

Образование сквозь призму пространственно-временного подхода

В исследовании образования как комплекса научных и практических проблем дефицита подходов не наблюдается. Мы попытались объединить существующие подходы и рассмотреть их в рамках двух групп - общенаучных (методологических) и научных (дисциплинарных). При этом к первой группе нами были отнесены системный, деятельностный, институциональный, социокультурный, социокоммуникативный, процессуальный, аксиологический, ко второй – философский, педагогический, социологический, экономический, психологический, правовой, антропологический, исторический подходы (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	+	+	+		+		+	

Как видно, левая часть таблицы содержит общенаучные подходы, правая – дисциплинарные. О них в обширной литературе по образованию, так или иначе, прямо или косвенно, подробно или контекстуально, не раз писалось или хотя бы упоминалось. 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, в общем-то, неудивительно, учитывая специфику этой науки и ее объекта). Что же касается общенаучных подходов, то среди них наиболее широко употребляются деятельностный и социокультурный.

На протяжении второй половины XX - начала XXI в. указанные выше дисциплинарные и методологические подходы к образованию активно разрабатывались и детализировались. 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 применялись в активной форме при исследовании образования. Одним из таких является пространственно-временной подход, который, как нам представляется, 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 как включенных, с одной стороны, в социальное пространство и социальное время, с другой – как ощущающих на собственном изменении и развитии влияние пространственного и временного факторов. В конце XX - начале XXI века серьезную методологическую роль в разработке такого научного подхода сыграли работы известных западных социологов З.Баумана[1], П.Бергера и Т.Лукмана [2], П.Бурдьё [3], Э.Гидденса [4], Дж. Урри [5], П.Штомпки [6] и др. Немалое значение в актуализации интереса к анализу влияния пространственных и временных характеристик на социальные явления и процессы имело развитие социологии повседневной жизни в связи с тем, что сама повседневность стала рассматриваться именно под таким углом зрения [7,8,9].

Некоторыми из названных выше авторов, в первую очередь, Э.Гидденсом стала осознаваться необходимость «соединения», интеграции пространства и времени в рассмотрении социальной проблематики. Характеризуя деятельность социальных общностей, занятых на производстве, он утверждал, что она «зонирована» как во времени, так и в пространстве, причем и то, и другое тесно связаны между собой и требуют комплексного их рассмотрения. Когда анализируется контекст социального взаимодействия, полезно рассматривать движение социальных общностей во времени-пространстве [10].

Справедливости ради следует отметить, что ранее, в 70-е гг. прошлого столетия, предпринимались попытки обосновать важность такой интеграции и в работах отечественных социологов [11,12]. Однако, сколько-нибудь развернутого исследования 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. Характеризуясь математическим и физическим смыслами, термин «континуум» употребляется и в

философии для анализа принципа причинности, соотношения части и целого, прерывного и непрерывного, конечного и бесконечного и др.

Понятие континуума может быть использовано, с нашей точки зрения, при рассмотрении ряда явлений, форм, видов общественной жизни. В таком качестве в предлагаемой читателям статье рассматривается пространственно-временной континуум образования. Этот континуум показывает, прежде всего, неразрывность, связь и зависимость временных параметров и характеристик образования от пространственных, и наоборот.

Поэтому в данной статье мы выделим в качестве предмета исследования образование сквозь призму пространственно-временных аспектов его изучения. При этом само образование 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 они стали отправной точкой для появления целого ряда общенаучных, методологических подходов к изучению образования.

В качестве примера назовем лишь один, институциональный подход. Рассматривая образование как социальный институт, будем понимать под ним устойчивую форму организации общественной жизни и совместной деятельности людей, включающую 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 [13, с.28].

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, что необходимо использование пространственно-временного подхода к анализу образования (точно также как иных общенаучных, методологических подходов - системного, деятельностного, институционального, социокультурного, коммуникативного, аксиологического, процессуального, о чем выше уже говорилось).

Что означает применение пространственно-временного подхода к исследованию образования? Остановимся на некоторых аспектах этой проблемы и конкретных примерах её 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 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 (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 магазины). Понятно также, что их территориальная близость к месту жительства и возможность на этом экономить время и деньги не являются 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 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. Ярким примером такого использования этого подхода является рассмотрение развития образования в рамках Болонского процесса, одна из основных задач которого состоит в создании целостного, системного европейского образовательного пространства в определенных временных границах 10-х гг. XXI века.

Становится понятным, что 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. Речь идет в данном случае о европейском образовательном пространстве.

Чем более эффективным станет его использование в различных странах континента, чем более тесными и плотными окажутся процессы взаимодействия между ними в сфере образования (принятие единой системы зачетных единиц - кредитов, развитие студенческой и преподавательской мобильности, взаимное признание всеми странами, подписавшими Болонскую декларацию и конвенцию, дипломов и академических степеней бакалавра и магистра и т.д.), тем качественнее будут результаты Болонского процесса во временной перспективе. И 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

пространственно-временных его аспектов. В качестве примера здесь может быть отмечена парадигма образования, основывающаяся на развитии самообразования.

Суть этой новой парадигмы, назовем ее парадигмой самообразования [14, с.170-199], 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 различных профессий, культур, ориентаций. Оно 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 столетии 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 различных 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. В самом деле, 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 зависят судьбы образования в стране. По существу именно общество в лице конкретных субъектов управления им

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» [15, с.379].

Кроме того, необходимо обязательно учитывать, что на общероссийском уровне управление образованием преследует цель формирования и развития единого образовательного пространства, включающего 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 различной 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 является очень важным для понимания процессов образования, рассматриваемого сквозь призму пространственно-временного подхода. Известно, что понятию поведения вообще и его конкретных видов 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. [15, с.381-386].

Как следует из сказанного выше, 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 и 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 ограниченными потребностями в кадрах юристов, экономистов, менеджеров, финансовых работников 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. Главное же наше соображение состоит в том, что 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, существует понимание того, что обозначенные выше профессии и специальности являются одними из наиболее массовых. Это хорошо известно молодым людям и поддерживает их в осуществляемом выборе. При этом действует успокаивающий принцип: поскольку мест приложения труда по этим профессиям много, без работы не останемся, все равно что-нибудь найдем.

В-третьих, по-прежнему устойчивым оказывается негативное отношение к профессиям, связанным с физическим трудом. Хорошо известно, что сейчас чиновниками разного уровня и средствами массовой информации предпринимаются 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 не эффективными. Гораздо больше на выбор молодежью сферы будущей деятельности влияет пример развитых 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 названные виды образования (в основном гуманитарное и экономическое) получить легче, чем, скажем, инженерное или естественнонаучное. Эта гипотеза, по нашему мнению, сегодня может оказаться одной из наиболее работающих в связи со значительным падением качества школьного образования. Многие выпускники школы, сдающие очень слабо 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 «образовательное время» и «единое образовательное время», которые сегодня практически не употребляются.

Прежде чем показать нашу точку зрения по поводу поставленных вопросов, мы хотели бы изложить теоретическую концепцию социального пространства П.Бурдьё, которая имеет существенное значение для трактовки образовательного пространства. Понятие социального пространства является для французского ученого одним 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...» [16, с.195]. 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» [16, с.188-189].

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...» [17, с.39-40].

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 различные 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 ...» [17, с.82].

Французский социолог рассматривает социальное пространство, прежде всего, как средство (или способ) реализации социальной дифференциации (деления), выступающей в качестве совокупности занимаемых агентами социальных позиций. Но оно 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, сформированных 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 в 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» [17, с.55-56].

Структура социального пространства и подпространств – полей включает в себя четыре группы капитала: экономический, культурный, социальный и символический капитал. Экономический капитал – это ресурсы, имеющие экономическую природу (товары и деньги в первую очередь). 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, которыми 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 есть 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 является очень важным ресурсом, 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.

Далее обратимся к изложению нашей точки зрения относительно образовательного пространства. Применяя концепции социального пространства и капитала П.Бурдьё к его анализу, мы считаем, что с позиции социологии

образовательное пространство 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, то есть устанавливать связи, формировать коммуникации, консолидироваться в социальные и социально-психологические общности, строить жилища, создавать образовательные, культурные, научные, медицинские и др. 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 ними и индивидами [12, с.66-105].

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 её важнейших элементов. Образовательное пространство, с одной стороны, отражает некие интересы общества, выступает его определенной моделью, формой и способом социальной жизни, 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 характеризует 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 зависит 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 отдельных помещений (к примеру, наиболее важных и престижных образовательных учреждений), - неровен час, 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 названных социальных общностей образовательная деятельность является основной, доминантной по определению.

Помимо них, 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. Это тем более важно, что от их деятельности во многом зависят содержание и направленность всего образовательного процесса в обществе.

Эффективность использования образовательного пространства обусловливается характером и особенностями взаимодействия названных выше двух его основных компонентов – структур и субъектов. Очевидно, что они не могут существовать друг без друга и по сути дела «взаимопроникают». 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 сотрудничества 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 относительно иных составляющих 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 субъективном уровнях. 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. Это обстоятельство получило отражение в реализации принципов Болонского процесса, направленного на создание европейского образовательного пространства, которое выступает как определенная разновидность единого образовательного пространства. В свете этих принципов и видится основная перспектива развития образования. Так что его будущее неразрывно 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, также 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 коротко 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 разви-

тия 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 основными элементами их социального времени являются 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. Оно, как и социальное пространство, 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 (уроки в школе, семинары в вузе и т.д.) и время подготовки к учебному процессу, которое часто рассматривается 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 расходованием 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 этом 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, обучающихся и обучающихся. Не должно быть неоправданных потерь этого времени, к которому следует относиться рационально и бережливо. В этом состоит одна из задач успешной деятельности социального института образования. Другими словами, можно сказать, что важнейшие конкретные проявления этой деятельности – организация 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 его форм 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 (первый раз это было сделано в начале статьи).

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. Выясняется, что 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 немало 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, рассматриваемых порознь, субъектов, 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, 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 10-15 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 взаимодействовать субъектам образования можно, не отходя от своих компьютеров. Однако меняется восприятие не только пространства, но и времени образовательного процесса, связанное с взаимодействием в режиме on-line. Весь вопрос в том, каковы последствия – и содержательные, и личностные – такого взаимодействия, которое не предполагает ситуации и эффекта соприсутствия субъектов образования. Многими специалистами в области образования, не говоря уже о преподавателях и студентах, именно по этой причине – явного дефицита живого, непосредственного взаимодействия – дистанционное образование оценивается невысоко. В то же время его технологии постоянно совершенствуются, результатом чего является постоянное увеличение численности людей, вовлеченных в этот развивающийся вид образования. Видимо, прошло еще недостаточно времени для сколько-нибудь окончательных выводов о его эффективности.

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

Литература

- 1.Бауман З. Текучая современность. - М., 2008.
- 2.Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. - М., 1995.
- 3.Бурдые П. Социальное пространство: поля и практики. - М.- СПб., 2005.
- 4.Гидденс Э. Устроение общества: очерк теории структуризации. - М., 2003; Гидденс Э. Социология. – М., 2005.
- 5.Urry J. Sociology beyond Societies. Mobilities for twenty-first century.- L.-N.Y., 2000.
- 6.Штомпка П. Социология социальных изменений. – М., 1996; Штомпка П. Социология. – М., 2005.
- 7.Научная рациональность и структуры повседневности. – СПб., 1999.
- 8.Шютц А. Смысловая структура повседневного мира. – М., 2003.

- 9.Зборовский Г.Е. Социальное сравнение как повседневное явление и социологическая проблема //Социол. исслед. – 2005. - №12.
- 10.Giddens A. Sociology. – Cambridge, 1989.
- 11.Орлов Г.П. Свободное время как социологическая категория. – Свердловск,1973.
- 12.Зборовский Г.Е.Пространство и время как формы социального бытия. – Свердловск, 1974.
- 13.Зборовский Г.Е. Образование: от XX к XXI веку. – Екатеринбург, 2000.
- 14.Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Социология образования. – М., 2005.
- 15.Российская социологическая энциклопедия. – М., 1997.
- 16.Бурдье П. Начала. – М., 1994.
- 17.Бурдье П.Социология политики. – М., 1993.

Электронный адрес: zborovsky@ural.ru