

УДК 37.013

ОБЪЕКТ ПЕДАГОГИКИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ПРОЧТЕНИЯ СРЕДОВОГО ПОДХОДА К ОБРАЗОВАНИЮ

Ивлев Александр Сергеевич,
аспирант, оперуполномоченный, капитан полиции,
ОУР ОМВД России по г. Ельцу

АННОТАЦИЯ. На основе анализа особенностей средового подхода к образованию уточняется объект педагогики как науки об образовательной действительности; постулируется: возможность различения, педагогически индуцированного образовательного и антиобразовательного или химерного развития.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: понятие и феномен средового подхода; расширение и уточнение объекта педагогики; культурно-образовательная среда; стихии и химеры в образовании.

THE OBJECT OF PEDAGOGY IN THE CONTEXT OF MODERN PERUSAL OF ENVIRONMENTAL APPROACH TO EDUCATION

Ivlev Al. S.

Postgraduate Student, Operative of Criminal Investigation Department, Police Captain,
The Department Criminal Investigation,
Yelets Administration of the Russian Ministry of Internal Affairs

ABSTRACT. In the article on the basis of the analysis of environmental approach to education, the object of pedagogy as science about educational reality is specified; it is postulated: a possibility of distinction of pedagogically induced educational and anti-educational or chimerical development.

KEY WORDS: concept and phenomenon of environmental approach; expansion of an object of pedagogy; cultural and educational environment; elements and chimeras in education

Объект педагогики, казалось бы, не только давно и вполне однозначно определён, но и сама педагогика рассматривается как исключительно прикладная наука, в частности, как «прикладная философия» (С.И. Гессен [5]) для той или иной мировоззренческой схемы. Более того, именно так преимущественно и было большую часть истории педагогики, а во многом именно так остаётся и в наши дни. Так, с помощью педагогики пытались воспитать «нового человека» и в германском национал-социализме, и в коммунистической России. В наши дни примерно то же самое, хотя и в другой редакции, довольно «успешно» пытаются осуществить не только на территории бывшего СССР, в частности на Украине, но и в глобальном масштабе, старательно стирая любую традиционную идентичность с помощью именно педагогико-средовых технологий.

Вместе с тем педагогика постоянно и нарастающим во времени образом расширяет круг своих профессиональных интересов. В наши дни во многом происходит это благодаря средовому подходу к образованию – сравнительно недавно созданной, но тем не менее, как показывает даже самый предварительный обзор современной нам педагогической мысли, одной из наиболее востребованной в современной педагогике её научной концепции, направлений её исследований и её практики.

Так, в результате опоры именно на этот подход педагогика уже достаточно давно не остается только в классе, аудитории, школе, она выходит и в окружающую их культурно-образовательную среду: среду семей, районов и городов, административных и

историко-культурных провинций, культурных миров и цивилизаций, а таким образом, и в культурно-образовательную среду всего глобального мира.

Это ещё не всеми замеченное существенное и масштабное уточнение самого объекта педагогики, что далеко не так часто встречается в развитии наук и особенно таких традиционных и старейших, какой является педагогика, привело к закономерной постановке в центр её исследовательского и творческого внимания некоего абстрактного человека как объекта тех или иных её влияний, а человека в самом естественном для него, в первую очередь, всегда конкретном и культурно-специфичном окружении, где и педагогика выступает только более или менее органичной и естественной частью этого окружения, его культуры и его культурно-образовательной среды. Человек для педагогики оказался, таким образом, в его собственном объективно состоявшемся расширении. И именно расширения его до особой – более или менее человекообразной – культурно-образовательной среды, не только именуемой собственные горизонты и перспективы развития, свою логику и смысл, зачастую совсем не совпадающих с логикой и устремлениями той или иной педагогики в тот или иной её период. Это расширение человека до творящей его самого культурно-образовательной среды, собственно и творящей этот человеческий мир, его «вторую природу», всё заметнее выступает также наиболее обобщённым субъектом всего мирового образовательного процесса (всегда, однако, так или иначе, локально структурированного) применительно к человеку. То есть выступает средой, не столько детерминирующей человека, хотя и это имеет место (в чём и заключается её образовательный смысл),

© Ивлев А.С., 2017

Информация для связи с автором: super.ivleva2011@yandex.ru

сколько детерминированной им самим, его сущностными – непреходящими – особенностями, всегда индивидуальными и друг другу неидентичными, а кроме того, не только достаточно независимых от любых «нагромождений современности», но в конечном итоге, собственно, и устраняющих все эти нагромождения, то есть остающимися вполне зависимыми только от его собственной онтологии и экзистенции.

Благодаря этому, не так давно объективно состоявшемуся уточнению объекта педагогики, история педагогики и образования, культура образования, философия и технологии образования, равно как и философия самой педагогики, обретают новые звучания, а все новые результаты педагогических исследований в этом ключе позволяют по-новому ставить прежние вопросы и задавать новые, разрабатывать новые ракурсы и тропы к изучению, осмыслению, проектированию и созданию той или иной образовательной действительности [1; 9; 11].

Кроме того, именно благодаря объективному уточнению своего объекта и сама педагогика в значительной степени освобождается от того, чтобы быть прикладной философией для любой так или иначе претенциозной философии или мировоззренческой схемы. Так это потому, что отныне философией педагогики выступают вполне независимые от тех или иных мировоззренческих или идеологических претензий объективная философия, онтология и логика образования, которые именно педагогика в её теоретических ракурсах может и должна с помощью герменевтических процедур реконструировать и теоретически воссоздать. Адекватная герменевтика объективного мирового образовательного процесса в этом контексте становится одной из главных дисциплин теоретической педагогики, благодаря чему педагогика как практика и одновременно как наука об образовательной действительности Вселенной во всех её ракурсах и иерархических уровнях обретает, пусть и пока только потенциально, критерий допустимости тех или иных мировоззренческих конструкторов к их воспроизводству её посредством. То есть к тому, чтобы эти конструкторы могли «прикладывать» (С.И. Гессен) педагогику для реализации своих претензий, как известно, далеко не всегда совпадающих с логикой, онтологией и философией именно образования.

Приводит средовой подход не только к новому осмыслению образовательной среды как в искусственных или, собственно, педагогических её аспектах, так и в аспектах естественно созданных или объективно-образовательных. Приводит он и к конструированию образовательной действительности, к её созданию и развитию в различных масштабах, к более или менее адекватному оперированию в таких, например, её весьма значимых образовательных феноменах и средах как семья, школа, провинция, страны, культурные миры и цивилизации.

Очевидно также, что понятие «средовой подход» прочно связано с понятием «образовательная среда», где ключевыми можно считать не только понятия «среда» и «образование», но и их устремлённость именно к образованию, а не к какой-либо его противоположности. [4; 6] Так как итогом каждого подлинного образования (а не его противоположности) всегда является та или иная культура субъекта образования (его вхождение в неё), что соответствует осмыслению и трактовке образования как практики культуры (по П.Г. Щедровицкому [12]), то с этих позиций каждая образовательная среда, обладает одновременно и свойствами культурной среды, а значит, может и должна рассматриваться не

только как образовательная, но именно как среда культурно-образовательная или иначе – как среда образования, творения и адекватного ей самой развития той или иной культуры.

История педагогической мысли показывает, что средовой подход к образованию разрабатывается, чуть ли, не с самого зарождения педагогики как специального вида человеческой деятельности и всегда был особой педагогической практикой и педагогической феноменологией. Постепенно феноменально и феноменологически развиваясь, средовой подход как особая педагогическая практика дорос и до своего теоретического осознания. Так, уже 40-е и 50-е годы в отечественной педагогике «понятие "среда" и "воспитание" рассматриваются в триаде: среда, наследственность, воспитание. Как далее отмечают Е.П. Белозерцев и И.Б. Щербакова, «...в конце XX века в России получили распространение системные разработки и средообразовательная практика в области воспитания...». [3] Ученые А.В. Куракин, Х.Й. Лийметс, Л.И. Новикова [7] и др. понимали среду «...как фактор и условие взаимодействия между людьми, в процессе которого осуществляется развитие и формирование человеческой личности. Разрабатывались способы управления воспитательным процессом на социально-педагогическом, организационно-педагогическом и психолого-педагогическом уровнях...». [3] С.И. Сулима в этой связи отмечает, что «...средовой подход в образовании как теория разработан учеником академика РАО Л.И. Новиковой руководителем лаборатории среды и средовых исследований в образовании Нижегородского института развития образования доктором педагогических наук Ю.С. Мануйловым...». С.И. Сулима же рассматривает средовой подход и как «...методологию научно-педагогического исследования...» [11]. Подчеркнем также, что прочтение средового подхода Ю.С. Мануйловым во многом опирается на парадигму объективно-природной, в частности, экологической среды, из чего и вытекают многие её важные, креативные, весьма многообещающие и плодотворные особенности. Например, такие понятия, как «стихии», «ниши» и «трофики» в образовательной действительности, «стихии», «стихийность», «стихийность» в образовании» [8]. Онтологический и объективный аспект процесса образования, вполне не зависящий от той или иной педагогической или мировоззренческой позиции не только выступает здесь на первый план, что само по себе, на наш взгляд, чрезвычайно ценно, но и потенциально принципиальным образом устраняет самые разнообразные возможные попытки к педагогическому волюнтаризму, несообразному как природе и онтологии человека, так и образовательной логике мироздания.

Полагаем, в этой связи именно естественнонаучное прочтение средового подхода Ю.С. Мануйлова и его последователей [10] потенциально и способно противопоставить многим и самым разным педагогическим извращениям именно объективные и в этом смысле вполне безупречные им возражения. Дополненные не менее объективными возражениями со стороны культурно-образовательной школы Е.П. Белозерцева, также развивающейся в рамках средового подхода, они в совокупности, как полагаем, в конечном итоге и преодолеют формально педагогические, но при этом явно антиобразовательные тенденции как в современной нам западной, так и в российской педагогике. Подчеркнем также, что чрезвычайно важно это не только для купирования антипедагогических и антиобразовательных

тенденций в современной глобально спроецированной западной педагогике, веками служащей образцом для всего мира. Но и для современной нам России, где со многих страниц (Б.С. Гершунского, Э.Д. Днепров и их адептов) звучат недвусмысленные призывы вновь «...изменить менталитет русского народа через школу» [4], где уже не раз прямо призывали к «мутации русского духа...».

Уже в 1990 – 2000-годах идеи средового подхода связываются не только с природой (что идёт ещё от Я.А. Коменского и И.Г. Песталоцци) и стихиями (Ю.С. Мануйлов [10]), но, кроме того, с культурой и той или иной культурно-образовательной средой, а также с семьёй, школой, селом, городом, административной и историко-культурной провинцией, страной, цивилизацией, культурными мирами, глобальным универсумом как основными контекстами существования человека и, кроме того, с цивилизационным, глобальным подходом к мировой истории. Так, ещё в 1997 году в структуре Липецкого института развития образования (ЛИРО) под руководством профессора Е.П. Белозерцева была создана лаборатория «Культурно-образовательная среда».

При этом термин «среда» используется здесь как материнское понятие для понятия «культурно-образовательная среда». Появилось же понятие «культурно-образовательная среда» «в связи с необходимостью учёта ключевой роли культурно-исторических традиций той или иной региональной среды... и сопряжённым с ней образовательным процессом...». Е.П. Белозерцев отмечает: «...Для нас важным является утверждение о том, что среда обуславливает содержание и характер образования. Одна среда – одно образование, другая среда – другое образование...» [2]. «Кроме того, – отмечает он – культура и образование всегда находятся в диалектическом взаимодействии: культура соотносится с культурно-образовательной средой как общее и конкретное, часть и целое, что и подтверждает необходимость исследований, идущих от общего к частному, – к образованию как "частному" от русской культуры...» [3, с. 23]. За период работы лаборатории Е.П. Белозерцева вслед за такими понятиями средового подхода как «образ жизни», «стиль жизни», «ниша», «стихия» и др., разработанных Нижегородской лабораторией Ю.С. Мануйлова, сотрудниками лаборатории «Культурно-образовательная среда» в Липецке были системно рассмотрены понятия «педагогический потенциал культурно-образовательной среды», «воспитательные возможности культурно-образовательной среды», «культурно-образовательная среда провинции», «культурно-образовательная среда провинциального города России» (на примере города Ельца Липецкой области), «культурно-образовательная среда учебного заведения» (на примере Елецкого госуниверситета им. И.А. Бунина).

В итоге сотрудники лаборатории пришли к довольно важным выводам. Только одними из таких выводов стало осознание того, что «культурно-образовательная среда» возникает не только преднамеренным и осознанно педагогическим путём, но часто путём непреднамеренным и закономерно-стихийным. Происходит это по механизмам так называемой стихийной самоорганизации, которые закономерно-стихийным образом, во-первых, порождают самые разные «ниши», «стихии» и «трофики» (Ю.С. Мануйлов [10]) на всех уровнях развития, осуществления и иерархии таких систем. Во-вторых, именно они естественно-стихийным же путём неотвратимо устраняют различные, в том числе

и педагогическим путём полученные химеры. Возможность такого устранения, так или иначе, химерных, в том числе и намеренно химеризованных, систем, несмотря на обилие соответствующих фактов в истории человечества, кажется, ещё не была полноценно осознана в рамках современного понимания средового подхода к образованию в России. Но что, на наш взгляд, составляет значимый аспект и его ретроспективы, и его современного использования, и не менее важный аспект объекта самой педагогики, весьма важный, в частности, и для адекватного осмысления как самого средового подхода, так и для его применения в противостояниях какой-либо химеризации культурно-образовательных систем и вмещающих их культурно-образовательных сред.

И это тем более так в силу того, что именно педагогико-средовые технологии неоконсервативного и транснационального Пост-Запада, где этот аспект не только осознают и понимают, но и чрезвычайно активно используют в его многочисленных геополитических и глобальных агрессивных, применяют именно для химеризации культурно-образовательных сред, причём уже в масштабах всего глобального универсума.

Начинает свое развитие, в том числе и по механизмам иммунного ответа, вся трагическая феноменология химерных эпициклов, а поражённая таким способом культурно-образовательная система или среда приходит в состояние устойчивого неравновесия, в котором самые ничтожные ранее факторы, так называемые «стихийные» и «странные» (обладающие скрытым параметром) аттракторы, становятся значимыми и иногда летально значимыми для её дальнейшего существования. Очевидно также, что поражённая таким образом та или иная образовательная система, или даже вся вмещающая её среда в целом, становится легко управляемой извне.

И только противопоставление этим культуроцидным и химерным процессам культурно-позитивных педагогико-средовых технологий, развиваемых в самой поражённой системе (выступающих неким «культурно-иммунным» ответом на культуроцидные и химеризирующие её инфекции), может удерживать такую систему или среду от более или менее скорой гибели.

Культурный же иммунодефицит в намеренно химеризуемых системах не оставляет им практически никаких шансов на продолжение их именно образовательного развития. Именно поэтому закономерно обращение к средовому подходу в образовании, потенциально (что очевидно уже сейчас) вполне способному выполнить функции адекватного иммунного ответа на вызовы культуроцидных идеологических и аксиологических инфекций.

В первую очередь, это необходимо для эффективного и, кроме того, упреждающего противостояния небывало масштабным культуроцидным и системно химеризирующим все традиционные культуры педагогико-средовым технологиям современных глобально-претенциозных империалистических и неоконсервативных сил, которые уже давно старательно обслуживают не столько некий «Град на холме», как иногда всё ещё позиционируют себя США на мировой арене, сколько тоталитарно-властные и экономические интересы транснациональных и вненациональных корпораций и банков.

Подчеркнём также, что из отмеченного аспекта следует, в частности, то, что образование осуществляется не только путём того или иного созидания, но и путём уничтожения почему-либо нежизнеспособных или, что есть то же, так или иначе, химер-

ных систем. Каждая здоровая культурно-образовательная среда, сохраняющая свой «гомеостаз» во времени, пространстве и духе, таким образом, имеет свою, достаточно независимую от человека логику и устремлённость развития. Но если этот гомеостаз пытаются изменить вопреки этой логике и устремлённости, то именно механизмы стихийной самоорганизации и устраняют возникающие при этом химеры, в том числе и химеры педагогического происхождения. Стихия, таким образом, может служить как образовательному, так и летальному развитию.

И этот вывод необходимо признать, на наш взгляд, важнейшим обобщением средового подхода к образованию.

Так, именно это обобщение препятствует самым разным проявлениям какого-либо педагогического волонтаризма в образовании и педагогике, в том числе, например, и тем деятелям, которые всё ещё пытаются провести «мутацию русского духа», именно «...через школу изменить менталитет русского народа...» [6] и, таким образом, будто бы ввести его наконец в некое «цивилизванное сообщество» [4] так, как будто и не было тысячелетия именно цивилизационного развития и России, и её школы.

Этот же вывод позволяет, на наш взгляд, уверенно отличать действительно педагогическую теорию и практику от только формально педагогических, но на деле, осознано или неосознано, вполне летальных и антиобразовательных в своих итогах, предлагаемых либо в силу той или иной пагубной самонадеянности, либо с тайным умыслом и под видом педагогической обеспокоенности и к тому же часто с заведомо враждебными, хотя и скрываемыми целями. Так, тот или иной педагогический волонтаризм, как правило, закономерно приводящий к созданию каких-либо химер, на первых порах его применения может рассматриваться как образовательная практика, но именно стихия естественным образом устраняет и такую практику, и такие химеры, способ существования которых – некое Бытие-к-смерти. Подчеркнём также, что та или иная химеризация образовательных систем и культурно-образовательных сред всегда обесиливает их, так как устранение химерных эпициклов по механизмам иммунного ответа не только откладывает нормальное развитие и, собственно, образование на «потом», но и означает некое иммунное воспаление этих систем, их долгое, болезненное и часто проблематичное выздоровление, и в любом случае – затянувшуюся депрессию.

Таковая химеризация есть, поэтому это не что иное как лишь формально педагогический, а также педагогико-технологичный способ устранения или хотя бы системного подавления культурных систем, почему-либо опознанных в качестве геополитических или глобальных конкурентов. Формально-педагогическая практика, закономерно приводящая к созданию заведомо обречённых на уничтожение

химер, в частности к «шизофренизации культуры» национальных организмов, таким образом, прямо сливается с достижением военных целей невоенными средствами, а также с так называемыми «упреждающими военно-информационными акциями», не только активно разрабатываемых и осуществляемых в логике современных информационно-ценностных, геополитических и глобальных противостояний, масштабных ценностных атак и манипуляций сознанием, но уже приведших как к формально невоенному развалу России-СССР в 1990-х годах, так и к системной депрессии уже посткоммунистической России в годах 2000-х.

И для педагогики, и для ответственных педагогов (по слову Бисмарка¹, не только выигрывающих все войны, но в зависимости от характера их деятельности также и проигрывающих их) всё это означает, на наш взгляд, необходимость постоянно проводить процедуру феноменологической редукции, необходимую в частности для устранения всех тех нагромождений современности, которые закономерно ведут к антиобразовательному развитию, да ещё и под прикрытием некой объективности, когда организованная стихия устранения той или иной химерности вполне злоумышленно подаётся, как будто бы объективное свидетельство нежизнеспособности, именно так и атакованной образовательной среды или той или иной её системы. Подчеркнём также, что без проведения этой необходимой для всякой действительно образовательной педагогики процедуры феноменологической редукции, редукция всё равно состоится только уже путём феноменальным, болезненным и насильственно-летальным, унося в небытие и химеризованные системы (а когда-то образовательные), и не подымающаяся до своих задач педагогика.

Таким образом, педагогика в контексте средового подхода к образованию не только существенно уточняет объект своего внимания, но и обретает довольно новые предметы своего внимания, в частности, задачи по противостоянию культуроцидным педагогико-средовым агрессиям и атакам на культурную идентичность, задачи по защите их культурно-образовательной среды, что, вообще говоря, например, применительно к России, как одному из таких организмов «природы и духа», совпадает и с задачами силовых структур как Российской Федерации, так и всей российской цивилизации. Полагаем в этой связи, что в условиях информационно-средовой и именно педагогико-средовой трансформации современных военных действий, в условиях эффективного достижения военных целей лишь формально невоенными средствами, конструктивное взаимодействие педагогики и средового подхода в ней с будущими сотрудниками силовых ведомств России и теми образовательными системами, которые заняты их подготовкой, есть назревшая необходимость эпохи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Абаев, А.М. Взаимосвязь «средового» подхода к образованию с историческим развитием основополагающих принципов педагогики [Электронный ресурс] / А.М. Абаев. – Режим доступа: <https://www.sovremennoepravo.ru>.
2. Белозерцев, Е.П. Образование историко-культурный феномен [Текст] / Е.П. Белозерцев. – СПб., 2004.

¹ «...Войны выигрывают не генералы, войны выигрывают школьные учителя и приходские священники...». Отто фон Бисмарк (1815 – 1898, германский государственный деятель) // <https://topwar.ru/37776-voyna-kotoruyu-vyigral-prusskiy-uchitel.html>.

3. Белозерцев, Е.П. Культурно-образовательная среда провинции и здоровый образ жизни студента (теоретико-методологический аспект) : монография [Текст] / Е.П. Белозерцев. – Воронеж : Типография им. Е.А. Болховитинова, 2016. – 248 с.
4. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века [Текст] / Б.С. Гершунский. – М., 1998.
5. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию [Текст] / С.И. Гессен. – М., 1995.
6. Днепров, Э.Д. Проблемы образования в контексте общего процесса модернизации России [Текст] / Э.Д. Днепров // Педагогика. – 1996. – №5. – С. 39.
7. Куракин, А.В. Коллектив и личность школьника [Текст] / А.В. Куракин, Х.Й. Лийметс, Л.И. Новикова // Основы теории воспитательного коллектива. – Вып.1, ч. 2. – Таллин: РИИУ ЭССР, 1981. – 124 с.
8. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании [Текст] / Ю.С. Мануйлов. – 2-е изд., перераб. – М.; Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2002.
9. Новикова, Л.И. "Воспитательное пространство" как открытая система (Педагогика и синергетика) [Текст] / Л.И. Новикова, М.В. Соколовский // Общественные науки и современность. – 1998. – №1. – С. 132-143.
10. Стихии, стихийность и стихийность в образовании: сборник научных статей [Текст] / под ред.: Ю.С. Мануйлова (отв. ред.), И.И. Сулимы, Е.В. Орлова, Е.М. Кузьминой. – М. ; Н. Новгород, 2007.
11. Сулима, С.И. Средовой подход как методология научно-педагогического исследования [Электронный ресурс] / С.И. Сулима. – Режим доступа: http://www.ni-centr.ru/chitalnyj-zal-centra/metodologiya/sredovoj-podhod-kak-metodologiya-nauchno-pedagogicheskogo-issledovaniya/?&tpwf_mode=main;
12. Щедровицкий, П.Г. Введение в философию образования : стенограмма курса лекций [Электронный ресурс] / П.Г. Щедровицкий. – Режим доступа: <http://www.bsu.ru/content/page/1415/hec/filobraz/00000001.htm>.