

Г.Н. Штинова

**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 др., которые объединяет то, что все они выражают интеграционные тенденции, характерные для современного этапа общественного развития в условиях нарастающей глобализации.

Термин «образовательное пространство» также первоначально стал активно использоваться именно авторами, описывающими образовательную ситуацию в современном глобализованном мире и его регионах как «формирующееся единое *мировое образовательное пространство*» [1, с. 103]. Хотя в целом эта концепция на сегодняшний день не может считаться общепризнанной, поскольку она скорее отражает оптимистический, или, по выражению З.А. Мальковой, «романтически-идиллической», 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 ев-

ропейское образовательное пространство, все же полагают, что это вопрос весьма отдаленной перспективы. Так, 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» [2, с. 19].

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 Содружества Независимых Государств. Эта проблема, связанная с процессами установления взаимодействия в сфере образования между странами, появившимися 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 и 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 с 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, 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» [3, с. 4].

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 образо-

вания, рассматриваемое как «пространство его включенности в тотальное образовательное пространство» [4, с. 6]; 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» применяется 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 трактуется слишком узко, либо вообще не упоминается.

Так, 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”» [5, с. 72]. Некоторые словари последних лет издания 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» [6, с. 275; 7, с. 308].

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 государством (несколькими государствами) осуществляется определенным образом нормированная образовательная деятельность. Например, С.К. Бондырева считает, что определение образовательного пространства не может ограничиваться только струк-

турно-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 ним она относит географические, юридические и другие компоненты, выступающие необходимыми основаниями взаимодействия разных субъектов этого пространства, условиями вступления субъектов во взаимодействия [8].

Б.Г. Яковлев характеризует образовательное пространство современной России следующим образом: «Это тысячи образовательных учреждений..., это многомиллионная семья педагогов..., это, наконец, горизонталь и вертикали управления многофункциональной, а потому и необычайно сложной системой образования на федеральном, региональном и муниципальном уровнях». И далее он выделяет, 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» [9, с. 3].

Высказываются даже точки зрения, согласно которым настоящее «единое образовательное пространство» относительно независимо от «физического времени» и «физического пространства», поскольку оно создается не администраторами, а педагогами-энтузиастами, педагогами-творцами, которые могут жить не только в разных территориях, но и в разное время. При этом проблему создания «единого образовательного пространства» надо рассматривать не как узкопедагогическую проблему, а как проблему социокультурную [10, с. 26–27].

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?

По нашему мнению, 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.

Литература

1. *Малькова З.А.* Разорванное образовательное пространство // Педагогика. 1999. № 5. С. 103–110.
2. *Лиферов А.* Геополитика и реинтеграция образовательного пространства стран СНГ // Alma mater. 2000. № 1. С. 15–20.
3. *Слободчиков В., Громыко Ю.* Российское образование: перспективы развития // Директор школы. 2000. № 2. С. 3–7.
4. *Шендрик И.Г.* Образовательное пространство субъекта и его проектирование. М., 2003.
5. *Полонский В.М.* Словарь понятий и терминов по образованию и педагогике. М., 2000.

6. *Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю.* Словарь по педагогике. М.; Ростов н/Д, 2005.
7. Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. В.А. Мижеригов; под общ. ред. П.И. Пидкасистого. М., 2004.
8. *Бондырева С.К.* Развитие психолого-педагогического взаимодействия в образовательном пространстве Содружества Независимых Государств // Мир образования – образование в мире. 2005. № 1. С. 72–80.
9. *Яковлев Б.Г.* Образовательное пространство // Высш. образование в России. 1999. № 4. С. 3–5.
10. *Соколов Р.В.* К вопросу о единстве образовательного пространства // Мир образования – образование в мире. 2001. № 3. С. 16–27.