силу и власть в этом универсуме. Агенты и группы агентов, таким образом, определяются по их относительным позициям в этом пространстве. Каждый из них размещен в позиции и классы, определенные по отношению к соседним позициям (т.е. в определенной области данного пространства), и нельзя реально занимать две противоположные области в пространстве, даже если мысленно это возможно».

Структура социального пространства и подпространств полей включает в себя четыре группы капитала: экономический, культурный, социальный и символический. *Экономический капитал* – это ресурсы, имеющие экономическую природу (в первую очередь товары и деньги). *Культурный капитал* – это ресурсы, имеющие культурную природу (прежде всего различные виды образования и культурный уровень индивидов). *Социальный капитал* – это ресурсы, связанные с принадлежностью к той или иной социальной общности (в основном связи, кото-

рыми можно воспользоваться индивиду через ее членов). *Символический капитал* – это ресурсы, относящиеся к статусу, престижу и почету. Распределение различных видов капитала в обществе также характеризует его социальное пространство. Отсюда у П. Бурдьё следует постановка проблемы власти над капиталом, что означает то же самое, что и власть над социальным пространством.

Из кратко представленной концепции П. Бурдьё вытекает, что образовательное пространство – подпространство, одно из полей в структуре социального пространства. Оно включает в себя определенную часть культурного капитала, связанного с различными видами образования и их наличием у людей. Эта часть капитала – очень важный ресурс, которым располагают как общество в целом, так и его отдельные агенты. Образовательное пространство может рассматриваться как средство (способ) социальной дифференциации, выступающей в качестве совокупности занимаемых агентами социальных позиций.

Применяя концепции социального пространства и капитала П. Бурдьё к анализу образовательного пространства, последнее с позиции социологии следует рассматривать как разновидность социального пространства в целом. О социальном пространстве можно говорить и как об объективной социальной реальности, и как о субъективной возможности людей задавать пространственную структуру, т. е. устанавливать связи, формировать коммуникации, консолидироваться в социальные и социально-психологические общности, строить жилища, создавать образовательные, культурные, научные, медицинские и другие учреждения – одним словом, формировать необходимую жизненную (социально-пространственную) среду. **Социальное (социально организованное) пространство** – это форма взаимодействия социальной и вещно-предметной структуры общества, характеризующаяся объективностью/субъективностью, территориальным распределением населения (групп людей), направленностью и интенсивностью перемещений, социальной дистанцией между социальными общностями, а также между последними и индивидами.

В этом же ключе можно рассуждать и об образовательном пространстве, но здесь резко усиливается роль его социального конструирования, объективной возможности для него и субъективной деятельности людей, создающей это пространство в системе общества как один из

ее важнейших элементов. Образовательное пространство, с одной стороны, отражает некие интересы общества, выступает его определенной моделью, формой и способом социальной жизни, а с другой, само оказывает значительное влияние на эффективность социальных процессов. Последнее обстоятельство определяется качеством существующей в обществе доминирующей модели образовательного пространства.

Еще один подход к трактовке образовательного пространства связан с выявлением его места (социальной позиции) в обществе. В данном случае связь между пространством и местом, которая определяет физическую форму первого, приобретает социальную характеристику. Суть вопроса в том, какую социальную позицию или какое место занимает в обществе образование, какова его роль в этом обществе, какое внимание уделяет образованию государство, как и в чем это выражается.

Социологический анализ позволяет рассматривать образование как фундамент, на котором стоит все здание современного общества, его экономические и политические институты, культура, наука, семья. От качества, прочности фундамента зависят судьба самого дома, его надежность и длительность существования. Не уделят строители (государственные структуры) нужного внимания закладке современного, отвечающего всем необходимым требованиям фундамента (модернизированного образования); пожалеют на него средства и материалы; решат, что лучше вложить больше денег в красивый фасад и отделку помещений (к примеру, наиболее важных и престижных образовательных учреждений) – может рухнуть и сам дом. И тогда не спасут ни отдельные школы и университеты, ни их красивый фасад. Понимание этой связи и зависимости и есть осознание и осмысление того, что такое образовательное пространство.

Под образовательным пространством целесообразно понимать также взаимосвязь его структур (имеющих объективный характер) и субъектов (социальных общностей и людей, их составляющих). К первым будем относить:

а) системы (подсистемы) образовательных учреждений, находящихся и взаимодействующих в рамках какого-либо вида (типа) пространства (например, федерального, регионального и муниципального, районного и городского и др.);

б) образовательные стандарты и программы обучения, принятые и действующие в этих учреждениях;

в) органы управления образованием на самых разных уровнях (включая управление в конкретных образовательных учреждениях).

Что касается субъектов образовательного пространства, то под ними мы понимаем взаимодействующие образовательные общности. Это особый тип социальных общностей, в самом обобщенном и систематизированном виде включающий в себя общности учащихся и педагогов. При этом первые представлены обучающимися в системах дошкольного, школьного, начального профессионального, среднего профессионального, высшего, послевузовского образования, вторые – общностями педагогов в этих же системах. В образе жизни этих социальных общностей образовательная деятельность основная, доминантная по определению.

Помимо вышеназванных существует еще целый ряд общностей, в повседневной жизни которых образовательные практики занимают важное место. Можно назвать, к примеру, общности работающих людей, получающих в то же время образование по заочной, вечерней либо дистанционной форме обучения. Очень близки к образовательной деятельности своих детей многие родители, которые держат ее под постоянным контролем и сами, таким образом, косвенно в нее вовлекаются.

Далее можно было бы говорить о социальных общностях менеджеров в сфере образования, причем самого разного характера – от управленцев образовательных учреждений (учебных заведений) до чиновников муниципального, регионального, федерального уровней. От их деятельности во многом зависят содержание и направленность всего образовательного процесса в обществе.

Эффективность использования образовательного пространства обуславливается характером и особенностями взаимодействия названных выше двух его основных компонентов структур и субъектов. Очевидно, что они не могут существовать отдельно и по сути дела «взаимопроникают» друг в друга. Но констатация этого положения отнюдь не свидетельствует о глубине, плотности, результативности взаимопроникновения. К примеру, если мы говорим о школе как об учебном заведении в системе институционального образования, то понятно, что пространство ее деятельности есть в первую очередь взаимодействие социальных общностей школьников и учителей. Но какое оно? Чем определяется, авторитарными нормами или принципами сотрудниче-

ства и поддержки? Есть ли между этими общностями глубокая взаимосвязь или отношения имеют сугубо внешний, формальный характер: одни пришли на урок, другие его дали?

Подобная логика анализа может быть применена и к иным составляющим образовательного пространства. Но здесь возникает вопрос: чем образовательное пространство вообще отличается от единого образовательного пространства? Последнее, по нашему мнению, означает иное, более высокое качество «обычного» образовательного пространства, характеризующееся целостностью, системностью, отсутствием в нем фрагментарности, разобщенности элементов на разных уровнях.

Единое образовательное пространство может быть характерно как для страны в целом, так и для ее регионов, городов и муниципальных структур. Оно предполагает высокий уровень согласованности в управлении образованием, постановку каких-либо общих целей и задач для определенных групп образовательных учреждений и их достижение.

Единое образовательное пространство означает отсутствие каких-либо острых, неразрешимых противоречий, конфликтов между его элементами как на объективном, так и на субъективном уровне. Успехи образования как системы и социального института на объективном уровне, как вида деятельности – на субъективном уровне в значительной мере обусловлены наличием/отсутствием единого образовательного пространства.

Роль и значение единого образовательного пространства сегодня настолько признаны, что решение задачи его создания вышло за пределы отдельных стран. В этой связи видится основная перспектива развития современного непрерывного образования, будущее которого связано с созданием единого образовательного пространства.

В отличие от понятий «образовательное пространство», «единое образовательное пространство», в литературе, как уже было отмечено, совершенно не используется термин «образовательное время», тем более «единое образовательное время». Возможно, социально-гуманитарное знание когда-либо в дальнейшем обратится к этим понятиям, так же как оно недавно сделало это в отношении образовательного пространства и единого образовательного пространства – понятий, которые постепенно становятся популярными и все более широко используемыми. Сегодня, видимо, еще не пришло время для «образовательного времени» (да простится автору этот каламбур). Но это вовсе не

отрицает необходимости обратиться к выявлению смысла связи и единства образования и времени.

Для того чтобы рассмотреть поставленную проблему, нужно коснуться вопроса сначала о социальном времени, а затем уже о времени образовательной деятельности. Логика наших рассуждений будет примерно та же, что и в случае с образовательным пространством, которое рассматривалось как составная часть социального пространства.

Под **социальным временем** будем понимать форму бытия социальных общностей, общества в целом, являющуюся необходимым условием человеческой деятельности, ее структурной расчлененности и исторического развития с учетом продолжительности социальных процессов. Социальное время – это целостное образование, своего рода общий знаменатель всех временных характеристик социальных процессов, выступающее как календарное и совокупное время индивида и общества, как их ценность и условие бытия.

Существует несколько структур социального времени. Некоторые из них обусловлены спецификой социальной общности, которая выступает в качестве субъекта социального времени. Так, если речь идет об интересующих нас обучающихся (школьниках, студентах и т. д.), то основные элементы их социального времени – учебное и внеучебное (в рамках последнего и свободное) время. Для социальных общностей, занятых в материальном и духовном производстве как основной, доминантной сфере их деятельности, характерны иные элементы социального времени – рабочее и вне рабочее (в рамках последнего и свободное) время. Такая структура социального времени характерна и для другого субъекта образования – общности педагогов.

Понятно, что образование локализовано не только в социальном пространстве, но и в социальном времени. Последнее, как и первое, выступает формой бытия образования, является необходимым условием образовательной деятельности самых разных субъектов, ее структурной расчлененности и исторического развития с учетом продолжительности социальных процессов. В такой трактовке выражено стремление соединить горизонтальный и вертикальный срезы социального времени посредством связи структурного и исторического подходов к образовательной деятельности людей. Локализация образования в историческом и актуальном срезе социального времени неизбежна.

Само социальное время образования может быть рассмотрено как единство целостности и расчлененности. Оно целостно постольку, поскольку образовательная деятельность реализуется в изменениях, характеризующихся временными параметрами: длительностью, продолжительностью, последовательностью, чередованием, ритмом и т. д. Вместе с тем социальное время образования расчленено, дифференцировано, структурировано. Взять для примера хотя бы время учебного процесса, в котором можно выделить для каждого его субъекта как минимум две части, два элемента: время совместного участия в нем обучающихся и обучающихся в рамках формализованных структур (уроков в школе, семинаров в вузе и т. д.) и время подготовки к учебному процессу, которое часто рассматривают как время самообразования и педагогов, и учащихся.

Связь образования и времени имеет несколько аспектов:

во-первых, она показывает изменчивость образования во времени, этапы его развития;

во-вторых, она характеризует временные затраты на образование человека, отдельных социальных групп;

в-третьих, она показывает удельный вес этих затрат в структуре образа жизни, их соотношение с расходом времени на другие виды деятельности;

в-четвертых, она демонстрирует тенденции возрастания/сокращения временных затрат на образование (самообразование);

в-пятых, названная связь заставляет обратить внимание на качество, рациональность и эффективность использования времени, посвящаемого образованию.

Остановимся на последнем моменте более подробно. Здесь проблема имеет по меньшей мере два аспекта: общественный и индивидуально-личностный. Первый аспект касается создания условий для эффективного использования времени в деятельности образовательных учреждений и иных структур, к ним причастных, применительно к субъектам образования, в первую очередь обучающимся и обучающим. Не должно быть неоправданных потерь этого времени, к нему следует относиться рационально и бережливо. В этом состоит одна из задач успешной деятельности социального института образования. Другими словами, можно сказать, что важнейшие конкретные прояв-

ления этой деятельности организация последней и контроль над использованием времени на образование в институционализированных структурах.

В повседневной жизни и деятельности образовательных учреждений, педагогов и учащихся это означает, что нельзя опаздывать на занятия, что каждая минута учебного процесса должна быть использована с пользой, что временная структура уроков, лекций, семинаров и других форм образовательного процесса должна в максимальной степени отражать требования образовательного стандарта, учебного плана и рабочей программы курса. Организация учебного процесса во времени предполагает поиск оптимальной модели часовых затрат при создании как образовательного стандарта, так и учебного плана, составленного на его основе.

Перечень подобных требований к общественной, институциональной организации использования времени на образование может быть без труда продолжен. Однако следует отметить, что эффективность такой организации зависит не только (а иногда и не столько) от управленческих усилий, но и от индивидуально-личностной активности субъектов образования (второй аспект проблемы). Желание и умение ценить время на учебу, самостоятельные занятия (самообразование), стремление к его эффективному использованию, базирующееся на интересе к содержанию образования, не менее важны, чем объективные условия для его успешного освоения. Когда оба этих аспекта «сойдутся», соединятся, можно будет говорить о «едином образовательном времени» в рамках, по крайней мере, какого-то одного учебного заведения.

По-видимому, понятие единого образовательного времени может быть применено и к другим, более широким образовательным структурам, нежели конкретное учебное заведение. Оно способно приобретать также и иные значения. В качестве иллюстрации к сказанному можно привести стремление к унификации сроков обучения по различным типам образовательных программ в различных видах образовательных учреждений в системе начального, среднего, высшего, послевузовского профессионального образования.

Рассмотрев порознь сквозь призму социального пространства и времени два способа бытия образования, мы вновь подходим к проблеме осмысления того, что есть его пространственно-временной континуум.

Одно из конкретных проявлений связи и зависимости образовательного пространства и времени может быть обнаружено в зонировании деятельности образовательных общностей – как во времени, так и в пространстве. Существует несколько зон ежедневного учебного времени у учащихся (школьников, студентов средних профессиональных и высших учебных заведений и др.). Так, скажем, одна из зон учебного времени школьников-старшеклассников включает в себя время с 8 часов утра до 13 часов дня. Она связана с их определенными пространственными перемещениями от дома к школе, затем после школы – домой или еще куда-либо. Территориально эта первая зона ежедневного учебного времени локализуется в помещении школы. Иные зоны учебного времени характеризуются другими пространственными локализациями. Так, приготовление домашних заданий осуществляется, как правило, дома. Причем временные зоны здесь могут быть самыми разными (днем, вечером, ночью).

Пространственно-временное зонирование характерно и для деятельности образовательных учреждений. Так, пространство любого из них включает в себя зоны, которыми субъекты образования пользуются в специально предназначенное время: аудитории, читальные и спортивные залы, компьютерные классы, столовые, буфеты, рекреации и т. д. Таким образом, правильнее говорить не столько о пространственных, сколько о пространственно-временных зонах, имеющих место в образовательных учреждениях. По сути дела, образовательный процесс в них, с одной стороны, сосредоточен, с другой – рассредоточен во времени и пространстве в определенных зонах.

Исследование пространственно-временного континуума учебного процесса и подготовки к нему имеет большое практическое значение с точки зрения поиска путей рационализации образовательной деятельности ее основных субъектов. Но дело не только в этом. Сам пространственно-временной континуум образования вписан в более широкий контекст образа жизни социальных общностей, для которых образовательная деятельность является доминантной. И тогда возникает вопрос

о соотношении пространственно-временных континуумов всех основных форм и видов деятельности субъектов образования. По-другому этот вопрос может быть сформулирован как необходимость изучения пространственно-временного континуума всего их образа жизни.

Однако есть еще одна важная особенность исследования пространственно-временного континуума образовательных общностей. Она состоит в изучении взаимосвязи и взаимодействия временной и пространственной локализации их деятельности. Эта особенность вытекает из того, что образовательный процесс, в целом образование не ограничивается деятельностью тех или иных его субъектов, рассматриваемых порознь, а предполагает анализ их взаимосвязи. Каждая социальная общность, обладающая собственной пространственно-временной структурой образовательной деятельности, оказывается связанной не просто с иными общностями, включенными (прямо или косвенно) в процесс образования, но и с их пространственно-временными структурами. Накладываясь друг на друга и пересекаясь, эти структуры создают сложную картину социального, в том числе и образовательного, пространственно-временного континуума каждой социальной общности, равно как и общества в целом.

В последние несколько лет в понимании пространственно-временного континуума образования происходят важные изменения, которые нельзя не учитывать. Речь идет об особом виде образования, который получил название дистанционного образования. Благодаря развитию интернета представления о пространственно-временном взаимодействии в сфере образования меняются. По существу, происходит «реорганизация» образовательного пространства, поскольку субъекты образования могут взаимодействовать, не отходя от своих компьютеров. Однако меняется восприятие не только пространства, но и времени образовательного процесса, связанное с взаимодействием в режиме онлайн. Весь вопрос в том, каковы содержательные и личностные последствия такого взаимодействия, которое не предполагает ситуации и эффекта соприсутствия субъектов образования. Именно по этой причине явного дефицита живого, непосредственного взаимодействия дистанционное обучение невысоко оценивают многие специалисты в области образования, не говоря уже о преподавателях и студентах. В то же время технологии дистанционного обучения постоянно совершенствуются, результатом чего является увеличение численности людей, вовлеченных в этот развивающийся вид образования. Видимо,

прошло еще недостаточно времени для окончательных выводов о его эффективности.

Резюмируя сказанное, отметим, что проблема пространственно-временного подхода к изучению образования требует постоянного исследования. Происходящие радикальные социальные, научные, культурные, технические, технологические и иные изменения будут каждый раз ставить перед образованием новые задачи, и последние в любом случае коснутся его пространственно-временных характеристик, влияние которых на развитие образования будет возрастать.

Источник: Зборовский Г. Е. Образование сквозь призму пространственно-временного подхода // Социология образования. 2009. № 10. С. 16 – 34. URL: <https://cloud.mail.ru/public/uxvZ/MFEkhNZdf> (дата обращения: 25.11.2025).

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Назовите общенаучные (методологические) и научные (дисциплинарные) подходы к изучению образования.
2. Как раскрывается интеграция пространства и времени в работах отечественных и зарубежных исследователей?
3. Дайте понятие континуума через пространственно-временные аспекты изучения образования.
4. Как повлияет смена образовательных моделей на самообразовательную деятельность?
5. Опишите формирование и развитие единого образовательного пространства в современном образовании.
6. Каким образом образовательное поведение связано с пониманием процессов образования?
7. Как характеризует социальное пространство французский ученый П. Бурдьё?
8. Каким образом связаны между собой образовательное и социальное пространство?
9. Опишите структуры и субъекты образовательного пространства.
10. Объясните, как вы понимаете зонирование в деятельности образовательных учреждений.
11. Что означает понятие «пространственно-временной континуум»?

Тема 4. НЕПРЕРЫВНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КОНТИНУУМ – ОСНОВА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

На современном этапе развития российского общества один из решающих факторов социально-экономических перемен – конкурентоспособность и эффективность рынка труда. В сложной социально-политической среде, где полноценное развитие личности становится невозможным без умения активно участвовать в общественных процессах, личная мотивация к обучению и разнообразные образовательные ресурсы являются ключевыми факторами непрерывного образования. Это определяет две главные цели непрерывного образования: активную гражданскую позицию и конкурентоспособность на рынке труда. В основе непрерывного образования как социального процесса лежат следующие принципы: пролонгированность образования на протяжении всего жизненного цикла индивида; взаимосвязь всех образовательных структур и уровней между собой; сочетание формального, неформального, информального образования; демократизм образования, его доступность всем слоям общества; развитая потребность индивида в постоянном обновлении знаний.

Процесс непрерывного образования осуществляется на трех уровнях: макро-, мезо- и микроуровне. *Макроуровень* позволяет рассматривать взаимодействие системы образования с другими подсистемами общества и обратное влияние образовательного процесса на экономические, политические и культурные процессы на основе принципа взаимобмена ресурсов и результатов образования. На *микроуровне* (личности, включенной в образовательный процесс) функционирование системы непрерывного образования связано с изменениями в выборе занятий и смене позиции индивида в социальной структуре общества. *Мезоуровень* представляет собой динамику самой образовательной системы, происходящие в ней структурные и содержательные изменения, которые осуществляются под влиянием образовательных процессов на макро- и микроуровне. Современное состояние развития российской системы образования свидетельствует о том, что здесь сложились институциональные структуры непрерывного образования, характеризующие мезоуровень. Для динамичного экономического роста и социального развития общества в настоящее время особую важность представляет

практическая востребованность развития системы непрерывного образования на макроуровне. Несомненно, в этом плане важна роль государства в формировании образовательной системы, соответствующей требованиям инновационного развития экономики.

Сегодня в условиях перехода к инновационному социально-ориентированному типу экономического развития, что определено «Концепцией долгосрочного социально-экономического развития России» от 17 ноября 2008 г. № 1662-р (ред. от 28 сентября 2018 г. № 1151), особое значение имеет возрастание роли человеческого капитала как основного фактора экономического развития. Стратегическая цель государственной политики в области образования – повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина. Одна из первоочередных задач в реализации этой цели – обеспечение качества образовательных услуг и эффективности управления образовательными организациями. Усиление регулирующей роли государства в проблемах качества медицинских и фармацевтических услуг порождает высокие требования к профессиональному уровню кадров здравоохранения. В проекте «Концепции развития профессионального медицинского и фармацевтического образования» подчеркнуто, что «для медицинских и фармацевтических работников становится актуальной не периодическая поддержка повышения квалификации (или переподготовка), а образование "через всю жизнь"».

В настоящее время университетское образование подвергается изменениям в своей образовательной деятельности с позиции инновационных подходов развития, что позволяет обеспечить оптимальное и устойчивое формирование образовательного континуума. Решение проблем образования осуществляется в университетах путем внедрения стратегического управления; глубокой интеграции образовательной, научно-инновационной и международной деятельности; разработки и внедрения механизмов, повышающих реальную конкурентоспособность в подготовке кадров. Главная задача университетов России – качественная подготовка профессионально ориентированных специалистов в приоритетных областях на основе единого процесса получения, продвижения и применения новых компетенций.

При этом сохраняется принцип непрерывной подготовки кадров от довузовских форм с профильным преподаванием (лицензированы две основные формы: среднее (полное) общее; основное общее, подготовка к поступлению в вуз), подготовка специалистов среднего профессионального образования по программам; по основным образовательным программам высшего образования и далее по программам послевузовского образования в аспирантуре; по программам повышения квалификации и профессиональной переподготовки, по программам дополнительного профессионального образования. Начиная с 2007 г. прослеживается положительная динамика роста программ обучения и численности обучающихся на всех этапах подготовки.

С 2009 г. наблюдается устойчивый рост количества специальностей, что обусловлено в первую очередь потребностями регионов в кадрах высокой квалификации по определенным специальностям.

Продолжена работа по развитию практико-ориентированной образовательной среды, направленной на формирование компетентностей обучающихся. В университетах активно внедряются не только интерактивные технологии, но и организационные технологии образовательного процесса.

Безусловно, существенные перемены в развитии образовательного процесса отражаются не только на результатах промежуточных и итоговых аттестаций, но и на оценке удовлетворенности качеством образования со стороны самих обучающихся и работодателей.

Существует необходимость дальнейшего совершенствования образовательной системы университетов, направленной на повышение качества подготовки, продвижение конкурентоспособности обучающихся и в целом на рост престижности и конкурентоспособности.

Таким образом, университеты России сегодня настроены на динамическое развитие с большими перспективами дальнейшего продвижения современной системы непрерывного образования, качественной подготовки и переподготовки профессиональных кадров для решения кадровой политики регионов.

Источник: Непрерывный образовательный континуум – основа качества образования / В. Б. Шуматов [и др.] // Территория новых возможностей. 2013.

№ 3 (21). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neprieryvnyy-obrazovatelnyy-kontinuum-osnova-kachestva-obrazovaniya> (дата обращения: 25.11.2025).

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Назовите и охарактеризуйте уровни непрерывного образования.
2. Обоснуйте формирование непрерывного образовательного континуума как стратегическую цель государственной политики в области образования.
3. Сделайте сообщение-презентацию по вопросу подготовки профессиональных кадров в российских университетах, способствующей решению кадровой политики государства, основываясь на национальных проектах и концепциях долгосрочного социально-экономического развития.

Тема 5. ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Категорию пространства традиционно используют в самых разных контекстах – экономическом, политическом, культурном, информационном, образовательном и т. д. С формальной точки зрения пространство – это система, формируемая множеством взаимодействующих субъектов, между которыми устанавливаются отношения, определяемые их функциональной спецификой. Системность пространства обеспечивается такими взаимоисключающими его свойствами, как протяженность и фрагментарность, непрерывность и прерывистость, сохранение и изменение.

Анализ научно-педагогических источников по исследуемой проблеме показывает, что идея образовательного пространства получает все более широкое и многоаспектное концептуально-теоретическое и научно-методическое осмысление в педагогике. В то же время очевидно, что термин «образовательное пространство» используют для обозначения феноменов, различающихся и по своим масштабам, и по содержательным характеристикам, и по формальным признакам – от мирового образовательного пространства до образовательного пространства отдельно взятой личности.

Большинство научно-педагогических работ посвящено проблемам создания образовательного пространства в рамках одного образовательного учреждения. При этом образовательное пространство рассматривается как фактор развития личности ребенка (М. И. Корнева, В. М. Степанов), социального воспитания школьников (Т. Ф. Борисова), формирования у них ценности эстетического отношения (И. М. Реморенко). Исследуются педагогические условия гуманизации образовательного пространства (Р. И. Туктарова) и его становления с использованием нетрадиционных педагогических средств (Г. А. Ферапонтов). Обычно в последнем случае речь идет об образовательных учреждениях инновационного типа. Иначе говоря, идея создания образовательного пространства, обладающего определенными характеристиками, выступает как концептуально-теоретическая основа инновационной педагогической деятельности.

Одно из первых исследований в этом направлении было осуществлено в середине 1990-х гг. М. И. Корневой, которая изучала новое

образовательное учреждение – прогимназию как образовательное пространство развития личности ребенка. Исследователь исходила из того, что образование обретает статус носителя собственного человеческого содержания, становится для личности значимым «образом» человеческой деятельности, который может существенно изменить и «образ» самого человека, но только в том случае, если оно: в условиях существенного изменения форм социальных связей на макро- и микроуровнях функционирует как явление культуры; ориентировано на культурологические и цивилизационные формы жизнедеятельности; предполагает осуществление в образовательном процессе целостного подхода к способам и формам проявления субъектности человека, его творческой сущности; основано на воплощении полисубъектного (диалогического) подхода как основы гуманистических педагогических технологий. Соответственно, образовательный процесс должен выступать в виде социумных содействий в среде, что и обеспечит «вхождение» личности в культуру, в социумные связи. Образовательное учреждение при этом должно рассматриваться как образовательное пространство воспроизводства человека, саморазвития личности и раскрытия ее потенциальных возможностей.

Организация единого образовательного пространства на уровне образовательного учреждения направлена на реализацию главной и стратегической цели – подготовку интеллигентного, образованного и всесторонне развитого культурного человека, обладающего творческим гуманистическим и диалоговым мышлением, чувством собственного достоинства и ответственности, умеющего совершенствовать себя, «строить» гармоничные отношения с миром, природой и другими людьми. Проблемы технологической организации единого образовательного пространства отражены в работах К. Я. Вазиной, А. С. Гаязова, А. Ю. Петрова, Э. К. Самерхановой, Э. Ш. Хамитова.

Исследователи в зависимости от своих научных целей раскрывают различные аспекты данного явления, которые нередко дают основания предполагать, что образовательным пространством называют совершенно разные объекты образовательной реальности:

– образовательную среду рассматривают как одну из характеристик образовательного пространства, например, Ю. С. Песоцкий говорит об образовательном пространстве «в единстве комплекса его характеристик, не только средовых, но процессуальных и институциональных»;

– образовательное пространство рассматривают как одну из характеристик образовательной среды (ее локальный, пространственный срез);

– термины «образовательная среда» и «образовательное пространство» используют как синонимы, т. е. они обозначают одно и то же явление.

Наша позиция совпадает с мнением тех исследователей, которые понимают образовательное пространство в широком смысле – как пространство всех образовательных воздействий и реалий, внешнее по отношению к личности, выступающее объектом этих воздействий, но в то же время субъектом образовательных отношений.

Образовательное пространство как часть более широкого социального пространства представляет собой образовательный континуум во всем многообразии его системных, процессуальных, ресурсных, субъектно-деятельностных, а также духовно-информационных составляющих, целостность которого обеспечивается интеграционными процессами, проявляющимися на всех его уровнях и затрагивающих все компоненты пространства, а также непрерывностью образовательного процесса по всем параметрам.

При всем несходстве разных трактовок образовательного пространства, обуславливающих факторов, мотивов и конкретных целей, побуждающих исследователей описывать педагогическую действительность с помощью понятия «образовательное пространство», отчетливо выделяются общие черты, позволяющие рассматривать его как целостный педагогический феномен, выражающий:

– объективный характер интеграционных процессов, проявляющихся в современном образовании на всех его уровнях и затрагивающих все компоненты образовательных систем;

– непрерывность образовательного процесса во всех его составляющих и по всем параметрам;

– возрастание роли субъективного фактора в образовании, заставляющего во многих случаях «уходить» от административно-организационного по своей сути термина «образовательная система» и узкого по своему содержанию термина «образовательный процесс» как характеристики образовательного континуума.

Современная ситуация в российском образовании ставит перед педагогической наукой вопрос о поиске разумного баланса между двумя историческими тенденциями в его развитии – тенденции к единообра-

зию и тенденции к разнообразию форм организации. Идея образовательного пространства позволяет во многом снять данное объективное противоречие.

В принципе соглашаясь с мнением ученых о том, что социальное партнерство – способ организации единого образовательного пространства, мы считаем, что главным и сущностным в организации единого образовательного пространства становится управление механизмом взаимосвязи, взаимозависимости, взаимодействия субъектов образовательного процесса, который выступает также необходимым условием для развития и саморазвития педагогов и обучаемых.

Рассмотрим разработанную Э. К. Самерхановой технологическую модель организации единого образовательного пространства, включающую в себя шесть функциональных уровней:

– *аксиологический уровень*, отражающий стратегические ценностные установки, положенные в основу организации единого образовательного пространства учебного заведения, которые аккумулируются, синтезируются в цели обучения;

– *личностный уровень*, который отражает направленность обучения на личностное саморазвитие обучающихся, основанную на понимании человека как уникальной, духовно-природной, саморазвивающейся системы;

– *содержательный (семантический) уровень*, представляющий предметное поле познания, которое характеризуется преобразованием предметно-тематической конструкции содержания обучения в системно-деятельностную;

– *коммуникативный уровень*, характеризующийся целесообразно построенной системой отношений между всеми участниками процесса обучения, которая выполняет функцию внешнего механизма саморазвития;

– *организационно-технологический уровень*, который характеризует все развивающее пространство, имеющее трехуровневое строение (целевое пространство, поисковое пространство, рефлексивное пространство), и выполняет познавательную и регулятивную функции;

– *результативный уровень*, выражающий конечный результат обучения – непрерывное личностное развитие обучающихся как пред-

посылку и средство совершенствования познавательных потребностей и способностей.

Идея развития личности воспитанника в образовательном пространстве заключается в том, что обучающийся рассматривается как носитель активности, индивидуального, субъективного опыта, он стремится к раскрытию, реализации и развертыванию своих внутренних потенциалов (аксиологического, коммуникативного, творческого). Задача преподавателей и воспитателей заключается в том, чтобы, создавая соответствующие педагогические условия, помочь воспитаннику осознать потребность в самосозидании, инициировать активность, устремленность к самосовершенствованию.

В исследовании развития личности воспитанников необходимо сопоставить понятия «образовательное пространство личности воспитанника», «образовательное пространство образовательной организации» и «жизненное пространство личности». *Образовательное пространство личности воспитанника* – часть образовательной среды, актуализированной обучающимся; определенный результат освоения мира; степень познания и присвоения обучающимся возможностей мира на основе субъектного опыта. В процессе образования личность не может освоить все культурное и научное пространство современного мира, следовательно, образовательное пространство личности представляет собой часть культурного и научного пространства, в котором происходит формирование целей, проектирование моделей будущей жизни, поиск и обретение смыслов благодаря «встрече образующего и образуемого». *Образовательное пространство образовательной организации* превращается в предмет и ресурс совместной деятельности педагога и обучающегося. Педагог как «значимый Другой» помогает осознать особенности и противоречия современного мира, овладеть способами жизни в нем, управлять пространством и временем собственной жизни.

Рассмотрим характеристики *жизненного пространства личности*, определяемые современными авторами. Советский и российский психолог А. А. Бодалев выделяет три параметра субъективного пространства мира:

а) объем или протяженность этого пространства, которые определяются тем, что запечатлевается и актуализируется в сознании человека и окружающего его объективного пространства;

б) степень связи содержательного наполнения этого субъективного пространства мира с настоящим, прошлым и будущим;

в) зависимость содержательного богатства субъективного пространства мира от сформированности личности.

В качестве факторов, определяющих эти характеристики, автор называет возраст человека, его природно-социальное окружение, образ жизни, образованность и личностные особенности.

Военный врач, психотерапевт Л. П. Гримак выделяет две реальности:

1) информационно-энергетические и топологические взаимоотношения индивидуума с окружающим жизненным пространством;

2) субъективное моделирование внутреннего психологического пространства личности, на основе которого строятся взаимодействия с реальным миром.

По его мнению, первостепенное влияние на субъективный комфорт человека оказывают такие характеристики внутреннего психологического пространства, как его величина и четкость границ. Человек может воспринимать свое внутреннее пространство слишком большим и незаполненным, и тогда ему будет неуютно. И наоборот, ощущение тесноты этого пространства ведет к переживанию несвободы, зависимости. Полноценная «конструкция» субъективной модели жизненного пространства человека предполагает, что все три ее компонента (прошлое, настоящее и будущее) имеются в наличии, доступны для мысленного обозрения и не закрывают друг друга.

Известный представитель трансперсональной психологии К. Уилбер считает, что проблемы конкретной личности проистекают из того, где она проводит границу между собой и окружающим миром. Чем обширнее пространство самоотождествления человека, тем большее содержание мира человек осознает как свое.

Итак, жизненное пространство личности изменяется в ходе жизненного пути личности и обладает следующим рядом характеристик, которые подвергаются изменению под влиянием средовых и внутриличностных факторов.

Широта жизненного пространства определяется по числу тех областей реального мира, которые субъект считает относящимися к его жизни и которые нашли отражение в его картине мира.

Степень дифференцированности отдельных частей жизненного пространства надо рассматривать в двух аспектах:

- а) как внутриличностную дифференцированность;
- б) дифференцированность внешних областей жизненного пространства.

Степень организованности и согласованности частей жизненного пространства также необходимо рассматривать в двух аспектах: как внутриличностную структурированность и организацию внешних областей жизненного пространства. Данная характеристика предполагает анализ наличия или отсутствия четкой структуры, субординационных и координационных связей.

Проницаемость внешних границ жизненного пространства может проявляться как в открытости информационному и энергетическому потоку со стороны реальных физического и социального миров, так и в ответном информационно-энергетическом потоке со стороны субъекта жизненного пространства. Можно предположить разные варианты проницаемости, образованные степенью проницаемости изнутри и извне: двусторонняя хорошая или плохая проницаемость и односторонняя проницаемость, при которой информация в одну сторону поступает хуже, чем в другую.

Проницаемость внутренних границ жизненного пространства, отделяющих внутренний мир личности от остальных частей ее жизненного пространства. Здесь также проницаемость носит двусторонний характер, но касается баланса между сенсорным и моторным (точнее, поведенческим) компонентами личности. Этот баланс также можно назвать импрессивно-экспрессивным.

Степень реалистичности / ирреалистичности жизненного пространства определяется по соответствию психологического жизненного пространства его прототипу, т. е. реальному миру. Она должна возрастать по мере накопления человеком его знаний о реальной среде. Существенный уклон в ирреалистичность жизненного пространства у личности свидетельствует о наличии у нее психических отклонений. Иногда такая искаженная картина мира может служить источником художественного творчества, поскольку искусство рассчитано именно на создание новых пространств бытия.

Степень активности управления своим жизненным пространством со стороны личности. В работах немецкого и американского психолога К. Левина фигурирует термин «поле власти», под которым он понимал способность одного человека индуцировать силы, действующие на другого человека. Он считал, что можно выделить силу и границы поля власти у каждого человека.

Поле власти «ведущего» всегда больше, чем поле власти «ведомого». К. Левин иллюстрирует это понятие на примере того, как изменяется поведение детей в присутствии авторитетного для них взрослого (например, воспитателя). Человек, обладающий властью над другим человеком, может индуцировать в нем потребности в соответствии со своими целями. Поле власти всегда уже, чем психологическое поле, так как в одних областях человек обладает большой властью, а в других – нет. В процессе взаимодействия людей их поля пересекаются, и в каждом конкретном случае отношение сил меняется. В контексте исследования образовательного континуума как условия становления личности, выделяется важное положение о том, что динамика развития личности обучающегося связана с установлением соотношения между полюсами «Я» – «Другой», а построение субъект-субъектных отношений в педагогическом процессе определяется в том числе и балансом полюсов «педагог» – «обучающийся».

Степень заполненности жизненного пространства людьми определяется числом лиц, которые включаются субъектом в жизненное пространство. Это прежде всего значимые для него люди из семейно-родственной, деловой и дружеской сфер общения. Но это совсем не обязательно симпатичные ему люди. Главное, что они были выделены из множества других по какому-то критерию, запомнились ему из прошлого, оказали на него влияние (иногда своим фактом существования). Заселять жизненное пространство могут также знаменитые люди, о которых человек читал или слышал, литературные или кинематографические герои. Для личности имеет значение, являются ли они лицами из прошлого или это по большей части реальные люди, с которыми он видится в настоящее время. Отметим, что создание референтного круга «значимых Других» – один из иницилирующих моментов становления субъектности (А. Хараш).

Широта временной ретроспективы и перспективы. Ретроспектива определяется тем, насколько события из прошлого влияют на

поведение человека в настоящем, или, иначе говоря, насколько он извлекает опыт из своего прошлого. Перспектива определяется тем, насколько планы и мечты оказывают сильное влияние на реальное поведение в настоящем.

Степень дифференцированности временных отрезков определяется дробностью временных интервалов, которые служат определенными вехами. Для одних людей единицей анализа могут выступать годы или месяцы, для других – пятилетия или десятилетия (до школы, школа, колледж, вуз и т. д.). Известно, что события недавнего прошлого более дифференцированы, чем давние события.

Целостность временной перспективы и ее структурированность понимается как преемственность впечатлений прошлого, настоящего и будущего, при которой настоящее рассматривается как естественный переход от прошлых событий к будущим. При таком восприятии своего жизненного пути человек видит в собственных сегодняшних поступках следствие прошлого опыта и влияние будущих целей. Что касается структурированности, то она связана с восприятием связей между событиями и их категоризации по степени значимости для субъекта. Неструктурированность проявляется в рядоположенности событий разной степени важности.

Степень событийной насыщенности жизненного пространства определяется количеством событий, которые субъект считает важными вехами своего жизненного пути. Американский психолог Д. Келли отмечал, что на события не выгравировано его значение, люди сами придают ему определенную ценность.

Возможные стратегии взаимодействия личности с образовательным пространством. Российский ученый А. В. Либин, предлагая единую концепцию стиля человека, в качестве основных характеристик взаимодействия человека с физической и социальной средой называл следующие:

- *интенсивность – умеренность*, которая характеризует энергетический потенциал личности и степень активности последней в освоении и преобразовании среды;
- *устойчивость – изменчивость*, которая определяет богатство репертуара поведенческих стратегий личности;
- *широта – узость* диапазона взаимодействия, которая проявляется в степени артикулированности поведения;

– *включенность* – *дистантность* как мера автономности функционирования субъекта.

Таким образом, можно определить две стратегии взаимодействия субъекта с образовательным пространством: пассивную и активную.

Образовательное пространство образовательной организации можно рассматривать как механизм целенаправленного педагогического управления процессом субъектного преобразования воспитанников. Ведущим принципом педагогического управления должен стать перевод обучающихся из созерцательной и исполнительской позиции в позицию активного субъекта деятельности.

Источник: Мазова С. В. Образовательное пространство как фактор развития личности воспитанника // Гуманитарные научные исследования. 2012. № 4. URL: <https://human.snauka.ru/2012/04/850> (дата обращения: 21.11.2025).

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Проанализируйте научно-педагогические работы исследователей в области изучения проблемы создания образовательного пространства в рамках одного образовательного учреждения.

2. Назовите общие черты образовательного пространства, рассматривающие его как целостный педагогический феномен.

3. Детерминируйте основную идею развития личности в образовательном пространстве.

4. Назовите характеристики жизненного пространства личности, определенные современными исследователями.

5. Охарактеризуйте стратегии взаимодействия личности с образовательным пространством.

Тема 6. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КОНТИНУУМ КАК УСЛОВИЕ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

В настоящий момент в России идет становление новой системы образования, которое сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса. Происходит смена образовательной парадигмы, предлагаются иное содержание, иные подходы, иные отношения, иной педагогический менталитет.

В переходный период повышается роль личности, активизируются процессы гуманизации общества. Важнейшей составляющей педагогического процесса становится личностно ориентированное взаимодействие преподавателя и учащихся, в основе которого лежит личностно ориентированное образование.

Личностно ориентированное образование – это образование, которое ориентировано на обучающегося как основную ценность образовательного процесса. Оно опирается на имеющийся опыт обучающегося и создает условия для формирования и проявления его личностных качеств, способствует развитию мышления, становлению творческой, активной, инициативной личности, удовлетворяет познавательные и духовные потребности обучающихся, стимулирует развитие их интеллекта, социальных и коммуникативных способностей, навыков самообразования и саморазвития.

Личностно ориентированное образование предполагает необходимость дифференциации обучения, ориентации на личность обучающегося, его интеллектуальное и нравственное развитие, развитие целостной личности, а не отдельных качеств. Следует понимать, что мы имеем в виду, когда говорим о личности обучающегося, будь то школьник, студент или умудренный некоторым опытом взрослый человек, желающий повысить свою квалификацию через обучение.

Личность можно рассматривать через призму философского восприятия, психологического, социального и т. п. Но в данном случае нас в большей мере интересует структура личности в трактовке педагогов, чтобы определиться, на какие качества личности следует ориентироваться при разработке личностно ориентированной системы обучения. Анализом структуры личности занимались многие теоретики-педагоги: Б. С. Гершунский, А. Г. Ковалев, К. К. Платонов, М. С. Каган, А. А. Макареня, В. С. Леднев и др.

Функциональные механизмы психики и соответствующие им психические процессы – основа опыта личности. К ним относятся такие механизмы, как восприятие информации, мышление, память, психомоторика, регуляции высшего уровня, обеспечивающие управление психическими процессами, поведением человека, включающие в себя механизмы эмоций, внимание и т. д. Опыт личности предполагает характеристику знаний, умений, навыков, привычек, направленности личности, познавательных, эстетических, других качеств. Другая сторона личности характеризует такие ее свойства, как характер, темперамент, способности, онтогенетические особенности развития.

Таким образом, появилась возможность определить, на какие качества и свойства личности следует ориентироваться при разработке адекватной этой личности системы образования. Чтобы образование можно было считать личностно ориентированным и, соответственно, наиболее эффективным, оно должно принимать во внимание:

- уровень обученности в данной области знания и степень общего развития, культуры, т. е. ранее приобретенный опыт;
- особенности психического склада личности (памяти, мышления, восприятия, умения управлять своей эмоциональной сферой и т. п.);
- особенности характера, темперамента.

Следовательно, обучение должно быть, по сути, индивидуальным.

Ценности личностно ориентированного образования: человек во всем его многообразии; культура, в русле которой осуществляется образование; творчество как средство жизни и развития человека и культуры.

С учетом изложенного содержание интегративного понятия «образовательный континуум» может быть интерпретировано следующим образом: образовательное пространство, где происходит биологическое, физиологическое, культурологическое, психическое развитие личности, которое под воздействием внешних и внутренних факторов может иметь целенаправленный или хаотичный характер (И. А. Ахвердова, И. А. Малашихина).

Образовательная организация должна стать фактором гуманизации общественных отношений, формирования новых жизненных установок личности, обеспечивающим усвоение учащимся определенной суммы знаний, развитие личности, ее социальных и познавательных способностей. Учебное заведение должно формировать целостную

систему универсальных знаний, умений и навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся. Воспитание, являясь приоритетом образования, должно стать органичной составляющей педагогической деятельности, интегрированной в общий процесс обучения и развития. Важнейшие задачи образования – формирование у школьников гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации и активной адаптации к жизни. Образовательное учреждение остается во все времена одним из главных социальных институтов, последовательно и целенаправленно осуществляющих развитие личности человека.

Многочисленные физиолого-гигиенические и психофизиологические исследования убедили педагогов и руководителей системы образования в том, что необходимы специальные меры по сохранению и укреплению здоровья обучающихся, созданию здоровьесберегающих условий в образовательных учреждениях. Эти положения вошли в последнее время в важнейшие государственные документы, определяющие стратегию развития образования. «Концепция модернизации российского школьного образования на период до 2010 года» – один из первых государственных документов, который предусматривает создание условий для повышения качества общего образования, и в этих целях наряду с другими мероприятиями предполагает проведение оптимизации учебной, психологической и физической нагрузки школьников и создание в образовательных учреждениях условий для сохранения и укрепления здоровья учащихся, в том числе за счет принятия следующих мер: реальной разгрузки содержания образования; использования эффективных методов обучения; повышения удельного веса и качества занятий физической культурой; организации мониторинга состояния здоровья детей; улучшения организации питания обучающихся в образовательных учреждениях.

Предполагаемые меры охраны и укрепления здоровья школьников фактически предусматривают разработку и апробацию перспективных моделей здоровьесберегающего образовательного процесса в образовательных учреждениях различных типов и видов.

Поэтому именно на данном этапе, по мнению российского ученого-физиолога М. М. Безруких, необходим тщательный и комплексный научный анализ эффективности разнообразных форм организации здоровьесберегающего образовательного процесса с участием опытных экспертов – специалистов в области педагогики, школьной гигиены, возрастной физиологии и психофизиологии.

Наряду с введением здоровьесберегающих технологий в практику образования, модернизация структуры и содержания образования предполагает отработку широкого спектра организационных задач, формы и способы решения которых неминуемо отразятся на состоянии здоровья школьников.

Эффективность анализа любого многофакторного процесса в значительной степени зависит от выбора методологических и методических подходов. Анализ здоровьесберегающей деятельности в образовании – это фактически анализ наличия или отсутствия в инфраструктуре этих учреждений, в организации самого процесса обучения и воспитания тех условий, того комплекса мер и системных мероприятий, которые обеспечивают здоровьесберегающую образовательную среду, условия для сохранения и укрепления здоровья личности, формирование ценности здоровья и здорового образа жизни.

Методология анализа здоровьесберегающей деятельности в школьных образовательных учреждениях строится на принципах, отработанных в течение предыдущих десятилетий в Институте возрастной физиологии Российской академии образования, а именно: комплексность; системность; целостность; динамичность (повторяемость); репрезентативность; методическое единство.

Комплексность подразумевает единовременный охват широкого круга показателей, отражающих как состояние образовательной среды, так и персональные данные, определяющие уровень и характер учебной и внеучебной нагрузки, а также индивидуальные адаптивные возможности школьника. Для анализа здоровьесберегающей деятельности учреждения разработана комплексная модель, охватывающая 25 информационных блоков, каждый из которых включает в себя комплекс информации по разным направлениям деятельности. Причем для каждого блока разработано диагностико-методическое обеспечение, позволяющее получить необходимую информацию, а также провести анализ и интерпретацию полученных результатов.

Системность означает анализ не только качественных и количественных показателей деятельности образовательного учреждения, но также (причем в первую очередь) взаимосвязей между ними, отражающих структуру и эффективность здоровьесберегающей деятельности образовательных учреждений. Системный подход в процессе анализа этой деятельности реализуется на основе применения современных методов компьютерной обработки данных и привлечения к анализу материалов мониторинга квалифицированных экспертов – ведущих специалистов в области возрастной физиологии, школьной гигиены, психофизиологии, теории и методики физического воспитания.

Целостность – необходимое условие для полноценного анализа данных, подразумевающее всестороннее представление результатов по каждому учреждению образования. Только в том случае, если мониторинг в каждом учреждении охватывает все информационные блоки, можно проводить полноценный содержательный и системный анализ его результатов.

Динамичность (повторяемость) подразумевает многократное (два раза в год – осенью и весной; в течение ряда лет) обследование одних и тех же учреждений образования, контингентов школьников. Такое динамическое наблюдение обеспечивает преемственность результатов мониторинга на всех его последовательных этапах, а также позволяет анализировать не только уровень, но и динамические характеристики многих показателей, проводить сравнительный анализ для прогнозирования тенденции их изменений, что очень важно для своевременного принятия управленческих решений.

Репрезентативность (представленность) обусловлена требованиями статистики, согласно которым надежность выводов и заключений зависит от объема исследованной выборки. Репрезентативность достигается за счет обследования достаточно больших контингентов. Обычно при физиолого-гигиенических обследованиях требуется наличие не менее ста объектов каждого вида для получения статистически достоверных выводов и заключений.

Методическое единство – неперемное условие сопоставимости данных, полученных на разных этапах исследования, в разных регионах, в различных учреждениях образования.

Одно из основополагающих условий, обеспечивающих здоровье, – рациональная организация двигательной активности. Двигательные действия повышают адаптационные возможности организма,

расширяют функциональные резервы. Мышечная деятельность активизирует обменные процессы, стимулирует работу сердечно-сосудистой и дыхательной систем, усиливает защитные реакции, улучшает пищеварение, повышает работоспособность, а значит, является мощным резервом профилактики различных заболеваний. Систематическая двигательная активность оказывает благотворное влияние и на эмоциональное состояние человека, воспитывает «стойкий иммунитет» к вредным привычкам.

В рамках личностно ориентированных технологий в качестве самостоятельных направлений выделяют гуманно-личностные технологии, технологии сотрудничества и технологии свободного воспитания.

Гуманно-личностные технологии отличаются, прежде всего, своей гуманистической сущностью, психотерапевтической направленностью на поддержку личности, помощь ей. Они «исповедают» идеи всестороннего уважения и любви к личности, оптимистическую веру в его творческие силы, отвергая принуждение.

Технологии сотрудничества реализуют демократизм, равенство, партнерство в субъект-субъектных отношениях педагога и ребенка. Учитель и учащиеся совместно вырабатывают цели и содержание занятия, дают оценки, находясь в состоянии сотрудничества, сотворчества.

Технологии свободного воспитания делают акцент на предоставление студенту свободы выбора и самостоятельности в какой-либо сфере его жизнедеятельности. Осуществляя выбор, молодой человек наилучшим способом реализует позицию субъекта, идя к результату от внутреннего побуждения, а не от внешнего воздействия.

Существуют технологии индивидуализации обучения (И. Унт, А. С. Границкая, В. Д. Шадриков). Главное достоинство индивидуального обучения заключается в том, что оно позволяет полностью адаптировать содержание, методы и темпы учебной деятельности учащегося к его особенностям, следить за каждым его действием и операцией при решении конкретных задач; следить за его продвижением от незнания к знанию, вносить вовремя необходимые коррективы в деятельность как учащегося, так и преподавателя, приспособлять их к постоянно меняющейся, но контролируемой ситуации со стороны преподавателя и со стороны школьника. Все это позволяет учащемуся работать экономно, постоянно контролировать затраты своих сил, работать

в оптимальное для себя время, что, естественно, позволяет достигать высоких результатов обученности.

Технология индивидуализированного обучения – такая организация учебного процесса, при которой индивидуальный подход и индивидуальная форма обучения являются приоритетными.

Индивидуальный подход как принцип осуществляется в той или иной мере во всех существующих технологиях, поэтому индивидуализацию обучения можно также считать «проникающей технологией». Однако технологии, ставящие во главу угла индивидуализацию, делающие ее основным средством достижения целей обучения, можно рассматривать отдельно, как самостоятельную систему, обладающую всеми качествами и признаками целостной педагогической технологии.

Общие особенности технологий индивидуализации:

- учет факторов, которые обуславливают неуспеваемость школьников (пробелы в знаниях, дефекты в мышлении, навыках учебной работы, пониженная работоспособность и др.);
- способы преодоления индивидуальных недостатков в знаниях, умениях и навыках, в процессе мышления;
- учет неразвитости мотивации, слабости воли;
- оптимизация учебного процесса применительно к способным и одаренным учащимся (творческая деятельность, сочетание аудиторной и внеаудиторной работы);
- предоставление свободы выбора ряда элементов процесса обучения;
- формирование общеучебных умений и навыков; использование технических средств обучения, включая современные компьютерные технологии.

Возникают и новые педагогические технологии, идея которых заключается в переходе от объяснения к пониманию, от социального контроля к развитию и самоконтролю, от управления к самоуправлению. Истоки развития личностно ориентированных технологий содержатся в положениях диалоговой концепции культуры Бахтина – Библера, где обоснована идея всеобщности диалога как основы человеческого сознания. В личностно ориентированном образовании в ходе подготовки педагога фундаментом любой педагогической технологии выступают понимание и взаимопонимание. Советский и российский

философ, культуролог В. С. Библер так объясняет это: при понимании существуют два субъекта, два сознания, взаимопонимание и диалог. Понимание – это прежде всего общение, сотрудничество, равенство во всем. Выбор той или иной технологии зависит от позиции обучающегося в учебно-воспитательном процессе. На это обращал внимание еще российский педагог К. Н. Вентцель, проектируя педагогическую деятельность. Он был глубоко убежден в том, что надо делать так, чтобы показывать, рассказывать и спрашивать могли сами учащиеся, а преподаватель больше слушал, т. е. школьники были все время активны, тогда процесс обучения, несомненно, выиграет.

В рамках личностно ориентированного обучения выделяется технология дифференцированного обучения, представляющая собой совокупность организационных решений, средств и методов дифференцированного обучения, охватывающих определенную часть учебного процесса.

Дифференцированное обучение – это:

1) форма организации учебного процесса, при которой преподаватель работает с группой обучающихся, составленной с учетом наличия у них каких-либо значимых для учебного процесса общих качеств (гомогенная группа);

2) часть общей дидактической системы, которая обеспечивает специализацию учебного процесса для различных групп обучающихся.

Дифференциация обучения (дифференцированный подход обучения) – это комплекс методических, психолого-педагогических и организационно-управленческих мероприятий, обеспечивающих обучение в гомогенных группах.

Согласно принципу дифференциации обучения педагогический процесс должен строиться как дифференцированный. Один из основных видов дифференциации (разделения) – индивидуальное обучение.

Около 50 % учебного времени отводится на обязательные предметы – «ядро», куда входит пять базисов: язык и литература, математика, естествознание, социальные науки, компьютер. Другая половина учебного времени занята дисциплинами по выбору, которые предлагаются в виде «пакетов», содержащих по несколько десятков спецкурсов. Учащиеся выбирают несколько учебных курсов гуманитарного, естественнонаучного, математического содержания. Обязательный результат обучения состоит в зачете определенного ограниченного количества курсов в каждом пакете.

На практике информационными технологиями обучения называют все технологии, основанные на проектах, которые предполагают использование специальных технических информационных средств (аудио, кино, видео, интерактивные доски и др.).

Когда компьютеры стали широко использовать в образовании, появился термин «новая информационная технология обучения». Компьютерные технологии развивают идеи программированного обучения, открывают совершенно новые, еще не исследованные варианты обучения, связанные с уникальными возможностями современных компьютеров и телекоммуникаций. Компьютерные (новые информационные) технологии обучения – это процессы подготовки и передачи информации учащемуся, средство осуществления которых – компьютер.

Таким образом, в личностно ориентированном обучении используют следующие технологии: гуманно-личностные технологии, технологию сотрудничества, технологию свободного воспитания, технологию индивидуализированного обучения, диалоговую концепцию культуры Бахтина – Библера, информационные технологии.

Среди здоровьесберегающих технологий, применяемых в системе школьного образования, выделяют несколько групп, отличающихся разным подходом к охране здоровья и, соответственно, разными методами и формами работы.

Сущность *медико-гигиенических технологий* (МГТ) заключается в том, что все проблемы, связанные со здоровьем человека, традиционно относят к компетенции медиков, к системе здравоохранения. И хотя понятие здоровья краеугольное в медицине, на практике медики давно уже занимаются не столько здоровьем, сколько болезнями. Провозглашаемый профилактической медициной приоритет профилактики перед лечением остается благим пожеланием. Доказательство этому – типы учреждений, существующих в системе здравоохранения: поликлиники, больницы, диспансеры, аптеки, санатории. Все они, за редким исключением, ориентированы на работу с больными людьми, на диагностику и лечение болезней или восстановление после перенесенного заболевания.

В образовательных учреждениях использование профилактических программ обязательно. В первую очередь к МГТ относят контроль и помощь в обеспечении гигиенических условий в соответствии с регламентациями СанПиНов.

Врач и медицинская сестра образовательного учреждения делают прививки обучающимся, оказывают им консультативную и неотложную помощь, проводят мероприятия по санитарно-гигиеническому просвещению учащихся и педагогического коллектива, следят за динамикой здоровья детей, организуют профилактические мероприятия в преддверии, например, эпидемии гриппа и решают другие задачи, относящиеся к компетенции медицинской службы. Участие врача или медицинской сестры необходимо при проведении медико-психолого-педагогических консилиумов, на которых решаются вопросы, касающиеся здоровья отдельных обучающихся. Программы «лечебной педагогики» также должны проводиться под контролем и при участии медиков.

Создание физиотерапевтического кабинета, фитобаров, кабинетов горного воздуха для оказания каждодневной помощи обучающимся и педагогам, проведение занятий лечебной физкультурой тоже элементы этой технологии.

Людей, нуждающихся в подобных методах восстановления здоровья, с каждым годом становится все больше.

Ресурсы *экологических здоровьесберегающих технологий* (ЭЗТ) слабо задействованы. Воспитание у подрастающего поколения любви к природе, потребности заботиться о ней, приобщение их к исследовательской деятельности в сфере экологии и так далее обладают мощным педагогическим воздействием, формирующим личность, укрепляющим духовно-нравственное здоровье.

Экологические здоровьесберегающие технологии направлены на создание природосообразных, экологически оптимальных условий жизни и деятельности людей, гармоничных взаимоотношений с природой. Например, в образовательной организации это и обустройство территории, и зеленые растения в рекреациях, и живой уголок, и участие в природоохранных мероприятиях.

Самостоятельное направление среди этих технологий – видеоэкология, занимающаяся вопросами психологического влияния на человека окружающей среды – как природной (часто благоприятной), так и антропогенной (часто неблагоприятной). К примеру, постоянное проживание в крупном городе с его каменными монолитами, геометрией прямых линий и углов, однотипностью фигур, на которые наталкивается взгляд, порождает повышенную утомляемость и депрессию.

Технологии обеспечения безопасности жизнедеятельности (ТОБЖ) реализуют специалисты по охране труда, защите в чрезвычайных ситуациях, строители, представители коммунальной, инженерно-технической служб, гражданской обороны, пожарной инспекции и др. Требования и рекомендации этих специалистов подлежат обязательному учету и интеграции в общую систему здоровьесберегающих технологий. Изучение курса ОБЖ позволяет получить необходимую информацию по вопросам обеспечения безопасности жизнедеятельности. За обеспечение безопасности условий пребывания в образовательном учреждении отвечает его руководитель.

Физкультурно-оздоровительные технологии (ФОТ) направлены на физическое развитие школьников. К ФОТ относятся: тренировка силы, выносливости, быстроты, гибкости и других качеств, отличающих здорового, тренированного человека от физически слабого, закаливание. Преподаватели физического воспитания осуществляют физкультурно-оздоровительную работу на основе анализа состояния здоровья учащихся, дозирования физических нагрузок по результатам мониторинга физической подготовленности учащихся. Внеаудиторная физкультурно-оздоровительная работа строится через вовлечение учащихся в спортивные секции и факультативы, участие в соревнованиях внутри образовательной организации, а также в общегородских соревнованиях по различным видам спорта. Традиционными стали туристические походы выходного дня, спортивные праздники: «День здоровья», «А ну-ка, парни!» и др.

Информационные технологии включают в себя организацию теоретического и практического обучения учащихся через дисциплины общепрофессиональной подготовки: «Основы медицинских знаний», «Физиология», «Психология», «Безопасность жизнедеятельности» и др. Формированию профессиональных здоровьесберегающих компетенций учащихся способствует такой вид педагогической практики, как «Основы здорового образа жизни».

Информированность в вопросах здоровья охватывает широкий круг разнообразных знаний и понятий, которые необходимы для того, чтобы воспитывать у учащихся ценностное отношение к здоровью, действенную мотивацию на ведение здорового образа жизни, формировать профессиональную готовность к оздоровительной деятельности.

Социально-психологические технологии обеспечиваются социально-психологической службой образовательного учреждения и способствуют эффективной адаптации учащихся к образовательной среде, достижению психического равновесия, преодолению стрессов.

Психологи проводят адаптационные мероприятия для учащихся (диагностика, тренинги, информационные и личностные консультации).

Научно-методические технологии здоровьесберегающей образовательной среды образовательной организации представлены научно-методическими объединениями педагогов. Лаборатория духовно-нравственного воспитания осуществляет формирование таких компонентов культуры здоровья, как нравственная, эстетическая культура, культура общения, менталитет по отношению к себе, природе, обществу и т. п.

Задача экспериментальной работы – формирование у учащихся умений самооценки, самоконтроля и саморегуляции здоровья, а также здоровьесбережения средствами ведущей деятельности: профессиональной – у педагогов и познавательной, коммуникативной – у учащихся.

Безусловно, многообразие форм и методов здоровьесберегающей работы не решает многих проблем, которые обуславливают снижение уровня здоровья учащихся. Это, прежде всего, учебные информационные перегрузки, большой объем самостоятельной работы учащихся, что порождает нехватку времени на сон, отдых, регулярное питание. Немаловажное значение имеют материальные затруднения. Это ограничивает возможности полноценного питания, качественного медицинского обслуживания, является причиной повышенной тревожности, заниженной самооценки. Необходимо повышать уровень медицинского обслуживания учащихся. Процесс организации здоровьесберегающей образовательной среды в образовательном учреждении требует вовлечения в эту работу всех субъектов образования, совместной согласованной деятельности медиков, педагогов, психологов, администрации.

Источник: Ковалева О. И. Образовательный континуум как условие становления личности подростка // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 14. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnyy-kontinuum-kak-uslovie-stanovleniya-lichnosti-podrostka> (дата обращения: 25.11.2025).

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Назовите особенности личносно ориентированного образования.
2. Перечислите ценности личносно ориентированного образования.
3. Каким образом здоровьесберегающие технологии влияют на качество образования?
4. На каких принципах строится методология здоровьесберегающей деятельности? Опишите эти принципы.
5. Дайте определение гуманно-личносной технологии, технологии сотрудничества, технологии свободного воспитания, технологии индивидуализации обучения.
6. Что означает дифференцированное обучение? Назовите принципы дифференцированного обучения.
7. Аргументируйте важность теоретического и практического обучения учащихся различным дисциплинам в рамках информационных технологий.

Тема 7. СОВРЕМЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КОНТИНУУМ КАК ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО

При рассмотрении основных принятых в современной педагогике подходов к трактовке понятия «поликультурное пространство» следует отметить, что исторические корни вопроса восходят еще к работам русских философов М. М. Бахтина и Н. А. Бердяева, которые считали основной задачей педагогики «приобщение личности воспитанников (обучающихся) к ценностям той или иной культуры». Позднее были разработаны педагогические концепции В. С. Библера и С. Ю. Курганова («школа диалога культур»), Е. В. Бондаревской («культурологическая концепция образования»), Н. Б. Крыловой, делавшей акцент на «культурных ценностях образования». Понятие «поликультурное пространство» в современных педагогических трудах отличается многогранностью трактовки; его можно рассматривать и в синхронном аспекте (как пространство диалога культур народов современности), и в диахроническом (как континуум диалога культур народов различных исторических эпох). Вопросу моделирования современного образовательного континуума как поликультурного пространства посвящен ряд педагогических и теоретико-методологических работ (например, О. С. Газмана, В. В. Гукаленко, Г. В. Дмитриевой, М. Н. Кузьминой, З. А. Мальковой, М. М. Плоткиной, Е. М. Рыбинского, А. С. Ткаченко, В. Т. Фоменко). Так, М. В. Колоколова рассматривает поликультурное пространство образовательного учреждения как «объективно существующую систему межкультурных, социальных и образовательных взаимоотношений, способствующую интериоризации национальной культуры, формированию общечеловеческих ценностей посредством поликультурного образования». Это типичное для работ по поликультурному пространству определение, которое показывает, что анализируемое понятие обусловлено социальными факторами, аксиологическими и образовательными. Компонентами поликультурного пространства образовательного учреждения выступают:

- 1) субъекты деятельности (учащиеся, педагоги);
- 2) их ценностные и духовно-культурологические ориентации;
- 3) культура народов мира;

4) диалогические отношения, возникающие в процессе образования и воспитания.

Говоря о ценностной составляющей поликультурного пространства образования и воспитания, нельзя обойти вниманием такое понятие, как толерантность. Так, в своей статье «Воспитание толерантной личности в условиях поликультурного пространства образовательного учреждения» учитель Е. В. Бурцева утверждает, что сейчас «образование все более начинает осознаваться как сложный культурный процесс, как... культурная деятельность», направленная на формирование терпимости и уважения к представителям других культур, эмпатии и взаимного понимания. Становится очевидным, что при моделировании учебно-воспитательного процесса в условиях поликультурного пространства на первое место выходит диалог, участники которого «...осваивают и усваивают ценности иных культур на основе собственного опыта, а также определения дидактического сопровождения, которое позволяет инициировать толерантность, соучастие, сотрудничество и эмпатическую составляющую». Таким образом, можно отметить, что построению поликультурного образовательного континуума способствуют следующие факторы:

- участие в фестивалях этнических культур;
- общение с представителями иной культуры (совместные мероприятия);
- внедрение различного рода факультативных, элективных и специальных курсов этнического характера в программу образовательного учреждения.

Говоря о формировании поликультурного пространства, педагоги и философы в первую очередь акцентируют внимание на лично-ориентированном подходе к образованию и принципах педагогики сотрудничества, когда основной задачей учебной деятельности служат раскрытие личностных способностей, удовлетворение духовных и культурных запросов каждого человека. В любом случае построение поликультурного пространства образовательной среды во многом основано на формировании представлений о многообразии культур и их взаимосвязи, осознании важности культурного многообразия для самореализации личности через воспитание позитивного отношения к культурным различиям.

Моделирование поликультурного образовательного континуума связано с такими его аспектами, как аксиологический, культурологический и социальный, а структурными компонентами этого пространства выступают субъекты деятельности, их ценностные и духовно-культурологические ориентации, культура народов мира, диалогические отношения, возникающие в процессе образования и воспитания. Современная педагогическая ситуация диктует необходимость пересмотра принципов построения образовательного процесса как поликультурного пространства, ориентированного на сотрудничество различных культур, их диалог, развитие толерантности, личной инициативы и доброжелательности по отношению друг к другу.

Источник: Бакулина Ю. Б. Современный образовательный континуум как поликультурное пространство: некоторые подходы к осмыслению понятия // Актуальные задачи педагогики : материалы V Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2014 г.). Т. 0. Чита : Молодой ученый, 2014. С. 91 – 92. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/102/5422> (дата обращения: 25.11.2025).

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Объясните, как вы понимаете выражение «поликультурное пространство», расскажите о его компонентах.
2. Перечислите факторы построения поликультурного образовательного континуума.
3. Назовите аспекты поликультурного образовательного континуума.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Поскольку феномен педагогических основ образовательного континуума еще недостаточно исследованная проблема, следует отметить, что данный аспект континуума выявляет функции согласования, отделения, связывания, выбора и отрицания, совмещения гуманитарного и технического, личностного и социально-коллективного, привнося в образование не только новое содержание, но и связывая его с настоящим, прошлым и будущим.

Исследование педагогических основ образовательного континуума способствует актуализации его в сферах различных наук – социальной философии, философии образования, культурологии, педагогики, теории социального управления и др.

Поэтому всестороннее изучение указанного феномена актуализирует создание концепции современного российского образования, нацеленного на практическую реализацию эффективной подготовки студентов вуза, служит моделью взаимодействия в учебной группе и способствует личному и профессиональному развитию студентов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (в редакции постановлений Правительства РФ от 10 февр. 2017 г. № 172; от 28 сент. 2018 г. № 1151) : [утв распоряжением Правительства РФ от 17 нояб. 2008 г. № 1662-р]. – URL: <http://government.ru/docs/all/66158/> (дата обращения: 25.11.2025). – Текст : электронный.

2. Амонашвили, Ш. А. Паритеты, приоритеты и акценты в теории и практике образования / Ш. А. Амонашвили, В. А. Загвязинский, В. И. Загвязинский. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2000. – № 2. – С. 11 – 16.

3. Бакулина, Ю. Б. Современный образовательный континуум как поликультурное пространство: некоторые подходы к осмыслению понятия / Ю. Б. Бакулина // Актуальные задачи педагогики : материалы V Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2014 г.). – Т. 0. – Чита : Молодой ученый, 2014. – С. 91 – 92. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/102/5422/> (дата обращения: 25.02.2022). – Текст : электронный.

4. Бауман, З. Текущая современность / З. Бауман ; пер. с англ. С. А. Комарова. – М. : Питер, 2008. – 238 с. – ISBN 978-5-469-00034-1. – Текст : непосредственный.

5. Безруких, М. М. Здоровьесберегающая школа / М. М. Безруких. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2004. – 240 с. – ISBN 5-89502-660-5. – Текст : непосредственный.

6. Бергер, П. Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. – М. : Медиум, 1995. – 323 с. – ISBN 5-85691-036-2. – Текст : непосредственный.

7. Борулава, М. Н. Гуманизация образования: направления и проблемы / М. Н. Борулава – Текст : непосредственный // Педагогика. – 1996. – № 4. – С. 23 – 27.

8. Богомолова, С. Н. Система форм организации личностно ориентированного обучения : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : дис... канд. пед. наук / Богомолова Стелла Николаевна. – Чебоксары, 2002. – 150 с. – Текст : непосредственный.

9. Бодалев, А. А. Общее и особенное в субъективном пространстве мира и факторы, которые их определяют / А. А. Бодалев. – Текст : непосредственный // Мир психологии. – 1999. – № 4. – С. 26 – 29.

10. Бондаревская, А. И. Культурно-образовательное пространство вуза : специальность 13.00.08 «Теория и методика специального образования» : автореф. ... канд. пед. наук / Бондаревская Алина Игоревна. – Ростов н/Д., 2004. – 28 с. – Текст : непосредственный.

11. Бондырева, С. К. Развитие психолого-педагогического взаимодействия в образовательном пространстве Содружества Независимых Государств / С. К. Болдырева. – Текст : непосредственный // Мир образования – образование в мире. – 2005. – № 1. – С. 72 – 80.

12. Борисова, Т. Ф. Образовательное пространство как фактор социального воспитания школьников : специальность 13.00.06 «Теория и методика управления образованием» : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Борисова Татьяна Федоровна. – М., 1999. – 20 с. – Текст : непосредственный.

13. Борытко, Н. М. Пространство воспитания: образ бытия : монография / Н. М. Борытко ; Волгогр. гос. пед. ун-т. – Волгоград : Перемена, 2000. – 223 с. – ISBN 5-88234-481-6. – Текст : непосредственный.

14. Буланова-Топоркова, М. В. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие / М. В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д. : Феникс, 2002. – 544 с. – Текст : непосредственный.

15. Бурдьё, П. Социальное пространство: поля и практики / П. Бурдьё ; пер. с франц. ; отв. ред. пер., сост. и послесл. Н. А. Шматко. – М. : Институт экспериментальной социологии ; СПб. : Алетейя, 2005. – 576 с. – ISBN 5-89329-761-X. – Текст : непосредственный.

16. Бурдьё, П. Социология социального пространства / П. Бурдьё ; пер. с франц. ; отв. ред. пер. Н. А. Шматко. – М. : Институт экспериментальной социологии ; СПб. : Алетейя, 2007. – 288 с. – ISBN 978-5-903354-05-4. – Текст : непосредственный.

17. Бурдьё, П. Начала : сборник / П. Бурдьё ; пер. с франц. – М. : Socio-Logos : Адапт, 1994. – 287 с. – ISBN 5-86942-006-7. – Текст : непосредственный.

18. Бурдьё, П. Социология политики / П. Бурдьё ; сост., общ. ред. и предисл. Н. А. Шматко ; пер. с фр. Е. Д. Вознесенской [и др.] – М. : Socio-Logos, 1993. – 333 с. – ISBN 5-86709-005-1. – Текст : непосредственный.

19. Бурцева, Е. В. Воспитание толерантной личности в условиях поликультурного пространства образовательного учреждения / Е. В. Бурцева // Nsportal.ru : образоват. соц. сеть. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/>

sotsialnaya-pedagogika/library/2013/01/31/vospitanie-tolerantnoy-lichnosti-v-usloviyakh (дата обращения: 25.11.2025). – Текст : электронный.

20. Вазина, К. Я. Многомерность средств образовательного пространства саморазвития человека / К. Я. Вазина. – Н. Новгород : Изд-во ВГИПУ, 2007. – 77 с. – Текст : непосредственный.

21. Газман, О. С. Новые ценности образования: содержание гуманистического образования = New educational values: contents of humanist education / О. С. Газман, Р. М. Вейсс, Н. Б. Крылова ; Рос. гуманитар. науч. фонд. – М. : [б. и.], 1995. – 103 с. – ISBN 5-900936-01-5. – Текст : непосредственный.

22. Гатальский, В. Д. Культурно-образовательное пространство как социально-педагогическая система / В. Д. Гатальский. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2009. – № 3. – С. 52 – 57.

23. Гаязов, А. С. Образование и образованность гражданина в современном мире / А. С. Гаязов. – М. : Наука, 2003. – 258 с. – Текст : непосредственный.

24. Гидденс, Э. Устроение общества : Очерк теории структуризации / Э. Гидденс ; пер. И. Тюрина. – М. : Акад. проект, 2003. – 525 с. – ISBN 5-8291-0232-3. – Текст : непосредственный.

25. Гинецинский, В. И. Проблема структурирования мирового образовательного пространства / В. И. Гинецинский. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 10.

26. Гримак, Л. П. Гипноз в формировании здорового психологического пространства личности / Л. П. Гримак. – Текст : непосредственный // Мир психологии. – 1999. – № 4. – С. 81 – 99.

27. Зборовский, Г. Е. Образование: от XX к XXI веку : монография / Г. Е. Зборовский. – Екатеринбург : УрО РАН, 2000. – 302 с. – Текст : непосредственный.

28. Зборовский Г. Е. Пространство и время как формы социального бытия / Г. Е. Зборовский. – Свердловск : Свердл. юрид. ин-т, 1974. – 221 с. – Текст : непосредственный.

29. Зборовский, Г. Е. Социология образования / Г. Е. Зборовский, Е. А. Шуклина. – М. : Гардарики, 2005. – 383 с. – ISBN 5-8297-0237-1. – Текст : непосредственный.

30. Зборовский, Г. Е. Социальное сравнение как повседневное явление и социологическая проблема. – Текст : непосредственный // Социологические исследования: Социальное сравнение как повседневное

явление и социологическая проблема. – 2005. – № 12 (260). – М. : Наука, 2005. – С. 13 – 23.

31. Кабешова, С. А. Особенности проектирования и реализации здоровьесберегающего педагогического процесса в условиях спортивно-технической школы : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : дис. ... канд. пед. наук / Кабешова Светлана Александровна. – Шуя, 2001. – 228 с. – Текст : непосредственный.

32. Келли, Дж. А. Теория личности : Психология личностных конструктов / Дж. А. Келли ; пер. с англ. и науч. ред. А. А. Алексеева. – СПб. : Речь, 2000. – 248 с. – ISBN 5-9268-0007-2. – Текст : непосредственный.

33. Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. ; Ростов н/Д. : МарТ, 2005. – 448 с. – ISBN 5-241-00477-4. – Текст : непосредственный.

34. Колесникова, И. А. Непрерывное образование как феномен XXI века: новые ракурсы исследования. – Текст : электронный / И. А. Колесникова // Непрерывное образование: XXI век : науч. электрон. журнал. – 2013. Вып. 1. – URL: <http://llpetersu.ru/> (дата обращения: 25.11.2025).

35. Колоколова, И. В. Поликультурное пространство образовательного учреждения как среда педагогической поддержки личности учащихся : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : дис. ... канд. пед. наук / Колоколова Инна Валерьевна. – Ростов н/Д., 2001. – 198 с. – Текст : непосредственный.

36. Концепция развития непрерывного образования взрослых на период до 2025 г. : Проект Министерства образования и науки РФ : Версия для обсуждения от 25 июня 2015 г. – URL: https://детсад36.рф/files/консерсиа_proekt_250615_25.pdf (дата обращения: 25.11.2025). – Текст : электронный.

37. Корнева, М. И. Прогимназия как образовательное пространство развития личности ребенка : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история» : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Корнева Маргарита Ивановна. – Ростов н/Д., 1996. – 24 с. – Текст : непосредственный.

38. Костинский, Г. Д. Географическая матрица пространственности / Г. Д. Костинский. – Текст : электронный // Известия РАН, сер. геогр. – 1997. – № 5. – URL: https://www.mediafire.com/file/xuk2l0xa7gjxwyn/kostinski_001.pdf/file (дата обращения: 25.11.2025).

39. Кузьмина, М. Н. Методы исследования педагогической деятельности / М. Н. Кузьмина ; Ленингр. гос. ун-т им. А. А. Жданова. – Ленинград : [б. и.], 1970. – 114 с. – Текст : непосредственный.

40. Левин, К. Теория поля в социальных науках / К. Левин. – СПб. : Речь, 2000. – 364 с. – ISBN 5-9268-0004-9. – Текст : непосредственный.

41. Леонидова, Г. В. Непрерывное образование как условие формирования человеческого капитала / Г. В. Леонидова, К. А. Устинова. – Текст : непосредственный // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. – 2012. – № 6 (24). – С. 124 – 137.

42. Либин, А. В. Единая концепция стиля человека: метафора или реальность? / А. В. Либин. – Текст : непосредственный // Стиль человека: психологический анализ / Дорфман Л. Я. [и др.] ; под общ. ред. А. Либина. – М. : Смысл, 1998. – 309 с. – ISBN 5-89357-039-1.

43. Лукина, Л. К. Проектирование пространства развития подростка в современных условиях / Л. К. Лукина. – Текст : непосредственный // Педагогика. – № 1. – 2000. – С. 88 – 93.

44. Мануйлов, Ю. С. Соотношение понятий пространство и среда в контексте управленческой практики / Ю. С. Мануйлов. – Текст : электронный // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2009. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sootnoshenie-ponyatiy-prostranstvo-i-sreda-v-kontekste-upravlencheskoj-praktiki-1> (дата обращения: 25.11.2025).

45. Меркулова, С. В. Проблема оценки качества подготовки: компетентностный подход / С. В. Меркулова. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2007. – № 8. – С. 127 – 130.

46. Митченкова, Е. С. Личностно ориентированное обучение как фактор предвузовской подготовки слушателей подготовительных курсов (на базе дополнительного довузовского образования) : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : дис. ... канд. пед. наук / Митченкова Елена Степановна. – Челябинск, 1999. – 164 с. – Текст : непосредственный.

47. Мудрик, В. А. Социализация и воспитание / В. А. Мудрик. – М. : Сентябрь, 1997. – 95 с. – ISBN 5-88753-013-8. – Текст : непосредственный.

48. Научная рациональность и структуры повседневности : тез. науч. конф., Санкт-Петербург, 22 – 23 нояб. 1999 г. – СПб. : СПбГУ, 1999. – 318 с. – Текст : непосредственный.

49. Национальная доктрина образования в Российской Федерации : [одобрена Постановлением Правительства Рос. Федерации № 751 от 4 окт. 2000 г]. – URL: <https://uo-teshem.rtyva.ru/wp-content/uploads/2021/07/03194768-cfa4-408d-b25f-de14d397ffce.pdf> (дата обращения: 25.11.2025). – Текст : электронный.

50. Новые ценности образования: десять концепций и эссе = New educational values: ten conceptions and essays : сб. ст. / Ин-т пед. инноваций Рос. акад. образования, Учеб.-воспитат. центр «Инноватор»; ред. Н. Б. Крылова, С. А. Ушакин. – М. : Инноватор, 1995. – 153 с. – ISBN 5-900936-03-1. – Текст : непосредственный.

51. Образовательное пространство в современной философии и теории образования // Региональный центр дистанционного образования : сайт. – URL: <https://rcde.ru/method/985.html> (дата обращения: 25.11.2025). – Текст : электронный.

52. Обучение в течение всей жизни: Life Long Learning: актуальные мировые практики в российском образовательном пространстве : материалы Всерос. научн.-практ. конф. Екатеринбург, 28 – 29 апр. 2014 г. Вып. 7 – Екатеринбург : ООО «ИПП» Макс-Инфо, 2014. – 248 с. – Текст : непосредственный.

53. Обучение в течение жизни: политика стран ОЭСР в области непрерывного образования : доклад Организации по эконом. сотрудничеству и развитию. – Центр ОЭСР – ВШЭ, 2005. – URL: https://globalcentre.hse.ru/data/2010/03/05/1231450999/App_OECD_1_2005.pdf (дата обращения: 25.11.2025). – Текст : электронный.

54. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка : [А-Я] : 80 000 слов и фразеол. выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова ; Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М. : ИТИ Технологии, 2005. – 938 с. – ISBN 5-902-638-09-7. – Текст : непосредственный.

55. Орлов, Г. П. Свободное время как социологическая категория / Г. П. Орлов. – Свердловск : Свердл. юрид. ин-т, 1973. – 158 с. – Текст : непосредственный.

56. Перспективы развития системы непрерывного образования в новых социально-экономических условиях / С. Ю. Нейман [и др.]. – Омск : Омский государственный институт сервиса, 2015. – 351 с. – URL: <http://www.iprbookshop.ru/32789.html> (дата обращения: 12.04.2017). – Текст : электронный.

57. Песоцкий, Ю. С. Высокотехнологическая образовательная среда: принципы проектирования / Ю. С. Песоцкий. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2002. – № 5. – С. 26 – 35.

58. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат. – 4-е изд., стер. – М. : Академия, 2009. – 268 с. – ISBN 978-5-7695-6156-6. – Текст : непосредственный.

59. Российская социологическая энциклопедия / РАН. Ин-т социал.-полит. исслед. ; под общ. ред. акад. РАН Г. В. Осипова. – М. : НОРМА-ИНФРА-М, 1998. – 664 с. – ISBN 5-89123-163-8. – Текст : непосредственный.

60. Российский статистический ежегодник. 2015. – М. : Росстат, 2015. – URL: http://www.gks.ru/bgd/regl/b14_13/Main.htm (дата обращения 25.11.2025). – Текст : электронный.

61. Самерханова, Э. К. Организационные основы создания единого образовательного пространства в высшем учебном заведении / Э. К. Самерханова. – Н. Новгород : Изд-во Волж. гос. инж.-пед. акад., 2004. – 131 с. – Текст : непосредственный.

62. Сериков, Г. Н. Системная интерпретация : монография / Г. Н. Сериков. – Челябинск : Факел, 1998. – 664 с. – Текст : непосредственный.

63. Скаткин, М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1984. – 95 с. – Текст : непосредственный.

64. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мижеригов ; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Сфера, 2004. – 439 с. – ISBN 5-89144-433-Х. – Текст : непосредственный.

65. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности : учеб. пособие для студ. учреждений высш. образования / С. Д. Смирнов. – 6-е изд., испр. – М. : Академия, 2014. – 400 с. – ISBN 978-5-4468-0416-0. – Текст : непосредственный.

66. Современная дидактика: теория и практика / И. Я. Лернер [и др.] ; под ред. И. Я. Лернера, И. К. Журавлева ; Рос. акад. образования, Ин-т теорет. педагогики и междунар. исслед. в образовании. – М. : ИТПИМИО, 1994. – 288 с. – Текст : непосредственный.

67. Сорокин, П. А. Человек. Цивилизация. Общество / П. А. Сорокин ; общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Согомонов ; пер. с англ. – М. : Политиздат, 1992. – 543 с. – ISBN 5-250-01297-3. – Текст : непосредственный.

68. Степанов, В. М. Организация развивающего образовательного пространства в инновационной школе : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Степанов Валерий Матвеевич. – Иркутск, 1999. – 23 с. – Текст : непосредственный.

69. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология / Н. Ф. Талызина. – 4-е изд., стер. – М. : Академия, 2006. – 288 с. – ISBN 5-7695-2103-1. – Текст : непосредственный.

70. Узнадзе, Д. Н. Общая психология / Д. Н. Узнадзе. – М. : Смысл ; СПб. : Питер, 2004. – 416 с. – ISBN 5-89357-121-5. – Текст : непосредственный.

71. Уилбер, К. Никаких границ : Вост. и зап. пути лич. роста / К. Уилбер ; пер. с англ. – М. : Изд-во Трансперсон. ин-та, 1998. – 174 с. – ISBN 5-88389-031-8. – Текст : непосредственный.

72. Философский словарь / А. И. Абрамов [и др.] ; под ред. И. Т. Фролова. – М. : Республика. – 2001. – 720 с. – ISBN 5-250-02742-3. – Текст : непосредственный.

73. Фоменко, В. Т. Непрерывное образование в свете особенностей лично-ориентированного образовательного процесса / В. Т. Фоменко, И. В. Абакумов. – Текст : непосредственный // Система послевузовского и дополнительного профессионального образования в современной России. – Ростов н/Д., 1997. – С. 71 – 73.

74. Хайдегер, М. Время и бытие / М. Хайдегер. – М. : Республика, 1993. – 445 с. – ISBN 5-250-01496-8. – Текст : непосредственный.

75. Хакен, Г. Синергетика : Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах / Г. Хакен. – М. : Мир, 1985. – 419 с. – Текст : непосредственный.

76. Цукер, А. А. Образовательное пространство школы / А. А. Цукер // Управление школой. – 2004. – № 27 – 28. – С. 31 – 35. – Текст : непосредственный.

77. Черкасова, М. А. Непрерывное профессиональное образование в свете социокультурного подхода : Методологические и исторические аспекты : специальность 24.00.01 «Теория и история культуры» : дис. ... канд. филос. наук / Черкасова Марина Александровна. – Ростов н/Д., 2002. – 132 с. – Текст : непосредственный.

78. Черноушек, М. Психология жизненной среды / М. Черноушек ; пер. с чеш. И. И. Попа. – М. : Мысль, 1989. – 174 с. – ISBN 5-244-00305-4. – Текст : непосредственный.

79. Чорная, А. Д. Непрерывное образование как основоположное условие развития современного общества / А. Д. Чорная. – Текст : непосредственный // Проблемы и перспективы развития образования : материалы III Междунар. науч. конф. (г. Пермь, январь 2013 г.). – Пермь : Меркурий, 2013. – С. 36 – 38.

80. Чурекова, Т. М. Теоретико-методологические основы непрерывного образования личности в инновационных образовательных учреждениях : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : дис. ... д-ра пед. наук / Чурекова Татьяна Михайловна. – Кемерово, 2002. – 397 с. – Текст : непосредственный.

81. Штомпка, П. Социология социальных изменений / П. Штомпка ; пер. с англ. ; под ред. В. А. Ядова ; Ин-т «Открытое о-во». – М. : Аспект-пресс, 1996. – 414 с. – ISBN 5-7567-0053-6. – Текст : непосредственный.

82. Шютц, А. Смысловая структура повседневного мира : Очерки по феноменолог. социологии / А. Шютц ; пер. с англ. А. Я. Алхасова, Н. Я. Мазлумяновой ; Фонд «Обществ. мнение». – М. : Ин-т Фонда «Общественное мнение», 2003. – 334 с. – ISBN 5-93947-012-2. – Текст : непосредственный.

83. Яковлев, Б. Образовательное пространство / Б. Яковлев. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 1999. – № 4. – С. 3 – 5.

84. Giddens, A. Sociology / A. Giddens. – Cambridge : Polity press, 1989. – XXVI, 815 с. – ISBN 0-7456-0545-1. – Text : direct.

85. Urry, J. Sociology beyond Societies. Mobilities for twenty-first century / J. Urry. – London ; New York : Routledge, 2000. – 276 с. – Text : direct.

ПРИЛОЖЕНИЕ

МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ

Образовательное пространство в современной философии и теории образования

Историко-философский аспект проблематики пространства связан с поиском оснований объединения мира и человека. Поиски этих оснований заставляют обратить внимание на представления о человеке, месте его существования и форме этого места, сложившиеся в древнегреческой философии.

Идеальные представления о месте человека в мире обобщены в концепции идеального города, выдвинутой и обоснованной (достаточно обстоятельно для своего времени) Платоном. Уже на данном уровне развития теоретической мысли становится очевидным, что вопрос о пространстве – один из основных в миропонимании. Так, например, П. Флоренский подчеркивал, что «...отсутствие пространственного сознания предполагает отсутствие "Я", в то время как при объективном пространстве и определении себя самосознание "Я" нуждается в противопоставлении пространству и, отделяя его от души, может устанавливать его».

Категория пространства сформировалась на основе наблюдения и практического использования положения объектов и их отношения друг к другу, а также их объема и протяженности. В истории философской мысли можно условно выделить две основные концепции пространства. Первая из них опирается на представления Демокрита и в наиболее развернутом виде представлена И. Ньютоном. В этом случае пространство отождествляется с пустотой и рассматривается как неподвижноеместилище реально существующих материальных объектов. Такое пространство существует везде и не зависит от расположенных в нем объектов. Оно абсолютно и может существовать независимо в форме пустоты. Пространство –местилище материальных объектов, которые, однако, не могут существовать вне его.

Основы второй концепции восходят к представлениям Аристотеля, который утверждал, что пустота как таковая отсутствует, а пространство – это просто свойство тел, которые в нем находятся. Данные

представления перекликаются с воззрениями Платона, практически отрицавшего определимость пространства и понимавшего под последним лишь совокупность всех мест реальных объектов.

Позднее такие философы, как Р. Декарт, развили это положение, рассматривая пространство прежде всего как протяженность вещей. К. Маркс был достаточно близок к данной концепции, понимая под пространством одну из форм существования материи. Ф. Энгельс с позиций материалистической диалектики также отрицал ньютоновский подход к пространству как абсолютному феномену. Он указывал, что основные формы всякого бытия – пространство и время. Вне времени и пространства бытие принципиально не может существовать, как и не может быть пространства вне бытия.

Развитие представлений о пространстве в истории науки прямо связано с развитием его субъективной интерпретации. До конца XIX в. абстрактное пространство сохраняло значение абсолютных и объективных координат, где протекают различные процессы. При этом под абсолютностью понималась его независимость от каких-либо систем, а под объективностью – внешнее по отношению к конкретным событиям.

С началом XX в. подходы и взгляды на пространство претерпевают существенные перемены. Как отмечал еще И. Кант, пространство – «необходимое представление и *argiōi*... Никогда невозможно составить представление о том, что нет пространства...». С середины XX в. все большее значение приобретают представления о пространстве как феномене, не только охватывающем физический континуум, но и распространяющимся на сферу гуманитарно-культурную. Категория пространства выступает как универсальное понятие, удобное для описания различных предметных областей, поскольку оно исходно, т. е. в нем можно зафиксировать единство разнокачественных явлений в цельности мира.

Такой своеобразный поворот в существенной степени определяется тем, что качественный анализ сложных систем связан с их пространственно-временной организацией, с особым отношением между их элементами, взаимообусловленностью их функционирования. Интервал, траектория, пустота обретают конкретный смысл. Пустота воздушного пространства – форма организации воздушных сообщений. Пустое пространство вокруг станка – условие его использования. Вещи и пустоты – элементы организации человеческой деятельности, особого

протекания времени жизни и общения людей. В это время достаточную популярность в научной среде набирает понятие хронотопа как формы человеческого бытия и возвращения времени человеческой жизни.

Суть предметно-конкретного пространства (социального, образовательного, экономического и т. д.) может быть выявлена только на основе и благодаря наличию существующего исходного чувства пространственности. Поэтому пространство рассматривается как результат деятельности субъекта, ее продукт, представляющий собой расчленение единого чувства пространственности, его объективизацию в процессе культурогенеза.

Пространство определяет порядок вещей в мире, что обеспечивает протекание повседневной жизни людей, их общение, уклад их непосредственного личностного бытия. Формирование человеческого субъекта, становление его личности в значительной мере детерминировано приобщением его к существующему порядку пространства и времени, прежде всего, самим фактом его наличия.

Такой подход к трактовке пространственности открывает возможности для рассмотрения пространства не просто как пространства тел (например, физическое пространство), а как пространства процессов и связанных с ними понятий, взятых вместе с их практической реализацией и осмыслением.

При анализе понятия «пространство» возможна реализация различных установок, которые условно можно разделить на три группы: объектные, субъектные и деятельностные. При объективной установке пространства оно представляется как определенная картина мира, понимаемая в качестве совокупности внешних объектов. Субъективная установка предполагает представление пространства как отражения наших чувств и мыслей. Наконец, деятельностная установка позволяет рассматривать пространство в качестве единства внешних по отношению к субъекту вещей и его мыслей о них, образуя феноменологическое единство «практик». Это означает, что пространство образуется не только вещами, но и смыслами.

В настоящее время подобный подход реализуют многие исследователи. Так, по представлению ученого-географа Г. Д. Костинского, пространственные понятия складываются в результате смыслового раздвоения исходно нерасчлененного ощущения пространственности, где ему соответствуют четыре базовых понятия: территория, район, место и пространство.

Территория, район, место и пространство представляют собой полюса различных осей культурогенеза, соответствующих двум взаимодополняющим принципам деятельностной пространственной практики человека. Первый из них связан с осуществлением аналитико-синтетической деятельности, второй – с ее осмыслением, т. е. деятельностью по смыслополаганию (пониманию). Понятия «территория» и «район» логически описывают мир, а «пространство» и «место» являются предпосылками возможности рассуждений о территориях и районах. Рассмотрение системы этих понятий с философско-методологических позиций приводит к тому, что пространство может быть поставлено в соответствие общему, место – частному, территория – целому, район – части. Эти четыре элементарных понятия в своем единстве образуют матрицу пространственности – исходную структуру пространственного мышления человека. При осуществлении пространственного представления действительности различной природы описанный подход открывает возможности для полноценного и достаточно исчерпывающего осмысления ее с позиций единства мира.

Естественной представляется попытка соотнесения понятий пространства и образования. Исходя из той предпосылки, что пространство, с точки зрения деятельностного подхода, образуется вещами и смыслами, является единством внешних по отношению к субъекту вещей и его мыслей о них, можно предположить, что понятия «пространство» и «образование» сопоставимы.

Действительно, являясь разными гранями социальной практики субъекта деятельности, оба понятия явственно несут в себе оттенок внутреннего единства. В широком смысле образование – это процесс становления личности, в ходе которого формируется некий образ, соответствующий тем культурным условиям, в которых осуществляется сам процесс становления. Образование, таким образом, можно толковать как единство процесса и результата освоения и присвоения личностью обобщенных способов взаимодействия с действительностью и самим собой, выработанных человеческим сообществом и закрепленных в культуре.

Культура вместе с измененной под ее воздействием природой является средой жизнедеятельности человека. В природе личность изыскивает источники своего биологического существования. В культуре – социального. Последнее принципиально отличается от первого.

В ходе развития культуры способы взаимодействия личности с действительностью обобщаются и способны приобретать статус ценностей. По сути дела, личность, сепарируя способы взаимодействия со средой (природной, личностной, социальной и т. д.) по признаку приемлемости, закрепляет их сначала в личном, потом в социальном и, наконец, общечеловеческом опыте. Возможность такого закрепления и существования, с одной стороны, независимо от конкретной личности, а с другой, благодаря ей – определяющая причина возникновения культуры. Процесс вхождения личности в культуру связан не только с освоением общепринятых способов взаимодействия с действительностью и самим собой, но и с пониманием ценности именно этих способов для существования человека как личности.

В этом случае, с одной стороны, культура как система доминирующих ценностей и отношений между людьми выступает как необходимая предпосылка образования, создающая определенную образовательную среду, а с другой стороны, только благодаря образованию сама культура может существовать и развиваться.

Пространственность в сфере образования связана с формой всех явлений присвоения личностью современной ему культуры как обобщенных способов взаимодействия его с действительностью и самим собой. Это дает возможность утверждать о существовании «культурной среды» и «положении» личности в ней, а также о тех смыслах, которые появляются в связи с определением личности своего места в «пространстве» своей жизнедеятельности.

Образовательное пространство достаточно часто связывают с такими понятиями, как «образовательная (воспитательная) среда, положение, окружение, воздействие, влияние». Анализ существующих определений этих понятий позволяет сделать уверенный вывод о том, что в каждом из них имеется указание на происходящие изменения в характеристиках субъекта деятельности. Данное обстоятельство приводит к мысли о сущностном единстве, связанном с процессом и результатом образования каждой личности.

В современной литературе, посвященной вопросам образования, достаточно часто употребляют понятия «образовательное пространство», «образовательная среда», «окружение», «влияние», «место». Генетические связи данных понятий требуют определенного анализа.

Так, термины «образовательная среда» и «образовательное окружение» предназначаются для определения того, с чем непосредственно или опосредованно соприкасается личность. При этом от положения личности зависит окружение, которое является частью среды, но не сводится исключительно к ней.

Термин «среда» предполагает, прежде всего, абстрагирование от внутренних различий. Однако если последние выявляются, то невольно возникает необходимость различать положение субъекта, его окружение, более того, дифференцировать это положение (по типу: ближайшее, близкое, дальнее и т. п.). Отсюда вытекает, что окружение, связанное с положением человека, – это всего лишь другая форма среды. Верно и обратное: среда – это только иная форма окружения.

Различие между образовательной средой и образовательным окружением предполагает, во-первых, исследование их как целостности (образовательная среда) в рамках целостности более общего порядка; во-вторых, конкретизацию положения (образовательного окружения) внутри среды. Образовательная среда и образовательное окружение, по сути, составляют единство, в котором лишь в зависимости от точки зрения и способа его анализа можно выделить первое или второе.

Окружение и среду не следует, однако, рассматривать как синонимы. Среда – это выражение объекта как целого, окружение же может быть рассмотрено как функционально дополняющее логическое понятие, которое является инструментом формирования представления об образовательном пространстве. Окружение и среда связаны друг с другом и одновременно отличаются друг от друга.

Категория пространства непосредственно связана с представлением о месте. При этом пространству придается смысл максимального предела, а месту – минимального. Пространство – это всеохватность, тотальность; место, напротив, это единица, «атом» пространства. Место всегда рассматривается как некоторая точка пространства, «место обитания».

Взаимодействие пространства и места проявляется в случае объединения их в рамках одной функции – функции порождения смыслов: место структурирует пространство. В этом случае в пространстве раскрываются смыслы, воплощенные в формах природного бытия и человеческого обитания. Разнокачественность пространства связана непосредственно с бытием человека. Другими словами, пространство

становится действительностью в связи с вещественностью человеческого бытия. Именно человек и результаты его преобразующей деятельности задают пространству его качества.

В общенаучной традиции термин «пространство» ассоциируется, прежде всего, с естественными науками, такими как география, физика, астрономия. Тем не менее в социальных и гуманитарных науках широкое распространение получили представления, в той или иной степени сопоставимые с этим термином: «место обитания», «общественное пространство», «пространство общества», «пространство жизни человека», пространственный фактор общества» и т. п. Как правило, они используются в качестве синонимов, более того, зачастую в работах одного автора может встретиться несколько таких понятий. В гуманитарных и социальных науках отсутствует единство точек зрения и подходов к понятию «пространство». На наш взгляд, можно обоснованно утверждать, что к настоящему времени в социальных и гуманитарных науках в целом проблема социального пространства разработана в явно недостаточной степени. С позиций современности можно проследить не только эволюцию данного термина, но и изменение подходов к нему, в том числе включающих в себя полное отрицание онтологического статуса проблемы пространства.

Это привело к формированию нескольких тенденций в понимании термина «пространства» в отечественной и зарубежной философии, социологии, психологии и т. д. Достаточно трудно выделить и охарактеризовать сами эти тенденции, так как подходы к проблеме пространства одного автора зачастую изменяются от одной его работы к другой. Тем не менее отметим, что проблематика пространственного измерения социальных явлений и процессов привлекала к себе внимание целого ряда исследователей – философов, социологов, психологов и т. д. Среди них особо выделим таких, как И. Кант, Б. Верлен, Э. Дюркгейм, П. А. Сорокин, Дж. Тернер. Как отмечал А. М. Мостепаненко, «...многочисленные попытки понять специфику социальных явлений на основе простой квалификации фактов, без введения адекватных понятий социального пространства и времени не приводят к желаемому результату». Таким образом, сама логика анализа социальных явлений и процессов объективно вынуждает исследователя обратиться к фактору пространства.

В работах Э. Гуссерля («горизонт»), К. Ясперса («перспектива»), М. Хайдеггера («ландшафт»), А. Шюца («жизненный мир») пространство (в рамках его феноменологической интерпретации) представляется в качестве «среды», порождаемой взаимодействием людей (пространство взаимодействия). В этом случае «пространство» связывается с природной средой, но эта связь рассматривается исключительно с точки зрения субъект-субъектных взаимодействий.

С последней интерпретацией понятия пространственности тесно связано распространение взглядов на развитие личности и общества, получивших популярность в последние десятилетия. Согласно этим представлениям, которые являются (как настаивают его некоторые представители) последовательной реализацией суждения И. Канта о пространстве как представлении, лежащим в основании всех внешних созерцаний, удается якобы преодолеть крайности субъективистского и объективистского взглядов. В этом случае пространство видится как сущностное бытие «не-я», т. е. все то, что лежит вне субъекта. Понятия «пространство субъекта», «жизненный мир» и тому подобные наполняются, уверяют сторонники этой точки зрения, совокупностью реальных и потенциальных взаимодействий, они позволяют снять эпистемологические затруднения, порождают необходимость свести в единое пространство различные виды действий – как обусловленные личным выбором, так и являющиеся презентацией институционального программированного поведения субъекта.

Сторонники такого подхода к интерпретации термина «пространство» подчеркивают, что характер представлений о пространстве важен не только потому, что оно, как и время, является детерминантой человеческого бытия, развития личности, основой нормативной регуляции взаимодействий. Не социум существует в пространстве, а пространство бытия есть форма существования социума. Социальное пространство не просто условие связанности, непрерывности, организованности социального процесса; это форма движения человеческого бытия в виде определенной координации людей, их действий и конкретных условий, средств и результатов жизненных процессов.

Личность существует, пока она осуществляет структурирование своего окружения и подвергается его воздействию. Структурирование – не единовременный и определенный результат, а процесс, поэтому личность перестает существовать тогда, когда этот процесс прерывается.

Человеческая личность реализует свои смыслы одновременно в пространстве и в себе, конструируя и то, и другое. Согласно Э. Хайдеггеру появление пространства связано с практиками как раскрывающимся пространством, представленным совокупностью обиходных поступков, навыков, практических действий, проектов.

Разнородность социального пространства, существование в нем специфически ориентированных образовательных практик позволяет выделить в общем, социальном пространстве образовательное пространство, которое может быть раскрыто через определенную совокупность обиходных поступков его субъектов, их практических действий и проектов.

Таким образом, образовательное пространство, представляющее собой форму единства людей, складывается в результате их совместной образовательной деятельности. В основе процессов целеполагания такой деятельности лежат согласованные потребности участвующих в ней субъектов, при этом цели и средства их достижения формируются и изобретаются самими субъектами благодаря осваиваемым механизмам культуры.

Образовательное пространство с точки зрения феноменологической интерпретации можно рассматривать как пространство включенности субъекта в тотально образовательное пространство, представляющее собой системную совокупность реальных взаимодействий человека с действительностью, данную субъекту через восприятие и действие. Мир дается субъекту в совокупности перцептуальных и когнитивных образов, упорядочиваемых системой понятий. При таком понимании образовательное пространство предстает как действительное воплощение мест, т. е. совпадение «положения» и «места» и появление «местоположения», которые позволяют способностям личности осуществляться и тем самым жить.

Таким образом, образование как единство процесса и результата движения личности можно рассматривать и как освоение последней образовательной среды и расширение тем самым образовательного пространства, которое можно описывать совокупностью четырех понятий: образовательная среда, положение, место и пространство.

Образовательную среду можно представить как совокупность прообразов, необходимых культуре для ее существования и развития. Представление о положении связано с конкретным культурным

окружением личности. Через представление о месте выявляется смысл, который обретает культурное окружение для личности. Совокупность смыслов создает пространство потенциальной жизнедеятельности личности.

Спектр приложения терминов «среда», «окружающая среда», «среда обитания» и так далее в настоящее время достаточно широк, а сами эти и аналогичные термины устойчиво включены в научно-педагогический оборот. Чаще всего под ними понимают то, что окружает, т. е. то, среди чего находится нечто или некто (чаще всего личность либо социальная группа), подвергаемое специальному рассмотрению.

Сегодня средовой подход в той или иной степени его выражения довольно широко представлен в многочисленных работах по проблемам образования, воспитания и развития личности. Как правило, в них среда рассматривается с точки зрения наличия/отсутствия условий или возможностей, способствующих воспитанию и развитию, поэтому выделение наиболее значимых элементов, содержащихся в образовательной среде, рассматривается в значительном числе исследований в качестве критериев оценки, выраженности ее образовательного потенциала. Сказанное справедливо для работ и публикаций Л. С. Выгодского, Л. П. Буева, В. В. Давыдова, С. Д. Дерябко, Л. Л. Новикова, С. Л. Рубинштейна и др.

Подход к предметно-развивающей среде как к ситуации развития имеет давнюю образовательную традицию, берущую свое начало с работ Я. А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, И. Дистервега, К. Д. Ушинского и других основоположников классической педагогики, которые подчеркивали важность использования в воспитании самостоятельной способности учиться всю жизнь, использовать для этого возможности окружающего мира и внешних обстоятельств. Вопросы влияния образовательной среды на личность – предмет рассмотрения в трудах и практике неклассической педагогики. Например, в прагматической педагогике Дж. Дьюи, предметного метода обучения В. П. Вахтерова, вальдорфской педагогике Р. Штейнера и др.

В ряде работ (например, В. Д. Семенова) школа выступает как субъект, организующий социальную среду на педагогическом уровне, при этом предполагается возможность формирования различного типа образовательных сред. Понятие образовательной среды в них связывается с представлением о типе образовательной системы.

В других работах (Л. А. Боденко, С. Д. Дерябо, В. И. Панов, В. А. Ясвин и др.) образовательная среда выступает как объект воздействия образовательной системы. Однако и в первых, и во вторых исследованиях имеются представления о существовании в образовательной среде комплекса возможностей для развития по заданному образцу; выделение и анализ компонентного состава среды, ее неоднородности и теоретическое обоснование возможности типологизации образовательных сред. В образовательной среде выделяют информационный, пространственно-предметный и психолого-педагогический компоненты.

Образовательная среда в этих работах – одно из ключевых понятий при выявлении и анализе образовательных потребностей и тенденций развития образовательных учреждений. Она рассматривается как комплекс условий влияний, возможностей становления личности по культурно заданному образцу.

Обобщая разработки современных отечественных исследователей проблем образовательной среды, можно прийти к выводу, что общий подход для них – понимание образовательной среды как совокупности факторов, компонентов и параметров, планируемых на уровне системы институтов образования. В широком смысле образовательная среда представляет собой объект деятельности, связанный с целеполаганием образования в целом и содержанием педагогического процесса как производной от общего содержания образования, его социально ценной культурной направленности. Именно так образовательная среда трактуется в многочисленных публикациях П. Р. Атутова, Б. М. Бим-Бада, В. П. Бепалько, М. Н. Берулавы, И. Д. Фрумина, В. Д. Шадрикова и др.

Выявление исследовательских возможностей применения понятия «образовательная среда» требует уяснения смысла самого понятия «среда». Согласно чешскому ученому М. Черноушеку, в научной практике сложилось несколько подходов к трактовке данного понятия:

- среда не имеет четко определенных и точно фиксированных границ (пределов) в пространстве и времени;
- среда воздействует интегративно на все органы чувств человека; информацию о среде мы получаем путем сочетания и согласования данных от различных органов чувств;
- информация о среде неоднородна, в ней можно выделить как ядерную, главную часть, так и периферийные составляющие;

- среда содержит всегда больше информации, чем та, которую мы способны сознательно зарегистрировать, переработать и понять;
- среда воспринимается человеком в тесной связи с его практической деятельностью, таким образом, ее восприятие тесно связано с действием, и наоборот;
- любая среда наряду с физическими, химическими и другими особенностями обладает психологическими и символическими значениями;
- окружающая среда воздействует как единое целое.

Возможность говорить о среде появляется тогда, когда объект отличается от его окружения, выделен из него. Различия между объектом и средой достаточно отчетливы, и для их выявления не требуется применения каких-то особых исследовательских процедур.

В таком случае среда – это то, где и в чем находится объект, то, что создает условия для его существования; явления его сущности, которая проявляется как в случае относительной стабильности, так и в переменах, сообразных сущности объекта. В среде осуществляется переход, изменение формы явления, и она может способствовать этому и препятствовать. В том случае, если изменения происходят в направлении большего выявления сущности предмета, говорят о благоприятной среде. Неблагоприятная среда препятствует этому процессу. В том и другом случаях среда предстает в качестве совокупности условий, которые сопровождают существование предмета и происходящие в нем преобразования.

Сказанное позволяет со всей определенностью утверждать, что среда представляет собой совокупность определенных внешних условий, достаточно независимых от самого предмета. Согласно представлениям Г. Гегеля, условие есть «...нечто предположенное, непосредственное наличное бытие которого есть вместе с тем возможность и по своему определению должна быть снята». Иными словами, понятие «среда» предполагает нечто, что либо содействует бытию, либо нет, само оставаясь практически неизменным. Появление изменений в предполагаемой среде автоматически переводит процесс существования или преобразования объекта самого по себе в процесс взаимодействия. В этом процессе с одной стороны находится исследуемый предмет, а с другой – среда, но в степени некоторого опредмечивания. Тогда изменения среды сами по себе должны стать предметом исследования и рассматриваться в системе, включающей в себя предмет и среду.

В качестве наиболее убедительного примера, иллюстрирующего необходимость такого подхода, выступают те проблемы, с которыми общество стало сталкиваться в последние годы. В результате человеческой деятельности обозначилось значительное число проблем, сущность которых в определенной мере ставит под сомнение само существование общества в том виде, в котором оно нам известно. К таким проблемам следует отнести глобальный экологический кризис, являющийся конкретным проявлением диспропорций развития человеческого сообщества и изменений среды его обитания.

Среда воспринимается человеком лишь в том случае, если она оказывает непосредственное влияние на его жизнь. Изменения в среде накладывают определенные ограничения на жизнедеятельность общества, в значимой степени определяют границы его существования.

Человеческое сообщество (это также в определенной степени можно отнести и к отдельной личности) существует в пределах среды, которая во многом является результатом его жизнедеятельности. Это позволяет провести определенное разграничение среды на две составляющие: природную и искусственную. Применительно к социальной среде ее искусственной составляющей является культура.

Культуру создает само человечество. В ней объективно фиксируются в виде культурных фактов способы эффективного взаимодействия с естественной средой и другими людьми; средства, при помощи которых создаются условия приемлемого существования субъекта.

Культура и составляет ту социальную среду, в которую попадает личность с момента своего рождения. Культура окружает личность своими специфическими предметами и способами действия с ними, в значительной мере задает основания для своих прообразов.

Поскольку в современной литературе присутствует огромное количество определений понятия «культура» и данное понятие рассматривается с различных точек зрения, для целей нашего исследования выберем подход, выдвинутый и обоснованный российским философом В. С. Библером. В понятии «культура» Библер выделил три ведущих смысла:

– понимание под культурой формы одновременного бытия и общения людей различных культур прошлого, настоящего и будущего. Время общения – настоящее. Смысл культуры в жизни человека при таком понимании проявляется на грани различных культур, в момент их взаимоперехода, благодаря чему культура определяет саму себя;

– культура рассматривается как форма самодетерминации индивида в его движении к личности, т. е. культура – это форма свободного определения человеком своей судьбы в контексте ответственности;

– культура – это изобретение «мира впервые», что позволяет как бы заново порождать мир, бытие как предметов, так и свое собственное. Этот создаваемый мир воспринимается как независимо существующий от человека и только угадываемый им.

Данный подход позволяет определить условия социальной среды, которые в наибольшей степени влияют на формирование личности, рассмотреть особенности взаимодействия личности и среды.

Механизм влияния жизненной среды на формирование и развитие личности в отечественной психологии достаточно глубоко исследован Л. С. Выготским. Он утверждал, что психическая природа человека – это совокупность общественных отношений, перенесенных внутрь и ставших функциями личности, динамическими частями ее структуры. Перенесение внутрь внешних социальных отношений между людьми – основа построения личности.

Согласно Л. К. Лукиной социальная среда, понимаемая как многомерное иерархически построенное системное образование, включает в себя физический мир и природно-географические условия; систему существующих отношений между людьми и общественными институтами; культуру, традиции и обычаи; «пространство» или «набор возможных и доступных деятельностей»; условия непосредственной жизнедеятельности и хронотопа как субъективную пространственно-временную семантическую организацию, обеспечивающую процесс построения контуров внутреннего психического регулирования.

В современной отечественной литературе нашли широкое распространение понятия «пространство» и «среда». Сущность этих понятий к настоящему времени выявлена в недостаточной степени. Как отмечает ряд исследователей (М. Я. Виленский, Е. В. Мещерякова, Р. Е. Пономарева и др.), термин «пространство» начал встречаться в педагогических исследованиях сравнительно недавно. Ранее для обозначения подобных сходных по смыслу феноменов использовались термины «среда», «ситуация», «система», «мир» и т. п. В других же социальных науках (философии, социологии, психологии, социальной психологии) термин «пространство» используют достаточно давно.

Первыми это начали делать применительно к социальным наукам зарубежные ученые – С. Вапнер («личностное пространство», 1980)

и Ф. В. Верной («окружающее пространство», 1979). Последний еще в 70-е годы XX в., анализируя факторы, определяющие развитие интеллекта, указывал на тормозящее и стимулирующее влияние воздействия окружающего пространства.

В социологии одним из первых отечественных исследователей, использовавших понятие «социальное пространство», стал Питирим Сорокин. Согласно его подходу «социальное пространство есть некая вселенная, состоящая из народонаселения Земли. Там, где нет человеческих особей или же живет лишь один человек, нет социального пространства».

Для К. Левина понятие пространства означало прежде всего место свободного движения личности, социальных групп, которое представляет собой топологическую область, существующую среди других областей, недоступных этой личности и социальной группе.

В педагогических исследованиях начиная с 80-х гг. особое место уделяли влиянию окружающего мира на условия развития личности и организацию педагогического процесса. Однако сам термин «пространство» не употребляли. Вместо него говорили о «ситуации» или «среде». Хотя с тех пор ситуация изменилась и термин «пространство» применительно к проблемам организации обучения и воспитания используют достаточно широко, до настоящего времени можно столкнуться с фактами неразличения или смешивания данных понятий.

Например, в работах Г. Н. Серикова указывается, что поскольку сфера образования существует в определенной социальной среде, которая в значительной степени определяет ее функционирование и развитие, то и образовательные системы, находясь в определенных условиях, оказываются зависимыми от них. Поэтому среда, вся человеческая цивилизация – специфическое условие существования систем образования, определяющее сущность их развития. Образовательное пространство здесь понимается лишь в качестве теоретической формы отражения существования образовательной среды.

Не разводит понятия и В. И. Гинецинский. Он пишет: «Образовательный процесс, будучи на категориальном уровне неотъемлемой стороной развития и функционирования человеческого общества, на эмпирическом предстает как многообразие сосуществующих и/или сменяющихся друг друга специфических структур социального взаимодействия разного масштаба, обеспечивающих в конечном счете становление

единой человеческой цивилизации. Наименьшей структурной единицей такого взаимодействия выступает диада "учитель – ученик", наибольшей – мировое образовательное пространство».

Еще один яркий пример аналогичного подхода – исследование Т. Ф. Борисовой, в котором образовательное пространство рассматривается в качестве социально-воспитательной среды. Уточняя используемый подход, автор определяет образовательное пространство как «упорядоченные устойчивые взаимодействия школьника с открытой социально-образовательной средой».

В 90-х гг. XX в. в педагогических исследованиях концепции образовательного пространства уделяют значительное внимание. Появляется большее, чем в предшествующий период, количество работ по данной проблематике. В обобщенном виде в них под термином «образовательное пространство» понимают множество объектов, между которыми установлены отношения. Образовательное пространство организовано как скопление, совокупность, множество образовательных систем, причем каждой отводится определенное место, обусловленное не только составом и функциями самой образовательной системы. В тезаурусе «Новые ценности образования» под образовательным пространством понимается существующее в социуме «место», где субъективно задаются множества отношений и связей, где осуществляется специальная деятельность разных систем (государственных общественных и смешанных) по развитию личности.

Особенностью разработки проблематики образовательного пространства в отечественной педагогической науке этого времени стало появление значительного числа работ по его отдельным чертам и характеристикам. Методологически они исходили из возможности выделения в едином педагогическом пространстве отдельных подпространств. Такое деление осуществлялось как на основе качественной характеристики пространства («дидактическое пространство», «воспитательное пространство», «пространство школьного учебного предмета»), так и на основе его «глубины» («социальное пространство класса», «индивидуальное образовательное пространство»). Последнее трактуется как упорядоченные устойчивые взаимоотношения личности с открытой социальной образовательной средой, с семьей и другими воспитательными институтами, ориентированными на ее самореализацию, формирование здоровых отношений в различных сферах

жизнедеятельности среди различных возрастных категорий, а также в учебном процессе; позволяющие удовлетворить свои образовательные потребности; оказывающие социальное воздействие на личность и раскрывающие ее жизненные силы.

М. Я. Виленский и Е. В. Мещерякова выделили две тенденции педагогических исследований по анализируемой проблеме, не противоречащие друг другу. Во-первых, стремление современных исследователей рассматривать педагогические явления в рамках единого образовательного пространства. Во-вторых, выделение и изучение отдельных подпространств – социального, дидактического, воспитательного, индивидуального и т. д.

Вместе с тем сформировалось несколько подходов к определению сущности образовательного пространства:

- системно-целостный (Г. П. Сериков);
- ментально-эмоциональный (Р. Эверман, Ю. В. Копыленко и др.);
- личностно-развивающий (J. Sechrest, J. L. Parker);
- социально-географический (В. Г. Кинелев, Е. Б. Сошнева);
- дистанционный (A. W. Bates, T. Evans, J. E. Lee и др.);
- локально-постерный (Л. А. Санкин, M. Cesaroni, E. Korachkov).

Все перечисленные подходы используют единые характеристики: системность; наличие пространственных координат; рассмотрение элементов системы не изолировано, а целостно; информационность пространства; территориальная целостность образования; личностно-развивающая направленность обучения.

Основное различие между названными подходами – разное определение ими сущности, основного ядра образовательного пространства.

В рамках системно-целостного подхода под образовательным пространством понимают своеобразный элемент общественной формации и продукт жизнедеятельности человека в форме вложенных друг в друга образовательных систем, где большая система по отношению к меньшим образует соответствующее образовательное пространство. Значимость развития ментальных и эмоциональных возможностей и способностей личности, связанная с этим необходимостью совершенствования методик и технологий их формирования и развития выходит на первый план при ментально-эмоциональном подходе.

В качестве ведущего компонента образовательного пространства в личностно-развивающем подходе рассматривают личность учащегося и его взаимодействия с содержанием, методиками и технологиями обучения. В рамках социально-географического подхода основное внимание уделяется созданию единого образовательного пространства и единой информационной среды. Дистанционный подход предлагает совершенствование методик, используемых в образовательном пространстве, новых средств, независимость обучаемых, текстовую коммуникацию.

Наконец, при использовании локально-постерного подхода вводится понятие малого образовательного пространства отдельно взятого образовательного учреждения, факультета, отделения в реальной действительности.

Достойна внимания попытка интегрировать все шесть подходов на основе выделения общего и особенного в каждом из них. Такая попытка приводит к появлению еще одного, седьмого подхода, при котором образовательное пространство понимают как педагогическую категорию, целостную интегративную единицу социума и мирового образовательного пространства, нормативно или стихийно структурированную и имеющую собственную систему координат.

Общие черты подходов к интерпретации понятия «образовательное пространство»:

а) «пространство» рассматривается как часть «среды», в рамках которой заключена личность;

б) образовательное пространство рассматривается сквозь призму личности, т. е. по типу «личность в среде», «личность и среда», «личность и пространство» и т. п.;

в) построение модели образовательного пространства как фрагмента, части социального пространства.

Допуская существование таких подходов, заметим, что в значительной степени они являются следствием определенной методологической путаницы. Кроме того, эти подходы не свободны от ряда органически присущих им недостатков, в частности от игнорирования внесоциальных явлений, влияние которых на развитие и становление личности в настоящее время неоспоримо; от своеобразного личностризма, т. е. стремления поставить проблему личности и личностного развития на первое место, рассматривать все проблемы образования

сквозь призму личности. Отдавая должное концепциям личностно ориентированного образования, считая их магистральным путем развития и модернизации отечественной системы образования, считаем необходимым указать на диалектическое своеобразие многих современных педагогических проблем, которые не могут быть сведены только к вопросам личностного развития, становления и образования.

Вопрос соотношения понятий «пространство» и «среда» достаточно неоднозначен. В большинстве случаев его решение определяется позицией самого наблюдателя, исследователя. Действительно, с точки зрения индивидуума, все, что вне его, что его окружает, можно определить как «среду». Среда в этом случае может быть благоприятна/неблагоприятна для индивидуума. Одна и та же среда может быть образовательной для одного человека и абсолютно нейтральной для другого.

С педагогической точки зрения последнее можно истолковать следующим образом: с одной стороны, среда – фактор, воздействующий на личность (тормозящий или стимулирующий развитие ее определенных качеств); с другой стороны, среда – объект воздействия личности, преобразования, приспособления к потребностям самой личности. Таким образом, отношение «среда – личность» может быть рассмотрено как процесс взаимовоздействия среды и личности. В таком случае перед нами достаточно сложная и перманентно изменяющаяся система: личность в процессе взаимовоздействия со средой непрерывно трансформируется вследствие воздействия на нее среды. Одновременно идет процесс трансформации среды, которая также качественно изменяется под воздействием личности.

Это означает, что рассмотрение среды как фактора, определяющего развитие личности, требует одновременного и равно адекватного рассмотрения развития среды, поскольку личность по отношению к среде выступает равно определяющим фактором, как и среда по отношению к личности. Обретая личностные качества, человеческий индивид взаимодействует со средой.

Личность обретает свои качества в процессе преобразования среды. Когда последняя трансформируется, меняется содержание и характер самого взаимовоздействия. Создается ситуация неопределенности. Неслучайно продолжительное время в педагогических исследованиях вопросы взаимодействия со средой оставались вне рассмотрения –

как условия, в которых протекает педагогический процесс. Ограниченность такого подхода достаточно очевидна, что в значительной степени и стало причиной педагогического исследовательского и практического интереса к проблемам взаимодействия личности и среды, ярко обозначившегося в последние десятилетия XX в.

Для снятия или ограничения отмеченной выше неопределенности на терминологическом уровне формируются инвариантные концепции «образовательной среды» как фрагмента более широкой категории – социальной среды. В обобщенном виде (следует подчеркнуть, что в данном случае обобщение приводит к нивелированию специфических и в значительной степени определяющих особенностей анализируемых концепций) понятие «образовательная среда» трактуется как часть социальной среды личности, обладающая образовательным потенциалом. Это та часть социальной среды, с которой личность непосредственно взаимодействует в процессе своего образования и которая оказывает на личность образовательное воздействие.

Введение в педагогический дискурс понятий и представлений об автономной личности вынудило отечественную педагогику уделять больше внимания вопросам создания условий для развития такой личности, что актуализировало известную проблему среды и привело к формированию педагогических концепций личностно ориентированного образования, и, как следствие, к росту исследовательского интереса к изучению условий, в которых осуществляется развитие личности.

Анализ вопросов соотношения личности и социальной среды, условий организации взаимовоздействий и взаимовлияний привел к введению в научный оборот понятия «образовательное пространство». Образовательное пространство выступает в качестве формы процесса образования, захватывая некоторую часть окружающей среды и одновременно человека как участника взаимодействия среды и личности.

Содержание образовательного пространства характеризуется взаимодействием обучающегося с образовательной средой. Ряд исследователей выделяет в образовательной среде природную, социальную и культурную составляющие. В образовательном пространстве личность имеет возможность взаимодействовать с каждым из названных компонентов образовательной среды. В таком случае образовательное пространство представляется как особый вид пространства, место, охватывающее личность и среду в процессе их взаимодействия, результатом

которого становится приращение индивидуальной культуры (в самом широком понимании данного термина) образующегося.

Таким образом, преобладающий подход к интерпретации понятия «пространство» в отечественной педагогике – представление о нем как месте, точке и одновременно процессе, в ходе которого осуществляется та или иная форма контакта личности и среды. Пространство в большинстве педагогических исследований постулируется в качестве составной части среды, характеризующейся тем, что она является местом взаимодействия человека и среды.

Оба описанных выше подхода к определению среды и пространства анализируют эти понятия с точки зрения личности. Последняя – основная точка отсчета, центр, вокруг которого расположены в различной последовательности среда, пространство, условия и т. п. Неслучайно на начальном этапе исследований понятие окружения было одним из основных. Оно более откровенно транслирует ведущую методологическую посылку этих подходов. Действительно, если принять, что личность, индивид, человек обладают особенными, принципиально отличными качествами, то можно будет согласиться с рассмотрением их в качестве центра, вокруг которого вращается остальной мир, выстраиваются среды, пространства и т. д.

Человек, как часть природы, обладает определенными качественными характеристиками, отличающими его от прочих составляющих природы и мира в целом. Однако это отличие не исключительная привилегия человека. Другие элементы природы и мира также обладают принципиальными качественными различиями, что, собственно, и позволяет их выделять и отличать друг от друга.

Утверждение о том, что отличительные характеристики позволяют рассматривать человека как особенный компонент природы, его системообразующую часть, скорее дань эмоциональному преувеличению и наследие эпохи начального периода становления науки. Первые научные достижения породили некоторую эйфорию умов, которая по мере развития самой науки постепенно стала проходить.

Не отрицая и не преуменьшая преобразующую роль человеческой деятельности, в том числе по воздействию на окружающую среду, нельзя не согласиться с тем, что это изменение не идет ни в какое сравнение с иными силами природы как по времени воздействия, так и по

масштабам. Если не впадать в радикальный антропоцентризм, человечество – одна из сил природы, один из ее составных компонентов. Данный факт подтверждается всей историей существования человечества.

Вместе с тем нельзя отрицать в полной мере способность человека преобразующе воздействовать на мир вокруг себя. Проблема кроется в мере этого преобразования, ее глубине и продолжительности. Рассматривая социальный аспект природы человеческого сообщества, нельзя не согласиться с тем, что он не может быть принципиально противопоставлен остальной природе.

Разумеется, на современном этапе развития социального научного знания нельзя со всей полнотой утверждать, что законы и закономерности общественного развития человечества изучены и полностью поняты людьми. Однако даже то, что нам известно, позволяет со всей очевидностью констатировать: социальная сторона в значительной мере является продолжением стороны биологической, а последняя однозначно может быть отнесена к природе. Таким образом, социальная жизнь общества – один из уровней, одна из составляющих природы и мира.

Влияние на развитие и становление личности ее окружения, социальной среды достаточно глубоко изучено педагогикой. Эти исследования убедительно свидетельствуют о том, что личность развивается внутри среды, испытывая ее воздействия, и одновременно сама воздействует и преобразует эту среду. Таким образом, на уровне теоретического анализа можно рассматривать личность как центр окружающей среды, но это дает искаженную картину действительности.

Подходы к проблеме соотношения среды и пространства, основанные на открытом или скрытом антропоцентризме, подводят исследователей к несколько ограниченным трактовкам этих понятий, выстраиванию моделей, согласно которым формируется своеобразная триада «человек – среда – нечто за ее пределами». Крайние члены триады при этом не связаны между собой, хотя, согласно этим же представлениям, среда – это результат взаимодействия личности и природы. Если убрать личность, то исчезает и среда вместе с пространством.

Налицо своеобразный логический сбой, потеря смыслов.

Образовательная среда и пространство рассматриваются как составные части социального пространства. Выстраивается своеобразная иерархия: природная среда – социальная среда – образовательная среда

– образовательное пространство. При этом подразумевается, что взаимодействия и взаимовлияния осуществляются между средой и личностью, причем становление и развитие личности есть результат отношений образовательной среды и человека.

Представляется, что такая трактовка выглядит достаточно ограниченной. Вычленение в социальной среде образовательной среды / образовательного пространства не раскрывает в полной мере процессы становления и развития личности. Формирование личности – результат не только социальных взаимодействий, но также взаимодействий с природой и технологиями.

В образовании личности участвуют не только социальные взаимодействия, но также природные и техногенные. Влияние этих взаимодействий на становление личности сегодня достаточно очевидно. Неслучайно в последние годы в обществе неоднократно возникают идеи о введении ограничений подрастающих поколений на свободный доступ к некоторым технологиям, прежде всего информационным. Не оценивая обоснованность/необоснованность таких предложений, просто констатируем, что их сущность заключается в общественном признании воздействия технологий на развитие личности.

Наконец, постулирование образовательной среды/пространства исключительно как социального феномена по умолчанию выводит образовательные процессы в некий географический вакуум. Это становится особенно заметным, если рассматривать такие процессы не только с точки зрения личности, выбрать позицию отстраненного наблюдателя. В таком случае невозможно определить место, где осуществляется образование.

Исследование процессов образования личности следует осуществлять на основе системного подхода, опираясь на представления о единстве мира, различные уровни которого взаимосвязаны и взаимозависимы. Человек – это часть мира природы, а его преобразующая деятельность – одна из природных сил.

Социальная составляющая деятельности и отношений человека имеет качественные отличительные характеристики. Социальная деятельность протекает в социальном пространстве, которое представляет собой один из иерархических уровней мирового пространства. Если исходить из такого классификационного признака, как соотношение общего и частного, то пространство – более емкая категория, чем

среда. Например, в словаре С. И. Ожегова приведено следующее определение понятия среда: «...это вещество, заполняющее пространство».

В этом случае социальная среда – та часть социального пространства личности, с которой эта личность непосредственно взаимодействует. Природная среда личности – это часть пространства, в которой данная личность обитает, с которой взаимодействует и которую в процессе этого взаимодействия преобразует.

В попытках выстроить иерархию «среда – пространство» более логично будет рассмотреть среду как часть пространства. В этом случае формируется достаточно стройная и логически выверенная структура: социальное пространство как процесс и результат деятельности человечества – социальная среда как процесс и результат деятельности отдельной личности.

Если среда трактуется как феномен, не имеющий четко определенных и твердо фиксированных пределов в пространстве, воздействующий на личность как единое целое, то пространство обладает своей внутренней структурой и неоднородностью, временными и пространственными координатами.

Предлагаемый подход становится возможен при соблюдении ряда условий.

1. Рассмотрение сущности взаимодействий личности и среды, личности и пространства осуществляется «извне», с позиции «стороннего наблюдателя», не включенного в систему взаимодействий и взаимоотношений.

2. Фундаментальной основой анализа не являются антропоцентрические представления о человеке как средоточии Вселенной, вокруг которого выстраиваются пространства, среды и, очевидно, время. Человек, социальные группы и человечество в целом представляют собой одну из составных частей природы, обладающую качественными отличиями от иных составляющих, но включенную в систему взаимовоздействий и взаимовлияний.

3. Образовательное пространство и образовательная среда выступают как часть социального, но не сводятся исключительно к нему.

4. Культура – обобщенный опыт взаимовоздействия природы и человека, единственно доступный способ трансляции этого опыта сквозь время. Кроме культуры общество не располагает никакими

иными механизмами трансляции знаний и накопленного опыта. Разрыв культурной преемственности обрекает новые поколения на потерю социальной памяти со всеми вытекающими последствиями.

Таким образом, в результате анализа основных источников по проблеме пространства можно сформулировать представления о соотношении образовательного пространства и среды как взаимосвязанных и иерархически расставленных понятий.

Пространство представляет собой иерархически выстроенную систему природных и социальных свойств, качеств и процессов, обладающих территориальными, временным и иными измерениями. Само пространство сложно структурировано и неоднородно. Оно подразделяется на ряд уровней, одним из которых является образовательное пространство.

Образовательное пространство выделяется из прочих пространств, так как именно в нем осуществляется процесс трансляции культуры новым поколениям. Образовательное пространство – часть социального пространства, но не только его.

Опыт взаимопреобразования, взаимодействия человека и природы, транслируемый в образовательном пространстве, не может быть сведен исключительно к теоретическому компоненту, но в обязательном порядке должен включать в себя процессуально-деятельностный, аксиологический и творческий компоненты. Таким образом, для реализации процесса трансляции культуры в полном объеме необходимо вступить во взаимодействие как с социальными, так и с природными объектами. Это означает неизбежное включение в понятие образовательного пространства природных объектов, явлений и процессов.

Такой подход к проблеме образовательного пространства позволяет рассматривать образование не как замкнутую, консервативную систему, слабо реагирующую на импульсы извне, а как особую, открытую подсистему единого образовательного пространства – территории трансляции человеческой культуры через время. Образовательное пространство образуется социальными институтами образования; природными объектами, имеющими образовательный потенциал; средствами массовой коммуникации; общественностью, ориентированной на образование; господствующими в данное время образовательными теориями и концепциями; социально-психологическими стереотипами

людей, регламентирующими их поведение по отношению к образованию. Образовательное пространство – более широкое и сложное понятие, чем образовательная система.

Мир XXI в. мало похож на мир середины или начала XX в. Трансляция культуры исключительно через специальную деятельность новых поколений в условиях особо организованных учреждений все больше отходит в прошлое. Возрастает роль других типов трансляторов, ранее либо не использовавшихся в этих целях, либо не рассматривавшихся в качестве трансляторов культуры. Сказанное относится к таким явлениям нашей действительности, как субкультуры, интернет, средства массовой коммуникации, средства искусства (музыка, кино, видео) и т. д.

В трансляцию культуры вовлечены такие социальные институты и организации, либо которые ранее в ней не участвовали, либо участие которых было малозначимым и незаметным: крупные корпорации, некоммерческие и общественные организации, заповедники, туристические объекты, музеи, отели, магазины и т. д. При этом в роли трансляторов культуры выступают различные виды деятельности, в которые включаются подрастающие поколения и которые направлены на преобразование природной или техногенной действительности.

Ранее образовательное пространство практически исчерпывалось учреждениями образования и культурно-просветительными учреждениями. Появление в образовательном пространстве новых субъектов трансляционной деятельности, зачастую конкурирующих с традиционными образовательными институтами, позволяет сделать вывод о необходимости отказа от сложившихся десятилетия назад подходов к анализу развития образования.

Предлагаемая концепция образовательного пространства, обладающего сложным внутренним устройством, специфическими взаимосвязями и взаимоотношениями позволяет более объективно и целостно исследовать современные образовательные процессы, оценивать тенденции и предлагать прогнозы. Понятие образовательного пространства как особого пространства, в котором протекают процессы образования личности в ходе трансляции культуры подрастающим поколениям, по праву является основополагающим понятием теории педагогики.

Введение нового смыслового значения понятия образовательного пространства, разграничение его с образовательной средой вносит определенную логическую стройность в теорию педагогики, позволяет определить в ней место для тех новых концепций и представлений, которые зародились в последние годы.

Само образовательное пространство представляет собой достаточно сложно устроенную иерархию, пирамиду пространств. В нем выделяется ряд уровней, известных в педагогической литературе под различными названиями: глобальное образовательное пространство, образовательное пространство страны, региональное образовательное пространство, городское (территориальное) образовательное пространство, муниципальное образовательное пространство и т. д. Как видно из названий, ведущим основанием для структурирования пространства выступает система координат, территориальная составляющая пространства.

Таким образом, к настоящему времени в научной литературе, посвященной вопросам пространства и образования, не сложилось единой точки зрения на вопрос о сущности и трактовке понятия «образовательная среда» и «образовательное пространство». В большинстве случаев авторы расходятся в понимании смысла данных категорий и их соотношения между собой. С достаточной степенью условности можно выделить шесть основных подходов к рассмотрению содержания понятия «образовательное пространство». В каждом из них на первый план выводится одно из свойств пространства. Однако у этих подходов есть и ряд общих черт. Во-первых, они однозначно трактуют соотношение среды и пространства: второе – часть первого. Во-вторых, все они относят образовательное пространство к сфере социальных явлений.

Анализируя недостатки описанных подходов и опираясь на результаты философского анализа проблем среды, пространства, времени, мы предприняли попытку по-иному истолковать данные понятия, рассмотреть образовательное пространство в системной связи с социальным и природным миром. Увидеть образовательное пространство не с точки зрения антропоцентрического подхода, а объективно, как часть единого целого, одну из граней мира.

Это позволило сформулировать концепцию образовательного пространства как пространства, в котором осуществляется трансляция культуры подрастающим поколениям и обладающего не только социальным, но также физическим, биологическим и временным измерениями. Тем самым предпринята попытка выйти за пределы традиционного педагогического круга исследований и попытаться рассмотреть проблему пространства под более широким углом зрения.

Источник: Образовательное пространство в современной философии и теории образования // Региональный центр дистанционного образования : сайт. URL: <https://rcde.ru/method/985.html> (дата обращения: 25.11.2025).

Роль непрерывного образования и преемственность как его основа

Непрерывность образования – это процесс роста образовательного потенциала человека (как общего, так и профессионального) на протяжении всей его жизни, согласующийся с потребностями личности и социума.

Роль непрерывности образования в современном обществе

Для современного общества оптимально применение системы непрерывности образования как постоянного, последовательного, пожизненного пополнения каждым человеком личного объема знаний, умений, навыков.

Непрерывное образование возможно разделить на несколько этапов:

– детско-юношеское образование: учебно-воспитательный процесс развития человека, предшествующий его вступлению в самостоятельную жизнь;

– образование взрослых: процесс обучения в рамках профессиональной деятельности; саморазвитие, переквалификация, сопровождающиеся непосредственным практическим применением.

Непрерывное образование – это реализация всем известной пословицы «Век живи – век учись», и в сегодняшней реальности она имеет важнейший смысл. Полнота социальной жизни и удовлетворенность ей невозможны без постоянного пополнения ресурса человека.

Непрерывное педагогическое образование возможно изобразить схематично.



Основная цель непрерывного образования – развитие в личности таких свойств, как самостоятельность, целеустремленность, трудолюбие, ответственность, адаптация к быстро изменяющимся условиям современного общества и качественное усвоение новой информации.

Можно выделить следующие формы непрерывного образования:

- пожизненное;
- начальное;
- дополнительное;
- последипломное;
- профессиональное и т. д.

Непрерывность процесса образования создает условия для более глубокого понимания человеком своих потребностей и явлений окружающего мира, более качественного раскрытия своего потенциала; становится возможным полноценно выполнять свою социальную роль в ходе трудовой деятельности и жизни в социуме.

Что такое непрерывное образование? По сути, это «тренажер» для образовательного потенциала человека, поддерживаемый системой образовательных учреждений, которые отвечают потребностям личности и общества.

Систему непрерывного образования используют во всем мире во многих вариациях и с применением различной терминологии. Например, возобновляющееся образование, заключающееся в получении объема знаний частями на протяжении всей жизни, чередующегося с иными видами деятельности, в частности, профессиональной.

В концепцию модернизации образования в России принцип непрерывности включен из-за необходимости реализации следующих направлений:

- переход к непрерывному профобразованию;
- повышение качества профподготовки;
- формирование инвестиционной привлекательности образования;
- реформа общего (среднего) образования.

Система непрерывного образования в этом проекте состоит из следующих элементов:

- переход от управления вузами к управлению отдельными программами;
- переход от аккредитации вузов к аккредитации учебных программ;
- введение кредитно-модульной системы;
- формирование независимых центров оценки качества образования.

Непрерывное образование отлично согласуется с вариативностью, поддерживается разнообразием структур учреждений образования и педагогического инструментария.

Реализация принципа непрерывности образования возможна, когда все учреждения образования представляют собой единую сеть, характеризующуюся тесной взаимосвязью ее элементов и преемственностью учебных программ. Несомненно, информационные технологии – большое подспорье для перехода к непрерывному образованию.

Преемственность как основа непрерывности в образовании

Непрерывность – цепь учебных задач на протяжении всего процесса образования, логично перетекающих друг в друга и задающих путь постоянного продвижения обучаемого вперед.

Преемственность – непрерывность в переходные моменты между этапами или уровнями обучения, выраженная в единой организации этих уровней или форм в пределах общей системы образования.

Изобразим преемственность схематично.



Преемственность возможно реализовать в условиях единой системы целей и наполнения образовательных программ на всем пути обучения – от дошкольного до последипломного.

На данный момент российское образование не обладает подобным единством. Различные этапы и формы обучения преследуют несогласованные между собой цели. Таким образом, обеспечение целостности и содержательного единства обучающей деятельности – базовая задача, стоящая перед политикой образования.

Для того чтобы в корне пересмотреть принципы современного образования на всех его уровнях, необходимо сформировать систему новых взглядов на соотношение ступеней обучения. Звенья процесса, стоящие обособленно, лишают образование единства, затрудняют выполнение задачи по формированию всесторонне развитой, целостной личности и снижают качество получаемых знаний и навыков в общем. Реализация принципов непрерывности и преемственности даст возможность максимально эффективно решить вопросы воспитания и обучения каждой личности.

Источник: Косяков Д. Роль непрерывного образования и преемственность как его основа // Zaochnik : образоват. сервис. URL: https://pro.zaochnik.com.com/spravochnik/pedagogika/obrazovatel'naja-sistema-rossii/rol-neprerывnogo-obrazovaniya-i-preemstvennost/?utm_referrer=https%3A%2F%2Fyandex.ru (дата обращения: 25.11.2025).

Непрерывное образование – основа развития личности в современном обществе

Ключевое значение в XXI в. приобретает идея образования длительною в жизнь, отвечающая на вызов быстро меняющегося мира. Трансформации обусловлены социальными, политическими, экономическими и культурными факторами. Исследования, проведенные социологами, демонстрируют, что в современном информационном обществе происходят изменения ценностных установок, и на первый план в рейтинге индивидуальных ценностей выходят знания, опыт и возможность их получения в любом возрасте.

Потребность в возобновлении образования, повышении профессиональной компетенции возникает в случае столкновения с нововведениями в профессиональной и личной жизни. Учитывая глобальность происходящих изменений, внедрение новых технологий во все сферы жизни, можно сделать вывод о необходимости непрерывного образования (далее – НОбр) как условия полноценного инновационного развития общества, основе успеха каждого индивидуума.

Анализ теоретических источников показал, что на сегодняшний день не существует единого подхода к трактовке понятия непрерывного образования, что вполне закономерно: как любое актуализированное понятие, имеющее историческую перспективу, НОбр не может иметь однозначной трактовки и одномоментной научной дефиниции.

В контексте данного исследования, по определению С. В. Меркуловой, непрерывное образование – «это новый способ деятельности, целью которого является процесс целостного формирования личности, поступательного обогащения ее творческого потенциала, постоянного развития способностей».

Как отмечает А. Д. Чорная, «государство и общество определяют НОбр как основу социальной политики, обеспечивающей подходящие условия для развития человека – как его общей культуры, так и профессионального роста как условие развития общественного производства».

Вышесказанное определяет необходимость и значимость непрерывного обучения в формировании образованной, успешной личности для ее самосовершенствования, раскрытия собственного потенциала и повышения конкурентоспособности.

О востребованности идеи НОбр как ключевой в наше время в мировом масштабе свидетельствуют материалы доклада «Обучение в течение всей жизни. Политики и стратегии» Института обучения в течение всей жизни (ЮНЕСКО, 2014 г) и доклада «Обучение в течение всей жизни для взрослых» Организации по международному сотрудничеству и развитию (2013 г.).

Учитывая этапы развития отечественного НОбр, можем утверждать о его новизне для педагогики нашей страны. Вместе с тем в зарубежной практике накоплен определенный положительный опыт интеграции теории и практических действий по ее воплощению, так как именно зарубежные научные школы разработали концепцию НОбр, выявили ее теоретические основы и накопили опыт практической реализации.

Краткий исторический обзор зарождения, становления и развития идеи НОбр свидетельствует о том, что в ее основе лежат труды исследователей разных эпох. Как отмечают авторы, истоки НОбр уходят глубоко в историю – в философию Древнего мира – к Конфуцию, Сенеке, Аристотелю, Сократу, Платону и др. Ян Амос Коменский признан основателем современных представлений о НОбр, так как в рассуждениях гениального педагога того периода присутствуют мысли, впоследствии переросшие в идею НОбр. Следует отметить, что единое мнение исследователей по вопросу отправной точки в формировании современного понимания НОбр отсутствует. В одних источниках родоначальником современной трактовки данного понятия рассматривают британского исследователя Бейзила Йексли (Basil Yeaxlee, 1929 г., «Образование в течение жизни»), в других основоположником считают американского педагога Эдуарда Линдемана (Eduard Lindeman), так как в 1926 г. вышла в свет его работа «Значение образования для взрослых». Многие исследователи сходятся во мнении, что концептуальное обоснование идеи представил в 1965 г. на конференции ЮНЕСКО крупнейший теоретик гуманитарного образования П. Ленгранд.

В XXI в. идея НОбр находит новые пути реализации, используя правительственную и межгосударственную поддержку. Основные определяющие факторы развития современной отечественной педагогической науки и основные принципы образовательной политики:

– нахождение новых ориентиров не только в педагогике, но и в мировоззрении современного человека в целом;

– приоритетность для образовательной системы – воспитание индивидуума, способного мыслить по-новому, системно, творчески в соответствии с запросами современного мультикультурного общества, осознавать все многообразие и одновременно единство общества;

– переосмысление понятий самоактуализации личности, саморазвития и самообразования.

В результате изучения и обобщения лучших традиций зарубежного опыта НОбр в России разработана «Концепция НОбр взрослых на период до 2025 г.». Цель Концепции – создать условия и оказать содействие взрослому населению в реализации потребности в образовании независимо от возрастных критериев, социальных условий, места проживания.

Концепция определяет современное понимание НОбр взрослых и выделяет несколько основных ее функций:

- профессиональная;
- социальная;
- личностная.

Если более подробно рассмотреть каждую из обозначенных функций, то мы можем констатировать, что каждая имеет главенствующее значение для развития личности и реализации его потенциала – как профессионального, так и личностного:

Профессиональная: реализация данной функции предполагает повышение трудовой мобильности личности, ее конкурентоспособности на основе приобретения ей новых квалификаций, освоения трудовых функций, повышения уровня профессиональной компетенции.

Социальная: данная функция направлена на взаимодействие человека с социумом, знакомство с общечеловеческими ценностями общества, изучение языка, культуры и других видов деятельности, направленных на формирование функциональной грамотности индивида в самых разных сферах.

Личностная: функция направлена на удовлетворение познавательной потребности человека, творческого роста, постоянное повышение общей образованности и культуры личности.

Исходя из вышесказанного, необходимо уточнить, что «система НОбр» – это комплексное понятие, которое подразумевает включение в этот процесс различных учреждений (государственных, негосудар-

ственных, реализующих как основные программы, так и дополнительные (профессиональные и общеразвивающие)), обеспечивающих содержательное единство и преемственность основных компонентов образования. Воспитательно-образовательные организации объединены в этот процесс для решения вопросов воспитания, образования и профессиональной подготовки человека с учетом потребностей как самой личности, так и общества, с целью удовлетворения стремления к самообразованию и саморазвитию в течение всей жизни.

Таким образом, ведущая идея НОБр – развитие человека как личности (профессионально компетентной, конкурентоспособной, мобильной). В качестве приоритетов выделяют активность личности в образовании и самообразовании, привитие интереса к знаниям через индивидуализацию и разнообразие образовательных программ, интеграцию формального, неформального и информального образования.

Источник: Шахмарова Р. Р. Непрерывное образование – основа развития личности в современном обществе // МНИЖ. 2017. № 5-2 (59). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nepreryvnoe-obrazovanie-osnova-razvitiya-lichnosti-v-sovremennom-obschestve> (дата обращения: 25.11.2025).

Образовательное пространство как интеграционный феномен и методологическое понятие

За последние 15 – 20 лет в отечественной педагогике получил широкое распространение термин «образовательное пространство». Обращение к идее образовательного пространства в первую очередь связано с активным включением России, которая на протяжении многих десятилетий была отделена от мирового сообщества «железным занавесом», в процессы международного взаимодействия во всех областях жизни общества, включая и сферу образования. В этом же контексте появились понятия «экономическое пространство», «информационное пространство», «геополитическое пространство» и другие, которые объединяет то, что все они выражают интеграционные тенденции, характерные для современного этапа общественного развития в условиях нарастающей глобализации.

Термин «образовательное пространство» первоначально стали активно использовать именно авторы, описывающие образовательную ситуацию в современном глобализованном мире и его регионах как

«формирующееся единое мировое образовательное пространство». Хотя в целом эту концепцию на сегодняшний день нельзя считать общепризнанной, поскольку она скорее отражает оптимистический (или, по выражению советского и российского педагога З. А. Мальковой, «романтически-идиллический») взгляд на развитие образования в мире, чем реальную действительность, тем не менее, нельзя отрицать и то, что определенные ростки интеграционного взаимодействия в этой области международного сотрудничества обнаруживаются если не повсеместно, то, по крайней мере, в отдельных регионах планеты.

В частности, конкретные шаги в этом направлении предпринимаются уже на протяжении почти полувека в Европейском регионе. А с 1999 г., когда была подписана известная Болонская декларация, процесс формирования единого общеевропейского образовательного пространства принял реальный и масштабный характер несмотря на то, что протекает он весьма сложно, неоднозначно и противоречиво.

Что касается России, то многие исследователи если и не отрицают саму возможность ее интеграции в мировое или европейское образовательное пространство, все же полагают, что это вопрос весьма отдаленной перспективы. Так, советский и российский ученый-педагог А. Лиферов пишет: «Учитывая физические размеры страны... то, что ее "государственная масса", по выражению Н. Мироненко и Л. Фомичева, и образовательное пространство тяжелы и крайне неоднородны, нет оснований считать, что в ближайшей перспективе наша страна могла бы включиться в международные связи на высшем уровне – в форме интеграции, например, с образовательными системами Западной Европы – для обоюдной пользы. Еще труднее представить реализацию интеграционного пути в отношении других регионов мира. Кроме того, путь интеграции с образовательными системами той же Западной Европы в настоящее время нереален и по причине "рыхлости" федеративных начал и сохраняющихся унитаристских тенденций внутри самой России, нерешенности проблем интегрирования своего ближайшего окружения».

Последнее замечание указывает на проблему создания единого образовательного пространства стран СНГ, которая сегодня объективно заявлена на самых разных уровнях как в российском обществе, так и в других странах СНГ. Эта проблема, связанная с процессами установления взаимодействия в сфере образования между странами, появивши-

мися в результате распада СССР, отражает одно из важнейших и чрезвычайно актуальных направлений современной образовательной политики России и является предметом активного обсуждения в государственных структурах, научных центрах, вузах, общественных организациях бывших советских республик.

Не менее актуальна проблема единого образовательного пространства и для самой России как многонационального государства, имеющего огромную территорию. Данная проблема обусловлена двумя основными факторами, характеризующими внутрироссийскую ситуацию.

Во-первых, в результате процессов демократизации и децентрализации субъекты Федерации и территории местного самоуправления, а также образовательные учреждения получили значительную свободу в выборе образовательных стратегий и осуществлении разного рода инноваций в сфере образования в рамках соблюдения общих федеральных нормативов требований. Во-вторых, все чрезвычайно многочисленные национально-культурные сообщества, проживающие на территории России, обрели реальную возможность влиять на образовательную политику в регионах своего компактного проживания, внося в образование национально-культурные приоритеты и «национальный колорит».

Однако, как свидетельствует практика, данные факторы оказывают не только позитивное, но в некоторых случаях и негативное воздействие на развитие образования страны, разрушая его целостность. И хотя в России единство федерального культурного и образовательного пространства провозглашено в Законе РФ «Об образовании» (1992/1996) как один из ведущих принципов государственной политики в области образования (ст. 2), его реализация в настоящее время связана со множеством проблем и характеризуется многочисленными разномасштабными противоречивыми тенденциями.

В результате сложившаяся на сегодняшний день ситуация дает основания некоторым исследователям выражать опасения, что в процессе создания единого образовательного пространства страны наступил такой этап, когда тенденция к региональному развитию систем образования может стать препятствием на пути развития государственной системы образования, поскольку преобладание центробежных тенденций может привести к необратимым, деструктивным последствиям. Так, советские и российские психологи В. Слободчиков и Ю. Громыко

пишут: «Сегодня система образования уже стала достаточно разнородной и весьма раздробленной с точки зрения ее региональной организации... Так называемое единое образовательное пространство является слабоструктурированной фикцией; регионализация образования становится еще одной силой феодализации государственного устройства России».

Вместе с тем само понятие «образовательное пространство» все более прочно укореняется в понятийном аппарате педагогики. Более того, в реальной практике отечественного образования оно начинает использоваться как характеристика самых разных явлений педагогической реальности. Это и образовательные комплексы различного масштаба, такие как «единое образовательное пространство "школа – вуз"» (Г. С. и Е. В. Коротаевы, М. И. Шенцева, Г. М. Щевелева), «жизненно-педагогическое образовательное пространство» на базе комплекса «детский сад – школа» (Р. И. Туктарова) и т. д.; и личностное образовательное пространство субъекта образования, рассматриваемое как «пространство его включенности в тотальное образовательное пространство»; и, наконец, образовательное пространство какого-либо образовательного учреждения. Кроме того, все более употребительными становятся понятия «развивающее пространство», «воспитательное пространство» и др.

Таким образом, анализ научно-педагогических источников показывает, что пространственные представления получают в педагогике все более широкое и многоаспектное концептуально-теоретическое осмысление. В то же время очевидно, что термин «образовательное пространство» применяют для обозначения феноменов, различающихся и по своим масштабам, и по содержательным характеристикам, и по формальным признакам – от мирового образовательного пространства до образовательного пространства отдельно взятой личности. Именно поэтому, несмотря на чрезвычайную распространенность, в специальных педагогических словарях это понятие либо трактуют слишком узко, либо вообще не упоминают.

Так, советский и российский ученый в области педагогических наук В. М. Полонский понимает под образовательным пространством «территорию, в пределах которой действуют федеральные государственные образовательные стандарты», и подчеркивает, что «данный термин в настоящее время не имеет понятийного "веса"». Некоторые

словари, изданные в последние несколько лет, определяют образовательное пространство в операциональном плане как «сохранение общегосударственного единства в образовании при проведении децентрализации управления образованием с тем, чтобы не разрушалась взаимосвязь и преемственность отдельных образовательных структур и соблюдались права каждого гражданина государства в получении полноценного образования вне зависимости от места проживания».

В то же время на неполноту, ограниченность такого рода определений, делающих акцент только на нормативно-структурных и организационных характеристиках образовательного пространства, указывают даже исследователи, которые употребляют этот термин в отношении «больших» образовательных пространств, т. е. территорий, в рамках которых государство (несколько государств) осуществляет определенным образом нормированную образовательную деятельность. Например, российский психолог С. К. Бондырева считает, что определение образовательного пространства не может ограничиваться только структурно-содержательными компонентами, и подчеркивает, что они должны дополняться рассмотрением и других общезначимых элементов, свойственных пространству (в большей или меньшей степени), в данном случае пространству образования. К таким элементам она относит географические, юридические и другие компоненты, выступающие необходимыми основаниями взаимодействия разных субъектов этого пространства, условиями вступления субъектов во взаимодействия.

Б. Г. Яковлев характеризует образовательное пространство современной России следующим образом: «Это тысячи образовательных учреждений... это многомиллионная семья педагогов... это, наконец, горизонтالي и вертикали управления многофункциональной, а потому и необычайно сложной системой образования на федеральном, региональном и муниципальном уровнях». Б. Г. Яковлев подчеркивает, что одной из «особых жизненно-смысловых» характеристик образовательного пространства, которая противостоит энтропийным процессам, является его интеллектуальная, информационная насыщенность: «Оно насыщено неизмеримой массой объемных, линейных и нелинейных представлений о масштабах познавательной, духовно-нравственной, преобразовательной деятельности. Его рабочие инструменты – знания, умения и навыки, которые развиваются во времени, передаются от одного поколения к другому».

Существуют точки зрения, согласно которым настоящее «единое образовательное пространство» относительно независимо от «физического времени» и «физического пространства», поскольку его создают не администраторы, а педагоги-энтузиасты, педагоги-творцы, которые могут жить не только на разных территориях, но и в разное время. При этом проблему создания «единого образовательного пространства» надо рассматривать не как узкопедагогическую проблему, а как проблему социокультурную.

Сопоставляя столь разные толкования образовательного пространства, действительно задаешься вопросами: есть ли основания говорить о некоем едином, пусть пока еще только формирующемся педагогическом понятии; возможно ли выделить содержательное ядро в столь различных характеристиках некоего педагогического явления?

При всем несходстве разных трактовок образовательного пространства, обуславливающих факторов, мотивов и конкретных целей, побуждающих исследователей описывать педагогическую действительность с помощью понятия «образовательное пространство», отчетливо выделяются общие черты, позволяющие рассматривать его как целостный педагогический феномен, который выражает:

- объективный характер интеграционных тенденций и процессов, проявляющихся в современном образовании на всех его уровнях и затрагивающих все компоненты образовательных систем;
- непрерывность образовательного процесса во всех его составляющих и по всем параметрам;
- возрастание роли субъективного фактора в образовании, заставляющего во многих случаях «уходить» от административно-организационного по своей сути термина «образовательная система» и узкого по своему содержанию термина «образовательный процесс» как характеристики образовательного континуума.

Именно интеграционный характер педагогической деятельности, необходимость которого диктуется потребностями современного этапа развития образования и общества в целом, актуализировал поиск нового понятия и термина, более адекватно выражающего его сущность.

Интеграционные же тенденции, столь характерные для развития образования сегодня, в свою очередь, отражают смену методологии педагогической деятельности, которая все в большей мере начинает учитывать синергичную природу образования. А это означает, что понятие

«образовательное пространство» имеет прежде всего методологическую значимость.

Источник: Штинова Г. Н. Образовательное пространство как интеграционный феномен и методологическое понятие // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. Вып. 5 / Рос. гос. проф.-пед. ун-т ; отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. Екатеринбург : Владос, 2007. С. 98 – 104. URL: <https://cloud.mail.ru/public/vX8f/qj9sh3Jzz> (дата обращения: 25.11.2025).

Философские основания концепта территориального образовательного комплекса

Идея создания территориальных образовательных комплексов (ТОКов) относится к числу инновационных проектов, рассматриваемых с позиции социального партнерства в сфере образования. В настоящее время эта идея обретает реальное воплощение в ряде регионов России в рамках оптимизации отечественной системы образования. В качестве первой меры в справке к распоряжению Правительства РФ от 30 апреля 2014 г. № 722-р о плане мероприятий («дорожная карта») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки» предусмотрена «оптимизация сети образовательных организаций и образовательных программ с учетом их особенностей, а также существующей структуры системы образования и перспектив ее развития». На смену традиционным детским садам, школам, колледжам и вузам предполагают ввести ТОКи – многоуровневые и многопрофильные образовательные учреждения, объединяющие дошкольные образовательные организации, общеобразовательные организации, профессиональные образовательные организации и образовательные организации высшего образования.

Советский и российский педагог А. Г. Каспржак, анализируя сущность ТОКов в рамках реформаторского движения в современном отечественном образовании периода реструктуризации школ и осуществляя оценку данного процесса на примере Москвы, подчеркивает, что ТОК представляет собой принципиально новую образовательную систему. Основываясь на теории управления, в соответствии с которой образовательная система, как и всякая система, «должна приобрести новые интегративные свойства, не равные простой сумме свойств составляющих ее элементов», он выдвигает следующую гипотезу о возможностях ТОКов: «изменив масштаб проектирования от уровня

школы до некоторой территории, мы получаем возможность реагировать на диверсифицированный запрос на образовательную услугу населения за счет интеграции образовательных организаций с учреждениями других сфер».

Концептуально ТОК – инструмент консолидации образовательного пространства. Идея ТОКов предполагает концентрацию ресурсов в целях повышения качества образования, предоставляя на данном этапе возможность «реализовать идею индивидуализации образования на практике уже не в масштабе отдельной школы, а в масштабе территории и региона в целом».

Организация таких ТОКов в настоящее время одна из актуальных проблем российского образования, требующая осмысления в первую очередь на уровне оснований. Обратиться к сущностным характеристикам ТОКа как совместно проектируемого континуума, не ограничиваясь историческим анализом и/или технико-технологическими аспектами проблемы, прояснить суть вопроса позволяет онтологический подход. Выявление глубинных основ, принципов бытия и рассмотрение их с позиции целостности предполагает онтологический подход как «погружение на самое дно» бытия, проектируемого в совместности как события.

Выделяют следующие основания концепта ТОКа.

Онтологическая конструкция

Конструктивизм (от лат. *constructivus* – «связанный с построением, конструированием») как универсальный философский подход к миру и человеку отрицает существование онтологической реальности (Э. Глазерсфельд, Л. Гроссберг, Ж. Делиа, В. Кенни, У. Матурана, Р. Пальмару, А. Риглер, З. Шмидт и др.). Объективной реальности противопоставляется реальность, создаваемая человеком. Эстонский исследователь коммуникации Райво Пальмуру подчеркивает, что конструктивисты оценивают мнение человека, выраженное в коммуникации, «не на основе согласия с некоторыми внешними объектами, к которым у когнитивных систем нет доступа, а на основе того, насколько эти величины измеряются во внутренней согласованности с существующими коллективными конструкциями». Применяемый конструктивистами метод немецкий философ и литературовед Зигфрид Й. Шмидт предлагает охарактеризовать как переход от бытия/субстанций/идентичностей к действиям и процессам, из которых происходят так называемые

результаты бытия. Указанный переход от изучения объектов к процессам предполагает рассмотрение процессов как основы возникновения реальности.

К анализу онтологического конструктивизма британского философа и психолога Рома Харре обратился современный российский философ А. Л. Никифоров. Он отмечает, что исходным пунктом рассуждений британского профессора явилось понятие *affordance* (Дж. Гибсон). Данному понятию, в переводе на русский означающему возможность, предоставляемую человеку предметом, Харре придает общепhilosophский смысл. Для пояснения концепции он использует понятие окружающего мира: человек живет в окружающем мире, созданном при взаимодействии с объективным миром и состоящим «из возможностей, которые человек открывает своей активностью», детерминированных «как внешним миром, так и спецификой деятельности человека». А. Л. Никифоров характеризует концепцию профессора Р. Харре как конструктивизм, поскольку «мы конструируем мир, в котором живем, с помощью нашей перцептивной системы, с помощью нашей научно-технической деятельности». «Действительно, – соглашается А. Л. Никифоров, – мир можно рассматривать как пространство возможностей для деятельности человека, и это пространство расширяется по мере совершенствования материальных и когнитивных средств деятельности».

Как многоуровневый, конструируемый территориальный образовательный комплекс предоставляет несомненно большие по сравнению с отдельными образовательными организациями возможности для индивидуализации и самореализации индивида, позволяя последовательно реализовать все четыре сферы человеческих способностей «Я-самого как другого» (П. Рикер): «я могу говорить», «я могу действовать», «я могу рассказать о себе», и «я способен быть "Я"».

Типичный пример конструируемой реальности – киберпространство с характерной сетевой структурой организации, «которой свойственны спонтанная самоорганизация дискурсивной среды, полимагистральность и полицентричность, покрытие максимально возможного пространства с равноудаленным доступом от одной точки к другой, безграничность в пределах сети» или цифровая вселенная. В таком пространстве «человек коммуницирующий» осуществляет «как социальное взаимодействие, так и взаимодействие с техническими устрой-

ствами как с "Ты"». Цифровая вселенная, в отличие от физической, создается и определяется программным обеспечением, разработанным человеком. Она постоянно расширяется, поскольку доступ к ее созданию имеет весьма широкий круг пользователей (все, кто является обладателями цифровых ресурсов: видеокамер, датчиков, коммуникаторов – гаджетов, подключенных к интернету). Образовательные организации должны быстро адаптироваться к стремительно расширяющейся цифровой вселенной, учитывая, что «цифровая вселенная удваивается более чем в два раза каждые два года, с 2013 по 2020 г. цифровая вселенная вырастет в 10 раз – с 4,4 трлн гигабайт до 44 трлн».

В условиях многоуровневости и многопрофильности как множественности возможностей возникает проблема множественности реальностей, их когеренции и управления созданной комплексной конструкцией. Кроме того, существует проблема ограниченности возможностей, обозначенная в критике философского конструктивизма как онтологической позиции сторонниками философии синергетики: деятельности человека свойственны естественные ограничения, определяемые «внутренними свойствами самих сложных систем, самого окружающего мира». Следовательно, «не все что угодно можно осуществить, сконструировать, построить, а только то, что согласовано с внутренними тенденциями».

Универсум деятельности

Территориальный образовательный комплекс как конструируемая реальность – это прежде всего результат деятельности человека. Подход к концепту ТОКа с позиции деятельностного подхода и теории деятельности (Г. П. Щедровицкий) позволяет заключить, что в результате построения новой структуры образуется универсум деятельности, представляющий собой «особый организм, состоящий из множества монад», различающихся функционально и морфологически и организованных в супер- или мегаструктуру. В таком многоуровневом и многофункциональном образовании неизбежно усложняются отношения организации и управления. Советский и российский философ и методолог Г. П. Щедровицкий предупреждал о том, что целостное развитие такого универсума деятельности невозможно: все монады не обладают возможностью «строить и иметь всеобщую онтологию». Только некоторые из монад, входящих в универсум деятельности, могут осуществлять управление и рефлексивное отображение других монад. В этом

случае, считал Г. П. Щедровицкий, «всякая монада, осуществляющая управление, вставая в особое отношение к другим монадам, начинает также осуществлять особую функцию: именно она строит обобщающую картину, именно она осуществляет снятие, и если она делает это достаточно успешно, то другим монадам просто не нужно это делать, и они обычно этого и не делают».

Диалектика континуального и дискретного

Проектируемое многоуровневое образовательное пространство можно рассматривать как образовательный континуум, предполагающий постоянное расширение при сохранении целостности жизненного мира индивида, учитывая, что понятие «континуум» (от лат. continuum) обозначает нечто непрерывное. В философско-эстетическом исследовании советский философ А. Ф. Лосев, отталкиваясь от учения натурфилософов (элейцев, милетцев, Гераклита), рассматривает континуум как предельную категорию: «какими бы качествами и количествами континуум ни был наполнен, все равно этот континуум сам по себе лишен всяких качеств и количеств – пуст» и предлагает диалектически подойти к его исследованию. Континуум при таком подходе представляется бесконечным множеством, определенным образом упорядоченным, «в котором объединяются в одно целое и прерывность, и непрерывность (в противоположность прежним попыткам строить континуум из отдельных дискретных точек или представлять его как нечто абсолютно сплошное, исключаяющее всякую раздельность)».

Проектируемый образовательный континуум представляет множество, проявляющееся во взаимодействии, упорядоченность которого выражается в объединении прерывности и непрерывности, допуская становление, изменение и развитие человека в процессе образования. Однако в условиях нестабильного, информационно-перегруженного бытия существует риск обрыва коммуникации. «Человек, который ставится в условия сильных изменений и новизны, – отмечал Э. Тоффлер, – ведет себя нерационально, явно действуя против своих собственных интересов». В частности, это может коснуться проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории, которая в зависимости от потребностей человека может быть представлена как реализующая идею образования в течение жизни либо как дискретная.

Кроме того, объединение в одном комплексе организаций различных типов и профилей реализует идею сцепления и гетерогенности, обозначенных французскими философами Ж. Делезом и Ф. Гваттари важнейшими признаками ризомы как междубытия, интермеццо с характерной неустойчивостью и отсутствием стержневого единства, свойственными корневищу. Картографичность, или пунктирность проектируемой реальности, как принцип ризомы указывает на открытость взаимодействия, предполагая не репродукцию, а конструирование реальности со свойственной ей постоянной модификацией. Как картографичное, такое взаимодействие всегда «можно разорвать, развернуть в обратном порядке, адаптировать к любому типу установки», в него могут «внести изменения индивид, группа или социальное образование», представить в различных модификациях, в том числе «построить как политическую акцию или как медитацию».

Таким образом, концепт многоуровневого и многопрофильного образовательного комплекса трансформирует представление об организации и управлении образовательной системой. Являясь конструируемым пространством, территориальный образовательный комплекс предоставляет дополнительные возможности для создания многоуровневой и многопрофильной организации. Универсум образовательной деятельности, представляющий суперструктуру, создает условия для трансформации управления образовательной системой. Проектируемый образовательный континуум, объединяя прерывность и непрерывность, является пространством полномасштабной индивидуализации образования. Для конструируемого многоуровневого и многопрофильного ТОКа характерна постоянная модификация, сопровождаемая риском обрыва коммуникации. Концентрированным выражением проблематики выступают вопросы конструируемой множественности реальностей, неустойчивости целостного развития образовательного универсума деятельности.

Источник: Иванова О. Э., Уварина Н. В. Философские основания концепта территориального образовательного комплекса // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27174> (дата обращения: 25.11.2025).

Управление инновационными процессами в системе образования: компетентность и потенциал руководителя

Последние преобразования в России и принятое направление на модернизацию образования, согласно государственным документам («Концепция социально-экономического развития России на период до 2020 года», Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»), указывают на необходимость обеспечения непрерывности процессов обновления современного образования, а в качестве важнейшей задачи рассматривают создание системы управления модернизацией как «перманентным долгосрочным процессом инновационного развития отрасли». Речь идет о формировании принципиально новой системы непрерывного образования. Предусматривается решение не только общих проблем (например, изменение структуры и содержания общего образования), но и таких специфических проблем, как оценка и исследования компетентности руководителей образовательного учреждения в управлении инновационными процессами.

Современные условия управления и развития системы образования требуют расширения круга исследований инновационных процессов, которые определяют не только успешную адаптацию личности к новым экономическим и социальным переменам, происходящим в обществе, но и повышение творческого потенциала человека, организацию собственной жизни в соответствии с потребностями, целями, ценностями, поставленными самим человеком. На современном этапе развития образовательного пространства России обнаруживается недостаточность научно-методического обеспечения инновационных процессов, отсутствие должной экспертизы инновационных образовательных проектов и мониторинга качества и эффективности их внедрения.

В последнее десятилетие появилось много исследований, посвященных разработке теоретических основ инновационных процессов в системе современного образования. Исследованиями инновационных процессов в образовании занимались Л. Н. Абдуллина, К. Ангеловски, А. В. Бельков, Е. Г. Ефимова, Г. В. Ильяхинская, М. В. Кларин, Т. М. Ковалев, С. А. Кузнецова, В. Я. Ляудис, В. С. Лазарев, Н. П. Макаркин, Л. С. Подымова, М. М. Поташник, С. К. Сергеев,

В. И. Слободчиков, О. Г. Хомерик, А. В. Хуторской, В. А. Шаповалов, Т. И. Шамова, Н. Р. Юсуфбекова, Е. А. Ямбург и другие ученые.

В то же время в психолого-педагогических исследованиях не в полной мере освещаются вопросы, касающиеся изучения и развития инновационной деятельности в системе образования. Существуют объективные трудности внедрения инновационных технологий в современное образовательное пространство. В целом, реформирование современного образования в контексте развития инновационных процессов определяется необходимостью решения существующих в нем проблем: игнорирование индивидуальных особенностей субъекта деятельности; использование малоэффективных традиционных форм и методов обучения и воспитания; увеличение разрыва между обучением и воспитанием; обострение проблемы гуманизации формальных и неформальных отношений в образовательном процессе; разрыв между требованиями общества, возможностями образования и потребностями личности. Кроме того, как показывают исследования, безосновательная показная (не на базе научной проработки) интенсификация обучения за счет применения новых педагогических технологий и включения новых учебных предметов способствует росту информационной, эмоциональной и психической нагрузки, последствие которой – снижение здоровья, творческой, интеллектуальной и физической активности, падение КПД внедряемых инноваций.

Проведенный анализ психолого-педагогических исследований позволяет сделать вывод о том, что проблема формирования и развития субъекта деятельности в контексте инновационных процессов в системе образования весьма актуальна и исследуется в различных психолого-педагогических направлениях. Эффективные способы анализа инновационных процессов отсутствуют не только в профессиональной, но и в личностной сфере. Однако данная проблема себя еще не исчерпала, каждый новый виток в развитии современного образовательного пространства требует нового, более глубокого осмысления этой проблемы и обоснования новых подходов к ее решению. Одно из таких направлений – роль и значимость руководителя в управлении инновационными процессами.

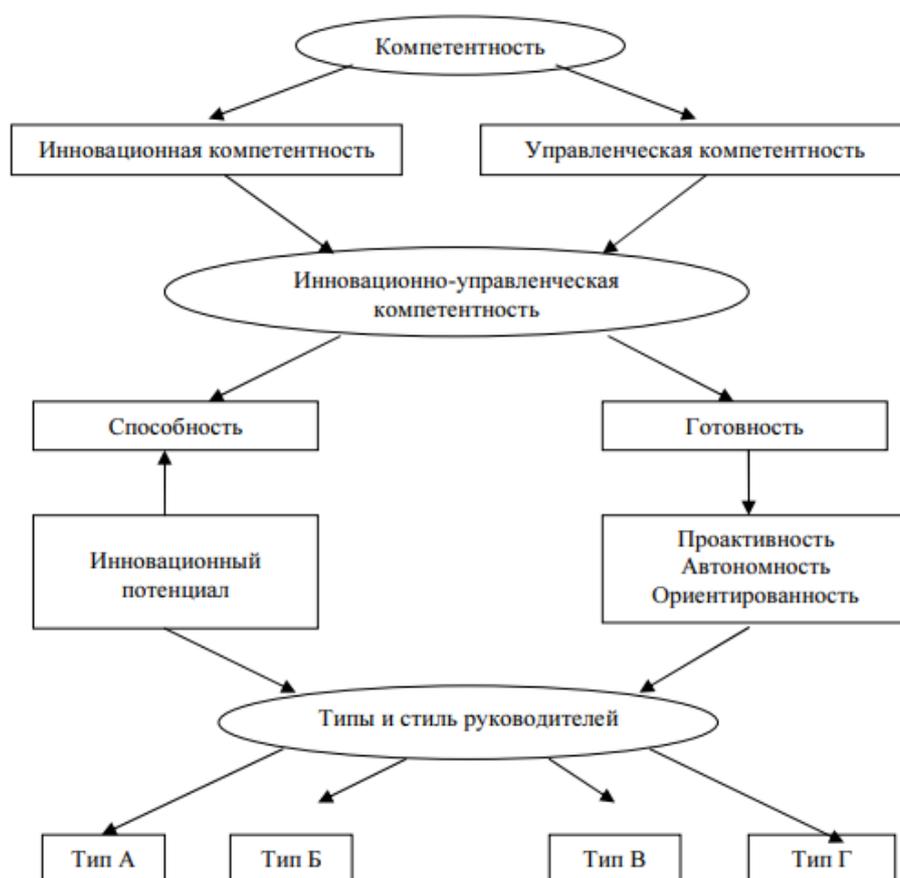
Современные социальные процессы протекают крайне быстро, и от руководителя требуется постоянное самообразование, рефлексив-

ный самоанализ, формирование социальной, личностной и инновационной компетентностей. Эффективная инновационная активность руководителя в системе образования – важный фактор, инициирующий динамику образовательных технологий; гарант нестандартных решений, определяющих инвестиционный характер вложений в автономное образовательное учреждение; удовлетворенность субъектов образовательного процесса; индикатор стабильности творческих коллективов.

Исследования инновационных процессов в образовании в основном ориентированы на педагогов, педагогические коллективы, что оставляет вне поля зрения управленческий сегмент работы образовательных учреждений. Кроме того, процессы современного развития обуславливают динамичность и неоднозначность объема, содержания и характера инновационных процессов в образовательных учреждениях, в силу чего деятельность руководителя в системе инноваций требует исследования, осмысления и обобщения. Постоянно изменяющееся содержание управленческой деятельности, мобильность организационных структур, обеспечивающих продвижение инновационных процессов в системе образования, требуют особых инновационных умений, способностей и качеств от руководителя образовательного учреждения.

Проблемы современного образования побуждают к поиску новых средств управления, способных в современных социальных условиях выявить не только старые, но и вновь возникающие проблемы, которые ведут к поиску новых подходов, форм, средств и методов подготовки нового типа руководителя для системы образования. Актуальной становится задача формирования перспективного, инновационного типа руководителя – менеджера, обладающего инновационно-управленческой компетентностью. Данное понятие в настоящий момент не имеет устоявшегося определения в отечественных и зарубежных публикациях по сравнению с такими понятиями, как компетентность, компетенции, управленческая компетентность, инновационная компетентность. Не существует методологической базы, раскрывающей содержание понятия «инновационно-управленческая компетентность личности», ее структуру и механизмы реализации, целевую функцию, систему взаимодействий и отношений, в которых она реализуется. Психолого-педагогическая наука обнаруживает недостаток представлений о способах диагностики и развития инновационно-управленческой компетентности, методического обеспечения ее исследования.

Инновационно-управленческая компетентность позволяет субъекту управления в рефлексивном опыте увидеть материал для инновационных преобразований в будущем, но не останавливается на нем. Субъект пребывает в произвольном состоянии творческого поиска, стремится предложить новые решения, средства и технологии преобразования объектов еще до того, как существующие подходы – образовательно-технологические, социально-управленческие, внедренческие, рефлексивно-аналитические и другие – исчерпают себя. Поскольку такие решения связаны с собственными характеристиками преобразуемого объекта, то по характеру его направленного изменения можно в определенной степени судить об уровне инновационно-управленческой компетентности субъекта руководителя. Рассмотрим инновационно-управленческую компетентность на основе двух качественных образований – способности и готовности руководителя осуществлять деятельность по управлению инновационными процессами в открытой образовательной системе.



В основе одного из структурных качественных образований инновационно-управленческой компетентности – способности выдвигаем

сложную, полифункциональную структуру – инновационный потенциал. Инновационный потенциал руководителя – способность личности к преобразовательной, рефлексивной, инновационной активности на разных уровнях социально-образовательного взаимодействия (субъект-субъектного и субъект-объектного), необходимая для осуществления эффективной управленческой и инновационной деятельности. Инновационный потенциал руководителя – важный психологический фактор, представляющий собой интегральное свойство личности, определяющее ее отношение к инновациям. Его составляющие – практичность и креативность мышления, потребность в самоактуализации и успехе, организаторские способности, уверенность в себе. Традиционно проблематику инновационного потенциала разрабатывала теория систем в рамках экономических концепций научно-технического прогресса. В последнее время в силу своей многоаспектности она вышла за рамки собственно экономической науки и находит свое продуктивное применение во многих областях научного знания.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что попытки интерпретировать содержание понятия «инновационный потенциал» были предприняты в русле научной проблематики, разрабатывавшейся психологией (И. В. Байер, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов, М. В. Чигринова и др.) и педагогикой (В. А. Антипов, Т. М. Давыденко, А. Е. Капто, И. М. Курдюмова, В. С. Лазарев, В. П. Ларина, Э. В. Литвиненко, А. В. Лоренсов, А. М. Моисеев, Н. В. Немова, С. Д. Поляков, М. М. Поташник, П. И. Третьяков, Г. М. Тюлю, О. Г. Хомерики, Т. К. Чекмарева, Т. Н. Шамова, В. З. Юсупов и др.). В большинстве творческих работ в области образования объектами исследования выступали инновационный потенциал образовательного учреждения (школы, вуза), педагогического коллектива, студенческой молодежи, нововведения, идеи, прогноз; в меньшей степени объектом исследования исследовательских работ был инновационный потенциал руководителя образовательного учреждения.

В последние годы все большее внимание отводится инновационному потенциалу личности руководителя образовательного учреждения. Анализ зарубежной литературы по проблемам инноваций показал, что обращение к категории «инновационный потенциал личности» было предпринято еще в начале 50-х гг. в монографии американского социолога Х. Барнетта «Инновации: основа культурного изменения», опубликованной еще в 1953 г.

В современных условиях быстро меняющийся мир требует от руководителей образовательных учреждений иных методов управления. В выигрыше оказывается тот руководитель, кто быстрее всех способен реагировать на перемены, воспринимать и рефлексировать изменения и в образовании, и в обществе, воплощать в жизнь задуманное, т. е. использовать на практике свой инновационный потенциал. Инновационный потенциал руководителя фактически обеспечивает возможность эффективно управлять инновационными процессами в образовательном учреждении. Опыт показывает, что крупные реорганизации возможны только в том случае, если руководитель умеет создать свою команду единомышленников, тактично и решительно противодействовать противникам новшеств.

В настоящий момент в отечественном образовании наблюдается диспропорция между наличием инновационных возможностей и их реальным воплощением на практике. Немногие руководители образовательных учреждений (высших, средних, специальных) имеют высокий инновационный потенциал, но еще меньше могут эффективно его использовать. Также нерешенной остается проблема выявления личностных качеств людей с высоким и низким инновационным потенциалом, возрастных особенностей его развития. Инновационная проблематика разрабатывалась преимущественно в рамках описательной парадигмы, в связи с чем, несомненно, актуальной является задача определения объяснительного статуса психологических проблем изменений разной этимологии. Проблема связана с отсутствием комплексных исследований, методологических разработок и концептуальных подходов к оценке инновационного потенциала и эффективности его использования. Ввиду этих причин, исследование инновационного потенциала руководителя представляется актуальной задачей.

Раскрытие сущности понятия «инновационный потенциал» целесообразно осуществлять через определение его составных категорий. Понятие «потенциал» происходит от латинского слова *potentia*, которое означает силу, мощь, возможность, способность, существующую в скрытом виде и способную проявиться при определенных условиях. В физике понятие «потенциал» характеризует величину потенциальной энергии в определенной точке пространства. При этом потенциальная энергия – это запас внутренней энергии, которым тело располагает благодаря своему состоянию, или энергия взаимодействия тел

системы, определяемая их взаимным расположением в пространстве. В более широком смысле потенциал – это совокупность факторов, имеющих в наличии, которые могут быть использованы и приведены в действие для достижения определенной цели, результата. Причем потенциал может быть явным и скрытым, используемым или неиспользуемым.

Принимая во внимание вышеизложенное, категорию «инновационный потенциал» вполне можно трактовать как способность системы к трансформации фактического порядка вещей в новое состояние с целью удовлетворения существующих или вновь возникающих потребностей (субъекта-новатора). При этом эффективное использование инновационного потенциала делает возможным переход от скрытой возможности к явной реальности, т. е. из одного состояния в другое (а именно от традиционного к новому). Следовательно, инновационный потенциал – это своего рода характеристика способности системы к изменению, улучшению, прогрессу. К настоящему времени существует небольшое количество исследований, в которых в той или иной степени определяется инновационный потенциал личности, и в особенности личности руководителя в системе образования. Общая структура инновационного потенциала личности рассматривается с учетом закономерностей функционирования мотивационной (прежде всего – мотивации достижений), эмоционально-волевой сфер, познавательных процессов (дивергентность мышления, степень ригидности мыслительных процессов и т. д.), индивидуальных особенностей (способность к творчеству, интернальность при принятии решений) субъекта деятельности.

М. В. Чигринова, исследовавшая инновационный потенциал эффективного и неэффективного руководителя методом репертуарных решеток Келли, пришла к выводу, что одним из компонентов инновационного потенциала выступает когнитивная сфера личности, в частности система субъективных представлений человека о сущности инновационной деятельности и психологических особенностей участника внедрения новшеств. Именно через эту эталонную систему, имеющую самостоятельный онтологический статус, осуществляется процесс оценивания имеющихся и необходимых внутренних и внешних средств деятельности, что обеспечивает определенный уровень инновационного потенциала личности. М. В. Чигринова выявила, что инновационный потенциал является высоким, если в индивидуальной концепции личности

фиксируются следующие содержания: видение личностью своей роли во взаимодействии с миром как активное, инициативное участие в инновационной деятельности; всесторонние представления о творческом подходе к профессиональной деятельности; коммуникативная компетентность; представление о творческом, активном отношении к действительности как значимой ценности в деятельности.

Один из современных исследователей инновационных процессов В. Б. Яковенко вводит понятие «оперативного инновационного энергopotенциала личности», связывая его с эффектом интенсивности инновационного восприятия личности, который, в свою очередь, во многом зависит от возраста. Таким образом, существуют различные понятия инновационного потенциала. Приведенные исследования не раскрывают всей его сущности, а рассматривают лишь некоторые составные части. В связи с этим разнятся подходы к определению структуры инновационного потенциала. Немаловажное качественное образование инновационно-управленческой компетентности – личностная готовность руководителя к управлению инновационными процессами в условиях образовательного учреждения. Под готовностью руководителя мы понимаем индивидуально-психологическую ориентированность, автономность, проактивность на произвольную деятельность, мобилизованность способностей на инновационную активность и целесообразные умения, эффективные действия.

Выделяя критерии сформированности личностной готовности руководителя, под проактивностью мы понимаем энергичность, жизнерадостность, склонность к риску, собственную активность в получении информации, независимость, способность осуществлять свой выбор на основе гуманистических принципов, а не под влиянием обстоятельств; под ориентированностью мы понимаем общую ориентацию на успех, постоянное обновление и совершенствование физического, интеллектуального, эмоционального и духовного потенциалов, стремление к гармоничной сбалансированности данных потенциалов, планы на будущее; под автономностью мы понимаем высокую рефлексивность себя и окружающего мира, переход от внешней детерминации своего поведения на самодетерминацию, однородность профессиональных предпочтений в течение длительного времени, принятие на себя ответственности.

К определению уровней личностной готовности руководителя мы применили принцип активного, автономного и ориентированного

приспособления личности к окружающей среде. Чем выше личностный уровень регуляции (мы выделяем их три), тем более эффективно идет формирование (адаптация) состояния личностной готовности к условиям жизнедеятельности. Так, *селективный уровень* характеризуется заниженным уровнем личностной регуляции, т. е. личностной неготовностью активно, ориентированно, автономно адаптироваться к окружающей среде и выполнению инновационной деятельности. *Квасистационарный уровень* характеризуется частичной или удовлетворительной адаптацией, но успех адаптации здесь еще определяется внешними условиями среды, привычностью ситуаций, т. е. неполной готовностью активно, ориентированно и автономно адаптироваться к окружающей среде и выполнению инновационной деятельности. *Интегративно-синергетический уровень* характеризуется тем, что личность легко адаптируется к новым условиям жизнедеятельности, достаточно оперативна и адекватно ориентируется в ситуации, быстро вырабатывает стратегию своего поведения и социализации, осмысленно связывает противоречивые жизненные явления, находит закономерности во всех явлениях жизни, способна наращивать сильные и компенсировать слабые стороны, обладает позитивным духом победителя.

Процесс реализации инновационного потенциала личности и личностной готовности руководителя можно представить как единство трех актуализируемых в процессе взаимодействия потенциальных возможностей к восприятию новой информации, к адекватной оценке и преобразованию нового явления и готовности к продуктивной инновационной деятельности. Особенности реализации этого взаимодействия определяют соотношения ведущих типов актуализации инновационных возможностей и могут стать основанием для выделения типов руководителей и их стилей управления. Оценка качества достижения целевой функции инновационно-управленческой компетентности достигается путем выявления предпочтительного (по принципу эффективности) типа и стиля управления в конкретной проблемной ситуации.

На практике приходится сталкиваться с разными типами и стилями руководителей.

Тип А – *консерватор* – ориентирован на привычные, многократно проверенные на практике способы работы. К новому относится с предубеждением, насмешливо, предложения подчиненных отвергает, автономность невысокая, при указании сверху старается переложить

работу по внедрению на заместителей или растянуть сроки. Проактивность действий в управлении таких руководителей весьма стереотипна, ригидна, шаблонна. Мотивация к успеху и потребность в самоактуализации выражены слабо. Инновационный потенциал невысокий. Низкий инновационный потенциал управленца обуславливает авторитарный стиль управления, жесткий контроль исполнения, формальное признание своего авторитета. Такие руководители стремятся к высокой должности ради личного престижа, ими руководит не стремление к успеху, а опасение потерпеть неудачу. Эффективность внедрения новшеств в образовательный процесс ближе к 50 процентам.

Тип Б – *авангардист* – постоянно ориентирован на новые, более экономные и целесообразные пути достижения целей организации; обладает развитым чувством нового, передового; автономно продумывает предложения независимо от того, кто является их инициатором; тщательно рассчитывает все варианты; идет на разумный риск. Проактивен при внедрении новшеств в образовательный процесс. Инновационный потенциал выше среднего или высокий. Управленцам с высоким инновационным потенциалом свойственны следующие черты: умение охватывать целое при одновременном внимании к деталям, способность находить быстрые нестандартные решения, способность предвидеть социальные и правовые последствия, стремление к успеху, а не опасение потерпеть неудачу, умение идти на риск. Благодаря практической направленности мышления руководитель-инноватор быстро осознает проблему, оценивает перспективы нововведений и решительно принимает меры по их реализации. Высокий инновационный потенциал обеспечивается развитой системой делегирования полномочий, привлечением работников к процессу принятия решений, настроен на перспективные задачи.

Тип В – *демонстратор* – ориентирован на сохранение имиджа демократичного, прогрессивного, инициативного управленца, на словах да еще и при публике выступает за любое новшество, а на деле внедряет лишь те из них, которые не требуют больших затрат труда, энергии и риска; автономность слабая, ориентирован на точку зрения вышестоящих органов; проактивность при внедрении новшеств невысокая, часто меняет свое отношение к нововведению из-за недостаточной профессиональной компетентности, неуверенности в себе. Инновационный потенциал ниже среднего или средний. Психологический

климат в учреждении при этом определяется «настроением на решение текущих задач в рамках своего рабочего места».

Тип Г – *перестройщик* – постоянно ориентирован на разнообразные и неоправданные изменения; перестройки – мания такого руководителя. Автономен, но его мышление носит абстрактно-формальный характер, проактивен в действиях, но не утруждает себя глубоким предварительным анализом и обоснованием изменений, реализует новшества методом проб и ошибок. Прежде всего он пытается менять организационную структуру, а когда эта возможность себя исчерпывает, начинает «перетасовывать» управленческие кадры. Инновационный потенциал у таких руководителей чаще всего средний.

Источник: Яковлев Б. П., Жукова В. Ф. Управление инновационными процессами в системе образования: компетентность и потенциал руководителя // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=5631> (дата обращения: 25.11.2025).

Учебное электронное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОНТИНУУМА

Учебное пособие

Автор-составитель
ШАЛОМОВА Елена Викторовна

Редактор Е. А. Платонова
Технический редактор Ш. Ш. Амирсейидов
Компьютерная верстка Д. В. Лавровой
Корректор Н. В. Пустовойтова
Выпускающий редактор А. А. Амирсейидова

Системные требования: Intel от 1,3 ГГц; Windows XP/7/8/10; Adobe Reader;
дисковод CD-ROM.

Тираж 9 экз.

Издательство Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых.
600000, Владимир, ул. Горького, 87.