

них в жизнь, активизируя их самостроительство. В этом плане важна организация широких научных дискуссий для открытого сопоставления и соревнования идей по наиболее острым и сложным вопросам, что позволит как реально повысить общий уровень нашего профессионализма по всем линиям — в методологии, в теории, в области эксперимента, так и обеспечить консолидацию сил не на словах, а на деле.

Хочу напомнить весьма актуальное в наши дни мнение В. И. Вернадского. «Меня, — писал великий мыслитель, — не смущает, что те лица, в глубинах духовной силы которых совершается сейчас огромная, невидимая пока работа, как будто не участвуют в жизни. На виду большей частью не они, а другие люди, действия которых не обузданы духовной работой. Но все это исчезнет, когда вскрыется тот невидимый во внешних проявлениях процесс, который является духовным результатом мирового человеческого сознания. Он зреет, время его придет, и последнее властное слово скажет он, а темные силы, всплывшие сейчас на поверхность, опять упадут на дно...» (О русской интеллигенции и образовании // Открытия и судьбы. М., 1993).

Уверен, что это прекрасное провиденье вскоре свершится!

Проблемные ситуации образования (в продолжение обсуждения)¹

Е. В. Волкова

Пространство знаний и современное образовательное пространство

В настоящей работе рассматриваются виды и типы образовательных пространств, особенности их содержания и управления, важнейшие принципы их развития. На основе сопоставления характеристик настоящего и будущего образовательных пространств обосновывается необходимость широкого общекультурного образования с глубоким освоением конкретных узкоспециализированных знаний.

Вскрываются противоречия между потребностями страны в инновационных инженерно-технических кадрах и содержанием проекта образовательных стандартов и проекта Закона об образовании, закрепляющих законодательное снижение обязательных предметов и противоречащих праву свободы выбора, праву школьника на самоопределение, развитие своей индивидуальности, своих интеллектуальных способностей.

Ключевые слова: содержание, виды и типы образовательных пространств, принципы их развития.

Человеку, если он должен стать человеком, необходимо образование (Я. А. Коменский «Великая дидактика»), важнейшей функцией которого является культурное воспроизводство человека или воспроизводство культуры человека в обществе (см.: [8. С. 20]). Культура — это воспроизводящаяся при смене поколений система образцов поведения, сознания людей, а также предметов и явлений общественной жизни [Там же].

Рассматривая содержание образовательного пространства в историческом аспекте, можно увидеть, что в эпоху Средневековья образование трактовалось как понимание, постижение образа Божьего и следование ему; в эпоху Возрождения сам человек становится ценностью и образование рассматривается как способ его саморазвития, приобщения, вхождения в культуру, мир, в общение с другими людьми; на современном этапе образование является по сути управляемым извне самообразованием, т. е. построением образа «Я» по образу культуры и ее воспроизводством.

¹ Обсуждение проблемы и проблемных ситуаций в развитии образования в современном обществе в рамках теоретико-методологического семинара при Президиуме РАО.

Можно выделить разные типы культуры и, соответственно, разные типы образовательных пространств. Например, опираясь на классификацию М. Мид, можно говорить о *постконфигуративном*, *конфигуративном* и *преконфигуративном образовательных пространствах*.

Для *постконфигуративного* образовательного пространства характерно следование тому, что уже было. Управление основывается на прошлом, поэтому для его сохранения особенно важны традиции и устойчивые, профессионально выдержанные, пожилые кадры.

Особенностью *конфигуративного* образовательного пространства является разрыв поколений, управление основывается на настоящем. Отказ от прошлого приводит к тому, что взрослые пытаются воспитывать своих детей в духе новых идеалов, не осознанных ими ни в детском, ни в юношеском возрасте.

Спецификой *преконфигуративного* образовательного пространства является управление, основанное на будущем, которое реализуется за счет сохранения и преемственности того ценного, что было в прошлом, ибо связь поколений есть история цивилизаций. Взрослые не только подготавливают детей к новому, но и сами учатся у своих детей.

Опираясь на классификацию культур А. Г. Асмолова, можно говорить об *образовательном пространстве полезности* и *образовательном пространстве достоинства*.

Образовательное пространство полезности, так же как и «культура полезности», имеет единственную цель — «воспроизводство самой себя без каких-либо изменений». Оно ориентировано на «отношения полезности, а не достоинства» [1. С. 589].

Для *образовательного пространства достоинства* «ведущей ценностью является ценность личности человека, независимо от того, можно ли что-либо получить от этой личности для выполнения того или иного дела или нет... дети, старики, люди с отклонениями в развитии священны» [Там же].

На функционирование *образовательных пространств* влияет множество факторов — экономические, политические, социальные, культурные и др., по-разному, но активно воздействуя на развитие образования, формирование позиции общества в отношении к нему, на выработку принципов его организации.

Важнейшими принципами развития образовательных пространств являются принцип природосообразности, культуросообразности, интеграции, гуманизации, демократизации, дифференциации и индивидуализации.

Согласно принципу *природосообразности*, сформулированному Я. А. Коменским, учиться можно легко, только «идя по стопам природы» — от слитного к раздельному, от общего к частному и специализированному. Данная идея находит свое отражение в *дифференционно-интеграционном принципе* развития, который состоит в том, что развитие реализуется в направлении от форм глобальных и малодифференцированных к формам дифференцированным и иерархически упорядоченным [12; 15]. Дифференционно-интеграционный принцип развития получил многочисленные эмпирические подтверждения в трудах отечественных и зарубежных исследователей [5; 13; 14].

Принцип *культуросообразности*, императивно сформулированный еще А. Дистервегом («Обучай культуросообразно!»), означает ориентацию образования на характер и ценности культуры, на принятие человеком социокультурных норм и включение человека в их дальнейшее развитие.

Принцип *интеграции* предполагает единство всех воспитывающих сил (институтов) с целью воспитания подрастающего поколения.

Принцип *гуманизации* нацеливает на внимание к личности человека как высшей социальной ценности, на формирование гражданина с высокими интеллектуальными, моральными и физическими качествами.

Принцип *демократизации* состоит в создании условий для развития активности, инициативы и творчества обучающихся и обучаемых, широкое участие общественности в управлении образованием.

Принцип *дифференциации и индивидуализации* говорит о необходимости создания условий для полного проявления и развития способностей каждого ребенка.

Образовательные пространства можно рассматривать в трех взаимосвязанных измерениях: *процессуальных, системных и результативных*.

В процессуальном измерении сущность образовательного пространства «с внутренней стороны заключается в саморазвитии организма; передача важнейших культурных приобретений и обучение старшим поколением младшего есть только внешняя сторона этого процесса, закрывающая самое существо его» [6. С. 368].

В зависимости от того, какими средствами и на каком содержании осуществляется саморазвитие человека, можно выделить (вслед за П. Ф. Каптеревым и П. Бартом) такие виды образовательных пространств, как *рефлектирующее, объективное и систематизирующее*. Основным средством *рефлектирующего* образовательного пространства являются языки, оно направлено на развитие гуманитарных талантов, исследование субъективного мира человека. *Объективное образовательное пространство* способствует развитию естественно-научных талантов, подготовке к исследованию объективного мира, природы. *Систематизирующее образовательное пространство* обеспечивает развитие математических талантов, направленных на установление логического порядка во всякой области знаний.

Рассматривая *результативное измерение* образовательного пространства, необходимо выделить два плана:

- 1) *идеальную форму* — образ *результата*, закрепленного в *образовательных стандартах* (потенциально достижимое представление о социокультурном опыте);
- 2) *образованность* — *реальный опыт человека* (совокупность интеллектуальных, личностных, поведенческих качеств, знаний, умений и навыков, позволяющих ему адекватно действовать в любой ситуации).

Можно выделить три группы факторов, обуславливающих результативное измерение образовательного пространства:

- 1) социально-экономический фон (демографические характеристики обучающихся, образовательный статус, социально-экономическое и культурное состояние семьи, представления обучаемых о собственных достижениях и факторах успеха, обстановка в классе, влияние учителя и сверстников, внешкольная деятельность);
- 2) обучающего;
- 3) мотивационно-познавательную сферу обучаемого (статус образовательной системы, осуществляющей образовательную деятельность); организацию образовательного процесса; субъективные особенности обучаемого (пол, возраст, самооценка, уровень притязаний, интеллектуальные способности); субъективные особенности педагога (систему отношений к обучаемому, делу); специфику учебного предмета.

Системное измерение образовательных пространств может быть рассмотрено в трех планах — с точки зрения *социального масштаба, ступеней и профиля* и позволяет выделить ряд типов и подтипов образовательных пространств, имеющих свои организационные формы образования, специфические формы контроля и специфическое содержание.

Социальный масштаб — образовательное пространство страны, региона или организации; государственное, частное, общественное, светское, клерикальное образовательные пространства.

Ступени образовательных пространств — дошкольное, школьное (начальное, неполное среднее, полное среднее); высшее (бакалавр, специалист, магистр); послевузовское (аспирантура, докторантура).

Профильные образовательные пространства (общее, специальное: математическое, гуманитарное, естественно-научное и т. д.).

Существующее многообразие образовательных пространств вызывает целый ряд противоречий: между общим и частным; между традициями и современными тенденциями; между значительным ростом информации и возможностями человека усвоить эту информацию; между рыночной экономикой и социально ориентированным обществом; между соперничеством в достижении успехов и стремлением к равенству возможностей.

Современное образовательное пространство является участником зарождения нового всемирного сообщества. Оно оказалось в самом центре проблем, связанных с развитием личности и различных сообществ [7]. Сопоставим характеристики настоящего и зарождающегося будущего образовательных пространств.

Настоящее образовательное пространство	Будущее образовательное пространство
Подготовка к жизни в стационаре	Подготовка к жизни в условиях, о которых мало что известно
Будущее — увеличенная или уменьшенная копия настоящего, основанная на возможностях настоящего	Будущее — объект социального проектирования, в основу которого положены тенденции будущего
«Обратимость» времени, имеется возможность исправить ошибочные решения	«Необратимость» времени, резкое возрастание роли этической компоненты, определяющей допустимые для общества варианты решений
Система деятельности ориентируется на устойчивую систему знаний, умений и навыков	Резкое сокращение периода жизни знаний до 3—5 лет, поэтому их понимание в традиционном смысле не может быть целью обучения. Необходим поиск знаний, обладающих высокой устойчивостью к происходящим переменам. Непрерывность образования на протяжении всей жизни
Традиционная деятельность — «размножение ранее найденных способов решений». Творческая компонента незначительна	Репродуктивные функции переходят к системам обработки информации. Специалист становится носителем творческого начала

Согласно объективным закономерностям в стационарных условиях наибольшей продуктивностью обладают узкоспециализированные организмы, в то время как в быстроизменяющихся условиях — организмы с широкой экологической валентностью. Следовательно, в современных условиях наиболее оптимальным образованием является *широкое общекультурное образование, являющееся фундаментом для непрерывного образования на протяжении всей жизни, с глубоким освоением конкретных узкоспециализированных знаний.*

Сопоставление настоящего и зарождающегося будущего образовательных пространств позволяет очертить доминирующие тенденции развития:

- *гуманистичность* (возрастание требований к общественному интеллекту и нравственности человека, его способности к прогнозированию и творению будущего);
- *технологичность* (переход от объектных к созданию процессуальных динамических систем, в том числе и человека с заданными характеристиками).

По определению ученых-экономистов, современное мировое промышленное производство находится в середине периода доминирования пятого и начала реализаций отдельных научных направлений шестого технологического укладов. Переход к инновационной экономике определится инженерами [10].

Разработка перспективных технических систем и технологий основана на использовании в различных сочетаниях многочисленных физических, химических, биологических, математических и информационных законов, принци-

пов, эффектов и моделей. Оценка последствий технологических решений для судьбы человечества с необходимостью требует формирования «человеческого в человеке». Все это определяет соответствующее требование к подготовке инновационных инженеров, необходимости формирования системного мышления на основе полипредметного, целостного научного мировоззрения.

В контексте вышеизложенного среди всех проблем современного образовательного пространства для образовательного пространства России особо очевидным становится острейшее противоречие между потребностями страны в инновационных инженерно-технических кадрах и содержанием проекта образовательных стандартов и проекта Закона об образовании, утверждение которых окончательно превратит Россию в сырьевой придаток развивающихся держав.

Под предлогом освобождения учащихся от излишней учебной нагрузки, вызванной прежде всего неэффективной (репродуктивной) методикой преподавания учебных дисциплин, и реализации «свободы» выбора изучения учебных предметов в законодательном порядке закрепляется необратимая и чрезвычайно узкая специализация школьного образования молодых людей, большинство из которых в возрасте 15—16 лет, как показывают конкретные эмпирические исследования (Г. И. Щукина, О. А. Зимовина, И. С. Кон, Л. А. Головей, Л. И. Собчик, С. В. Фролова, и др.), не в состоянии сделать осознанный и правильный выбор. Этот возрастной период характеризуется неустойчивостью познавательных интересов, и вероятность того, что ученик в 10-м или 11-м классе поменяет свои профессиональные предпочтения, весьма велика. Современные старшеклассники, как правило, не имеют четких представлений о собственных индивидуально-психологических особенностях и часто выбирают профессию случайно.

Опираясь на результаты лонгитюдных исследований [9], можно увидеть, что становление умственных предпочтений первоначально реализуется как генерализованное опробование (неустойчивость предметных интересов), согласование биологических свойств, обобщенных в темпераменте с другими образованиями психики (внутренними условиями) и внешними условиями деятельности. В процессе разнообразных учебно-предметных деятельности происходит формирование умственных предпочтений на основе «оценки», анализа возможностей организма достичь успешности в той или иной предметной деятельности за счет включения компенсаторных механизмов или усиления тех или иных формально-динамических особенностей индивидуальностей. Предметные интересы приобретают черты устойчивости, при этом каждой умственной склонности соответствует определенное сочетание свойств темперамента с другими образованиями психики (характер, атрибутивные стили и др.). Становление профессиональных интересов реализуется через осознание своей индивидуальности, соотнесение своих индивидуально-психологических особенностей (формально-динамических свойств индивидуальности, интеллектуальных особенностей и черт личности) и возможностей их развития с требованиями той или иной учебно-предметной деятельности. В 10-м классе отмечается существенное переструктурирование профессиональных интересов старшеклассников. Полученные результаты показывают, что именно в 10-м классе происходит переломный момент, представляющий собой тот самый рубеж перехода подростковых интересов на новую ступень возрастного развития, о котором писал Л. С. Выготский [4].

Таким образом, законодательное снижение обязательных предметов, отказ от полипредметности не учитывают особенностей раннего юношеского возраста как возраста «взрыва» интеллектуальных сил и противоречат праву свободы выбора, праву школьника на самоопределение и развитие своей индивидуальности.

Кроме того, нельзя игнорировать тот факт, что студент может поменять вуз либо молодому специалисту придется поменять профессию, перекавалифицировавшись из программиста в журналиста, и т. д. Но данным стандартом выпускник будет «заточен» только под определенный вузовский профиль, что резко снизит для молодых людей возможность выбора линии профессионального развития. Кто будет расплачиваться за ошибочно сделанный выбор чрезмерно узкого профиля обучения и последующие трудности при смене профессии?

Сокращение количества обязательных предметов, а также переход обучения в старшем звене на «базовый» и тем более «интегрированный» уровень обучения приведут к фактическому нарушению преемственности обучения по отношению к среднему звену, в котором имеют место предпосылки для интенсивного личностного и интеллектуального развития обучающихся за счет разнообразных и структурированных предметных областей. Такой *регрессивный разрыв между уровнями обучения в среднем и старшем звене может иметь драматические последствия для интеллектуального роста старших школьников.*

Впоследствии можно ожидать манипулирования понятиями «интегрированный» и «базовый» уровень изучения предмета. В частности, есть риск такого поворота событий, когда будут предложены образцы (нормативы) выбора учебных предметов и уровней их изучения в рамках учебных планов. Понятно, что о «свободном выборе» при этом говорить уже не придется. Или администрация школ, где отсутствуют квалифицированные учителя, снизит планку образования до уровня «интегрированных» курсов, нарушив тем самым права детей на качественное образование.

Вместе с тем анализ реформ образования в странах с разным типом экономики [3] позволяет увидеть много интересных решений и результатов. Например, Республика Южная Корея за короткий срок превратилась из аграрной страны в высокоразвитую державу и одного из лидеров Тихоокеанского региона. Успехи в значительной степени основываются на успехах ее образования, которое по-прежнему демонстрирует значительный рост и служит локомотивом национального прогресса. Развитие образования в результате своевременно предпринимаемых реформ не отставало, а шло с опережением по сравнению с развитием страны в целом. Не менее ярким, а может быть, и более выраженным является экономический и производственный прорыв России, базирующийся в значительной степени на росте-расширении и качественных показателях организации образования в 20—60-е гг.

In the real work types and types of educational spaces, features of their contents and management, the most important principles of their development are considered. On the basis of comparison of characteristics of the present and the future of educational spaces need of wide common cultural education with deep development of concrete highly specialized knowledge locates.

Contradictions between needs of the country for innovative technical shots and contents of the project of educational Standards and the bill on the education, obligatory subjects fixing legislative decrease and contradicting the right of a freedom of choice, the right of the school student to self-determination, development of the identity, the mental abilities are opened.

Keywords: maintenance of educational spaces, types of educational spaces, principles of development of educational spaces.

Литература

1. *Асмолов, А. Г.* Культурно-историческая психология и конструирование миров / А. Г. Асмолов. — М. ; Воронеж, 1996.
Asmolov, A. G. Kul'turno-istoricheskaja psihologija i konstruirovanie mirov / A. G. Asmolov. — M. ; Voronezh, 1996.
2. *Велумян, Н. А.* Роль темперамента в профессиональном самоопределении старшеклассников / Н. А. Велумян // Вестн. КГУ. — 2012. — № 1.
Velumjan, N. A. Rol' temperamenta v professional'nom samoopredelenii starsheklassnikov / N. A. Velumjan // Vestn. KGU. — 2012. — № 1.
3. *Волкова, Е. В.* Экспертиза и мониторинг в системе образования (социально-психологические аспекты) / Е. В. Волкова. — Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2006.
Volkova, E. V. Jekspertiza i monitoring v sisteme obrazovanija (social'no-psihologicheskie aspekty) / E. V. Volkova. — Ekaterinburg : Izd-vo Ural. un-ta, 2006.
4. *Выготский, Л. С.* Педология подростка : Проблема возраста / Л. С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. — М., 1984. — Т. 3, 4.
Vygotskij, L. S. Pedologija podrostka : Problema vozrasta / L. S. Vygotskij // Sobr. soch. : v 6 t. — M., 1984. — T. 3, 4.
5. Дифференционно-интеграционная теория развития / сост. Н. И. Чуприкова, А. Д. Кошелев. — М. : Языки славянских культур, 2011.
Differencionno-integracionnaja teorija razvitija / sost. N. I. Chuprikova, A. D. Koshelev. — M. : Jazyki slavjanskih kul'tur, 2011.
6. *Каптерев, П. Ф.* Дидактические очерки. Теория образования / П. Ф. Каптерев // Избр. пед. соч. — М., 1982.
Kapterev, P. F. Didakticheskie ocherki. Teorija obrazovanija / P. F. Kapterev // Izbr. ped. soch. — M., 1982.
7. *Лихолетов, В.* Инвариантные компоненты деятельностных знаний в профессиональном образовании / В. Лихолетов // Вестн. высш. школы. — 2002. — № 2. — С. 10—15.
Liholetov, V. Invariantnye komponenty dejatel'nostnyh znanij v professional'nom obrazovanii / V. Liholetov // Vestn. vyssh. shkoly. — 2002. — № 2. — S. 10—15.
8. *Розов, Н. С.* Методологические принципы ценностного прогнозирования образования / Н. С. Розов // Социально-философские проблемы образования. — М., 1992.
Rozov, N. S. Metodologicheskie principy cennostnogo prognozirovanija obrazovanija / N. S. Rozov // Social'no-filosofskie problemy obrazovanija. — M., 1992.
9. *Русалов, В. М.* Характерологические особенности и школьные интересы у подростков / В. М. Русалов, Н. А. Велумян // Вопр. психологии. — 2012. — № 1.
Rusalov, V. M. Harakterologicheskie osobennosti i shkol'nye interesy u podrostkov / V. M. Rusalov, N. A. Velumjan // Vopr. psihologii. — 2012. — № 1.
10. *Фиговский, О.* Как готовить инновационных инженеров? / О. Фиговский // Знание — сила. — 2012. — № 7. — С. 28—32.
Figovskij, O. Kak gotovit' innovacionnyh inzhenerov? / O. Figovskij // Znanie — sila. — 2012. — № 7. — S. 28—32.
11. *Фиговский, О.* Модернизация в России и за рубежом — особенности «русского» пути / О. Фиговский // Знание — сила. — 2012. — № 7. — С. 18—27.
Figovskij, O. Modernizacija v Rossii i za rubezhom — osobennosti «russkogo» puti / O. Figovskij // Znanie — sila. — 2012. — № 7. — S. 18—27.
12. *Чуприкова, Н. И.* Умственное развитие : Принцип дифференциации / Н. И. Чуприкова. — СПб. : Питер, 2007.
Chuprikova, N. I. Umstvennoe razvitie : Princip differenciacii / N. I. Chuprikova. — SPb. : Piter, 2007.
13. Heinz Werner and developmental science / ed. by J. Valsiner. — N. Y., 2005.
14. *Raeff, C.* Distinguishing between Development and Change : Reviving Organismic-Developmental Theory / C. Raeff // Human Development. — 2011. — № 1.
15. *Werner, H.* The concept of development from a comparative and organisms point of view / H. Werner // The concept of development. — Minneapolis, 1957. — P. 125—148.