

# НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.14

С. В. ШМАЧИЛИНА

Омский государственный  
педагогический университет

## ПРОЕКТИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА КАК УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ВЫПУСКНИКА

В статье рассматривается феномен культурно-образовательного пространства как сложной системы; раскрываются его сущность, содержание и структура, показаны особенности проектирования культурно-образовательного пространства педагогического вуза, выделены и обоснованы принципы проектирования, которые бы отражали его структуру.

**Ключевые слова:** культурно-образовательное пространство, образовательная среда, проектирование, совместная образовательная деятельность.

Вхождение России в *мировое образовательное пространство*, ее участие в Болонском процессе, выдвигают высшей школе как социальному институту особые требования со стороны государства, обществу и науки. В результате применения компетентностного подхода к образованию формируется новая система образовательных понятий, обнаруживаются новые социально-образовательные закономерности, а традиционные социальные проблемы получают принципиально новое решение.

Одной из важнейших задач российской системы образования является организация и улучшение качества образования в современном образовательном пространстве педагогического вуза.

При этом мы полностью солидарны с точкой зрения Н. Б. Крыловой, которая подчеркивает, что «качество образования» важно рассматривать в основном как определенную «культуру образования», поскольку понимание культуры (в одном из основных своих смыслов) состоит как раз в признании «возде-

ланности», «высокой организованности», «упорядоченности», «образцовости» явления [3]. Следовательно, для повышения качества образования нам необходимо ориентироваться на систему образования, которая должна быть культуро-, социо- и личностно сообразная.

В рассматриваемом нами вопросе более глубоко проработано другое понятие «образовательная среда». Прежде всего отметим, что термин «образовательное пространство» до некоторого времени не был широко распространен, уступая первенство понятию «образовательная среда». Интерес к исследованию образовательной среды в педагогике (В. Г. Воронцова, Ю. С. Мануйлов, В. И. Слободчиков, С. Т. Шацкий и др.) был связан, прежде всего, с позиционированием средового подхода. На основе анализа работ можно сделать вывод о том, что педагогически оптимальной является трансформация локальной образовательной среды в образовательное пространство. В. И. Слободчиков [8] выделяет два основных показателя образовательной среды — ее насыщенность (ресурсный потенциал) и структурированность (способ организации). Являясь частью образовательной среды, учебные заведения не только должны изучать окружающую среду, но и являться основным ее фактором.

При этом образовательная среда вуза понимается как разнообразный, разноуровневый мир учебных материалов, организованный так, чтобы позволить студентам докапываться до сути разных предметных областей, открывать для себя смысл теоретических построений наиболее значимых мыслителей [5]. Отсюда следует, что образовательную среду вуза можно рассматривать как упорядоченное педагогическое пространство. Однако она — не «вместилище всего сущего, но его пространственно-временная связь, педагогический хронотоп, отрывающий его участникам смыслы образования и помогающий их осуществлению» [5].

Выступая объектом анализа не только в педагогике, но и в смежных науках, термин «образовательное пространство» интегрирует сложные междисциплинарные теоретические проблемы культуры и образования. Педагоги и культурологи подчеркивают тесную связь культуры и образования как способа трансляции культурогенных функций образования, их гуманистическую и этическую направленность (Е. В. Бондаревская, А. П. Валицкая, М. Н. Дудина, Н. Н. Макарецца и др.). Рассматривая образование и культуру как важнейшие взаимозависимые, взаимовлияющие, исторически взаимодействующие системы, российские культурологи В. А. Бенин, И. Е. Видт учитывают также и позиции западной антропологии, согласно которой человек является субъектом культуры и всемирно-исторического процесса. Следовательно, объем и содержание понятий «образовательное пространство» и «культурно-образовательное пространство» совпадают, поскольку сегодня понятия «образование» и «культура» рассматриваются как взаимозависимые.

Характеризуя современную систему образования, важно подчеркнуть, что образование сегодня не просто *социальная сфера, а инвестиция в будущее*. Между тем многие исследователи отмечают, что высшее образование значительно отстает от современных социокультурных требований и потребностей рынка. Образовательное пространство отражает некую образовательную протяженность, структурное сосуществование и взаимодействие любых возможных образовательных систем, их компонентов, образовательных событий. Из всего сказанного можно сде-

лать вывод о том, что *образовательное пространство* представляет собой форму существования трансляции социального опыта от поколения к поколению на уровне, превышающем естественный, имеющем место без специально организованных процессов обучения и воспитания, естественный процесс — такой, который не интенсифицирован специальными воздействиями на субъекты образования.

Исследуя различные аспекты образовательного пространства, ученые рассматривают его:

— как систему (Виленский М. Я., Гинецинский В. И., Конев В. Я., Мещерякова Е. В., Панов В. И., Слободчиков В. И., Шендрик И. Г. и др.);

— как конкретное «место» свободного развития личности, определяемого связями между деятельностью учреждений, прямо или косвенно относящихся к вопросам образования (И. Д. Фрумкин, А. Хуторский);

— как «область» реализации индивидуальных образовательных траекторий (где под индивидуальностью понимается как отдельный ученик, так и образовательный институт) (М. Кукушкин);

— как «реальность», образуемое от взаимодействия преподавания и учения, пересечения и взаимодействия взаимодействующих субкультур (разновозрастных, разнопрофильных, разносоциальных и т. д.) (Е. А. Александрова, М. В. Алешина, Г. Н. Блинов, В. И. Слободчиков).

Понятие «образовательное пространство» органично вписывается в систему других представлений философии образования и педагогики, ассоциируемых с локализацией образовательных услуг, образовательной инфраструктурой общества, образовательными системами, цепочками учреждений при непрерывном и последовательном получении образования, образовательными стандартами, образовательным потенциалом общества, образовательной средой, интеллектуальной системой, социальным институтом образования и т. п. При этом отметим, что в XXI веке образовательное пространство характеризуется объемом образовательных услуг, мощностью и интенсивностью образовательной информации, образовательной инфраструктурой общества. Основными же характеристиками образовательной инфраструктуры являются качественный и количественный состав ее элементов, их пространственное расположение и взаимодействие представлений. Развитая инфраструктура должна предоставлять свободу выбора и получения образования. В нем должны быть представлены разнообразные сферы и виды образовательных услуг.

Следовательно, в данном контексте мы будем рассматривать культурно-образовательное пространство как сложную систему, где, с одной стороны, сохраняется общегосударственное единство в образовании, с другой — реализуются внутренние запросы социальной системы, связанные с экономикой, поселенческими условиями (особенностями менталитета, культуры, быта, традиций, самосознания) и личности человека (его потребностей). Учитывается также доступность образования для различных категорий детей и взрослых, в том числе повышение квалификации. Это сохраняет взаимосвязь и преемственность отдельных образовательных структур и соблюдение прав каждого гражданина государства на получение полноценного образования вне зависимости от места проживания [4].

Наличие образовательного пространства рассматривается современной наукой и практикой в качестве ведущего условия, позволяющего обеспечить образо-

вательную деятельность. Одной из особенностей функционирования образовательного пространства является преодоление дискретности [8] образовательного процесса, создание пространства самоопределения, идентичности и социокультурной деятельности.

Проектирование культурно-образовательного пространства педагогического вуза, как условия подготовки компетентного выпускника, и к тому же выпускника-исследователя имеет объективную обусловленность и направлено на создание национальных систем качества образования. Новые цели высшего образования, преимущественно двухступенчатое высшее образование, сопоставимое качество образования, мобильность преподавателей и студентов, социокультурные процессы, связанные с гуманизацией, развертывание информационного пространства являются также факторами, которые необходимо учитывать при выборе путей организации образовательного пространства. При этом думается, что образовательное пространство высшей школы не может быть четко и однозначно структурировано, поскольку оно объективно обладает высокой степенью неопределенности в силу его онтологичности. Следовательно, оно должно быть избыточным и многовариантным.

При этом отметим, что главной характеристикой образовательного пространства, его систематизирующим компонентом является совместная образовательная деятельность совокупных субъектов образования, единство которой обеспечивается общим пониманием всеми участниками образовательных процессов ценностей и целей образования, задач образовательной деятельности, общих принципов образования содержания и технологий образования, требований к образовательному стандарту [1].

Следовательно, при проектировании культурно-образовательного пространства вуза важно выделить принципы проектирования, которые отражали бы его структуру.

Полагаем, чтобы раскрыть взаимодействие субъектов образовательного процесса, необходимо обратиться к *принципу синергетического подхода*. Синергетика в переводе с греческого — «содействие», «сотрудничество», «совместное действие». Современная трактовка данного понятия — теория самоорганизации (Ж. Николас, И. Пригожин, Г. Хакен). Синергетика выступает центром интеграции самых разных наук и культуры общества в целом, а синергетический подход инициирует идеи и методы концептуального осмысления саморазвития и самоорганизации природного и социального бытия. Она помогает понять феномен человека, раскрыть «тайны» всего многообразия человеческого творчества, познания, здоровья, образования, коммуникации, встраивания человека в природную, социальную и культурную среду (И. Р. Пригожин).

При проектировании образовательного пространства вуза существенное значение имеет ряд понятий, содержащихся в концептуальном аппарате синергетики. Так, понятие «синергия» как характеристика совместной деятельности фокусирует внимание на многовариантности и многоплановости образовательного пространства, что, в свою очередь, дает возможность выбирать те оптимальные варианты образовательной деятельности, которые в данных конкретных условиях принесут *наилучший результат*. Именно синергетика показывает субъектам деятельности, что любая сложная нелинейная система, в том числе и человек, обладает спонтанной актив-

ностью, способностью к самоорганизации, креативностью. Поэтому преподаватель должен согласовывать цель своей деятельности с естественными тенденциями развития студентов. Ввиду этого важнейшим направлением деятельности преподавателя вуза должно быть инициирование собственных линий в развитии человека, вытекающих из его природы, соответствие тенденций образовательной деятельности и тенденций его самоорганизующей и самосозидающей деятельности. Все это выводит взаимоотношения субъектов деятельности на качественно новый уровень коммуникативно-креативного взаимодействия.

Кроме того, основная идея синергетического подхода к воздействию и взаимодействию позволяет, отойти от таких установок, как первичность личности или среды, а выбрать в качестве основополагающей их бинарное сопряжение. В этой связи образовательное пространство выступает в качестве промежуточного звена, позволяющего наладить связи человека с миром, не отдавая предпочтения ни личности, ни среде. С другой стороны, данный принцип позволяет строить глобальные модели образования на различных уровнях: политических, географических, общественных, духовных, поскольку глобальный контекст можно смоделировать как изменяющуюся основу для образовательного пространства и его отдельных частей.

Кроме того, отметим, что синергетика является также философской основой *интеграции*. Использование принципа интеграции обусловлено тем, что образовательное пространство вуза является системным образованием. Интеграция в данном контексте направлена на преодоление фрагментарности знаний, обеспечивает овладение субъектом образовательной деятельности, целостным знанием и комплексом универсальных ценностей, выполняет функцию различных системообразующих связей.

Так, например, интегративный принцип в комплексном социально-педагогическом исследовании приобретает особое значение, «поскольку он предохраняет специалистов, участвующих в исследовании и представляющих смежные отрасли знания (социальную психологию, социологию, валеологию, медицину и др.), от механического, суммарного подхода к использованию готовых знаний об отдельных сторонах объекта. Подлинная комплексность достигается при условии всестороннего изучения объекта в его целостности совместными, согласованными среди специалистов методами и теоретического воссоздания конкретного объекта как единой модели или системы [6].

Интегративный принцип на уровне разработки концепции и проектирования образовательного пространства связан с использованием как обще-, так и частнонаучных способов интеграции. Общенаучный способ иногда называют «метапредметной или междисциплинарной интеграцией» [20]. На этом уровне интеграции могут выявляться и находить решения сложные социально-педагогические проблемы, касающиеся преобразования в области социальной политики, социального образования и т.д. Он связан с использованием в процессе формирования образовательного пространства общенаучных форм познания и средств для этого. К данному уровню относятся следующие типы интеграции: *понятийный*, где источником интеграции являются общие для нескольких дисциплин понятия, например, социум, социализация, социальность, социальное воспитание и т.д.; *предметно-образный* — формирование целостных представлений о человеке, клиенте, социаль-

ных явлениях и т.д. на основе интеграции из различных отраслей знаний; *проблемный* — разные дисциплины связаны общими проблемами, например, решением проблем социализации человека занимается философия, социальная психология, социология, социальная педагогика, педагогическая антропология, педагогическая виктимология и т.д.; *деятельностный* — интеграция происходит при помощи общих видов, способов деятельности; *методологический* — объединение различных социальных фактов, явлений, теорий, концепций единой картины мира. Так, при диагностике готовности педагога к исследовательской культуре используется понятийный и предметно-образный тип интеграции. Эффективность воспитания исследовательской культуры в процессе обучения в вузе со всей очевидностью предполагает проблемный, методический, деятельностный и методологический типы интеграции.

*Частнонаучная* интеграция осуществляется во взаимосвязи близкородственных дисциплин или комплексных наук. Опираясь на исследования в области интеграции наук, можно выделить «четыре вида интеграции: *цементацию, переплетение, стержнезацию, комплесообразование*» [2, с. 24 — 25]. *Цементация* связана с возникновением между областями знания новой дисциплины, которая как бы цементирует эти науки. Таковой, например, является педагогическая антропология, или социально-педагогической диагностика. В то же время переплетение на основе междисциплинарности, например, психологии, социологии, медицины, права способствует подойти комплексно к выявлению социально-педагогических проблем. Стержнезация и комплесообразование, с одной стороны, позволяют нам обозначить те учебные дисциплины, которые играют системообразующую роль в подготовке будущих педагогов, с другой — способствуют их переплетению на основе ведущей идеи. Данный принцип дает нам возможность решить проблему связи между содержанием образования, отраженных в стандарте, учебниках, учебных пособиях, и процессом проектирования образовательного пространства.

Таким образом, принцип интеграции способствует концентрации социально-педагогического знания, его комплексности, возможности вычленения и сохранения его специфики, согласованности действий субъектов деятельности и дает выход на решение социальных проблем разной степени сложности.

Между тем проектирование образовательного пространства зависит от обстоятельств (факторов), определяющих ее эффективность. Первая группа факторов включает в себя: государственно-общественные, региональные, экономические, политические, правовые, социокультурные. Ко второй группе мы относим: способность гармонично выстраивать отношения с окружающим миром, умение найти собственное место в культурном пространстве социума, способность к социальному творчеству, организация взаимодействия с человеком, имеющим социальные проблемы, умение использовать на практике специфику социально-педагогических понятий. При этом мы исходили из позиции гармонизации их *би-нарного сопряжения*.

Между тем фактор как внутреннее обстоятельство не поддается непосредственному влиянию, его можно прогнозировать и влиять на него опосредованно, через условия. *Под условием* мы понимаем как внешнее обстоятельство, так и обстановку, от которой зависит развитие и становление исследуемого феномена и в которой протекает его процесс.

В комплекс условий, обеспечивающих проектирование образовательного пространства, входят: создание образовательной среды социума, диалогизация социально-педагогического процесса, его гибкая регламентация в социуме.

Образовательная среда сама является субъектом образовательного пространства, тем самым подчеркивается ее активный характер. Понятие среды подразумевает взаимодействие обучающегося как субъекта образовательной деятельности с образовательным пространством, существование в нем. Идеи образовательной среды многоуровневые. В период глобализации образования ее разумно связать с социумом и выделить такие ее важные характеристики (признаки), как целостность, обширность, универсальность, высокая коммуникативность, проективность. *Целостность* образовательной среды включает в себя понимание и сотворчество, поиск и рождение смыслов, их самостоятельную расшифровку, личностное становление специалиста. *Обширность* позволяет увеличить образовательные элементы и расширить профессионально-учебную и научно-исследовательскую деятельность. *Универсальность* ставит целью обеспечение обучаемых универсальными способами действий по добытию и переработке нового знания. *Коммуникативность и диалогичность* основаны на позиционности суждений, связаны с умением понимать и принимать различные версии, оставаясь целостной личностью. *Проективность* направлена на создание условий для творческой деятельности абитуриента, студента и практика, их взаимодействия на этапах моделирования образовательного пространства.

В проектировании образовательного пространства *диалогизация социально-педагогического процесса* приобретает своеобразную познавательную и аксиологическую ценность в связи с тем, что современные подходы к диалогу отражают его сущностную исследовательскую основу. Включение диалоговых отношений в содержание непрерывного педагогического образования способствует формированию образовательного пространства на всех его уровнях: на уровне знаний, на уровне умений и навыков, на уровне опыта творческой деятельности, на уровне опыта ценностно-эмоциональной ориентации. Таким образом, диалог выступает как совместный и коллективный поиск своеобразного решения образовательных проблем. Это позволяет вести речь о творческой направленности мышления будущего педагога, развитие которого невозможно в жестко заданной организации педагогического процесса. В связи с этим возникает необходимость в таком условии, как *гибкая регламентация педагогического процесса в социуме*. Она может быть достигнута за счет *процессуальной интеграции*, которая осуществляется как на уровне содержания, так и на уровне приемов, методов, форм проведения занятий. Это будет проявляться: в интеграции довузовской, вузовской и послевузовской подготовки, создании альтернативных довузовских объединений в виде многопрофильных школ и интегративных программ; во взаимосвязи базовых и специальных дисциплин стандарта, оптимальном распределении времени на самостоятельную работу, организации работы в малых исследовательских группах, творческих мастерских; в изменении функции преподавателя в сторону академического консультанта и тьютора, что позволит расширить проведение практических занятий на базе различных учреждений, а также организации совместных занятий студентов-старшекурсников и практикующих педагогов; в раз-



работке индивидуальных программ повышения квалификации для работающих педагогов.

Это, в свою очередь, позволит наиболее эффективно использовать следующее условие: *участие в различного вида проектах*, в том числе и зарубежных. Создание исследовательского социально-педагогического проекта — это совместная опытно-поисковая работа, направленная на процесс коллективного творчества студентов, преподавателей, практикующих педагогов и ученых.

#### Библиографический список

1. Бондаревская, Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность / Е.В. Бондаревская // Педагогика. — 1999. — № 3. — С. 37–43.
2. Взаимодействие наук. Теоретические и практические аспекты / Под ред. Б.М. Кедрова. — М.: Наука. — 1984. — 96 с.
3. Крылова, Н.Б. Развитие культурологического подхода в современной педагогике / Личность в социокультурном измерении: история и современность. — М.: «Индрик», 2007. — С. 132.

4. Пономарева, И.С. Высшая школа как фактор развития образовательного пространства малого северного города : авторефер. дис. ... канд. пед. наук / И.С. Пономарева. — Тюмень, 2007. — 26 с.

5. Сенько, Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования : курс лекций : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / Сенько Ю.В. — М.: Изд. центр «Академия», 2000. — 240 с.

6. Социальная педагогика : монография. / Под ред. В.Г. Бочаровой. — М.: Гум. изд. центр ВЛАДОС. — 2004. — 368 с.

7. Шмачилина, С.В. Исследовательская культура социального педагога: теоретико-методологический аспект : монография / С.В. Шмачилина. — Новосибирск : Наука, 2005. — 214 с.

8. [http://www.informika.ru/text/magaz/pedagog/pedagog\\_4/articl\\_1.html](http://www.informika.ru/text/magaz/pedagog/pedagog_4/articl_1.html)

**ШМАЧИЛИНА Светлана Витальевна**, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии детства.

Статья поступила в редакцию 29.12.2008 г.

© С. В. Шмачилина

## Книжная полка

**Управление качеством инженерного образования и инновационные образовательные технологии** [Текст] : Междунар. науч.-метод. конф., 28-30 окт. 2008 г.: сб. докл.: в 2 ч. / МГТУ им. Н. Э. Баумана. — М.: Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2008. — ISBN 978-5-7038-3219-6

Ч. 1 / отв. исполн.: А. Ф. Третьяков [и др.]. — 2008. — 223 с.: рис., табл. — Библиогр. в конце ст. — ISBN 978-5-7038-3220-2.

Ч. 2 / отв. исполн.: А. Ф. Третьяков [и др.]. — 2008. — 218 с.: рис., табл. — ISBN 978-5-7038-3221-9.

Сборник включает доклады, представленные на пленарном и секционных заседаниях Международной научно-методической конференции. Статьи сборника освещают вопросы улучшения качества подготовки высококвалифицированных инженерных кадров для современной российской экономики, а также новые подходы, технологии, решения, инновации в области технического образования. Отдельные разделы посвящены менеджменту качества в технических университетах, методам воспитания профессионально-личностных качеств инженеров и молодежному предпринимательству.

**Холостова, Е. И. Генезис социальной работы в России** [Текст] : учеб. пособие / Е. И. Холостова. — 2-е изд. — М.: Дашков и К°, 2008. — 229, [1] с.: табл. — (Золотой фонд учебной литературы) (Социальная работа). — Библиогр.: с. 207–208. — ISBN 978-5-91131-774-4.

В данной книге раскрываются этапы развития социальной помощи в России с древних времен, анализируется становление государственного призрения, общественной и частной благотворительности в пореформенный период, раскрывается практика социальной работы в советский период и в современных условиях.

Для студентов и преподавателей факультетов социальной работы, а также социальных работников.

Учебный материал освещает анализ психологических проблем рекламной деятельности, включая проблемы психологической эффективности рекламы, рассматривает механизмы психологического воздействия рекламы на потребителя, раскрывает психологические аспекты принятия решений и общепсихологические модели в рекламе, систематизирует современные психотехнологии рекламной деятельности, затрагивает вопросы психологии творчества в рекламе и многое другое.

Для преподавателей и студентов вузов, менеджеров рекламы и всех, кто интересуется проблемами психологии рекламной деятельности.

**Холостова, Е. И. Социальная политика и социальная работа** [Текст] : учеб. пособие / Е. И. Холостова. — 3-е изд. — М.: Дашков и К°, 2009. — 213 с.: табл. — (Золотой фонд учебной литературы) (Социальная работа). — Библиогр.: с. 211–213. — ISBN 978-5-91131-773-7.

В данной книге раскрываются сущность, принципы и структура социальной политики, модели социальной политики за рубежом и механизм ее реализации в России, взаимосвязь социальной политики и социальной защиты населения, а также влияние социальной работы на социальную политику.

Для специалистов учреждений социального обслуживания населения, преподавателей и студентов вузов социальной направленности.