

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КОНСТРУКТА «КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА» В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИКАХ

Марина Викторовна Шакурова¹, Анастасия Александровна Реушенко²,
Вероника Викторовна Зозуля³

*Воронежский государственный педагогический университет^{1, 2, 3}
Воронеж, Россия*

¹Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной педагогики,
e-mail: shakurova@mail.ru

²Старший преподаватель кафедры социальной педагогики,
e-mail: 10ter33@mail.ru

³Аспирант кафедры социальной педагогики
e-mail: pp.rosnou14@yandex.ru

Аннотация. В статье поднимается вопрос о продуктивном развитии средового подхода в педагогических исследованиях, ярким примером которого является использование конструкта «культурно-образовательная среда» (КОС). Цель – рассмотреть теоретические исследования, акцентирующие идею культурно-образовательной среды и проявляющие отдельные продуктивные с точки зрения педагогических исследований и практики основания феномена КОС. В качестве оснований акцентированы интеграция культурного и образовательного, унифицированного и уникального. Подчеркивается значение статических и динамических характеристик культурно-образовательной среды, идеи взаимовлияния процессов развития Личности и развития данного вида среды, идеи наследия во всем многообразии его проявлений и бережного отношения к уникальности, единичному, своеобразному. Подчеркивается всеобщее признание отдельных базовых идей концепции культурно-образовательной среды, что к настоящему времени, пусть и в своеобразных трактовках, присутствует в работах как представителей различных отраслей социально-гуманитарного знания, так и зарубежных исследователей в области педагогики и образования.

Ключевые слова: педагогические исследования, средовый подход, культурно-образовательная среда, Е. П. Белозерцев, унифицированное и уникальное, личность, наследие.

Для цитирования: Шакурова М. В., Реушенко А. А., Зозуля В. В. Исследовательский потенциал конструкта «культурно-образовательная среда» в педагогической теории и образовательных практиках // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2021. № 3. С. 10–14. DOI 10.47438/2309-7078_2021_3_10

Введение

Современный этап развития педагогической науки и практики сопряжен с глубоким парадигмальным сдвигом, в основе которого лежат актуальные социокультурные процессы и их понимание исследователями. В числе значимых маркеров социокультурной ситуации развития образования исследователи называют набирающую темп цифровизацию социальной жизнедеятельности, включая образовательные практики; персонификацию и обращение к развитию личностного потенциала; продолжающуюся прагматизацию с постепенным смягчением этой тенденции за счет возврата к идеям фундаментальности, интегральности если не личности, то ее компетентности; повышение значимости воспитания как целостного явления, отличного от процессов социализации и инкультурации и т.п. Уже в этом приближении очевидно внутреннее противостояние нескольких доминирующих установок,

в числе которых спор о приоритете явлений «само-» и «совместно», социальной компетентности и культурной компетентности, воспитания и самоопределения в процессе социализации. Приходится констатировать, что это именно противостояние, поскольку об осмысленной синкретичности в педагогических исследованиях и специально организованной интеграции в образовательных практиках пока говорить не приходится. Вместе с тем, целый ряд педагогических концепций демонстрируют подходы к преодолению этой разобщенности. В их числе, на наш взгляд, отдельные концепции, объединенные средовым подходом в педагогике и образовании.

Результаты

Среда как элемент реальности синкретична по своей сути, любое разделение ее на виды и типы имеет значение лишь на определенном этапе исследовательского поиска. Как целостность, среда, будучи по своей сути совокупностью условий, релевантных для развития того или иного объекта, выступает интегрированным детерминантом. «Перед

нами понятие, обозначающее окружение, внешние условия возникновения, существования, развития и гибели любых объектов» [8, с. 85].

В социально-гуманитарном научном знании среда дифференцирована. В последнее время особое внимание обращено на культурно-образовательную среду (КОС). Как и в других случаях, объединяющих две значимых характеристики (например, «социально-культурное», «духовно-нравственное» и т.п.), конструкт «культурно-образовательная» акцентирует все возрастающее значение культурной составляющей («образование как социальный институт обретает новые аксиологические смыслы» [4, с. 14]) применительно, в данном случае, к образованию; взаимозависимость и взаимообусловленность культурного и образовательного. Вместе с тем, многочисленное исследование данного конструкта современными исследователями и практиками часто акцентирует лишь одну из составляющих, что снижает прогностический потенциал рассматриваемого конструкта. В этой связи цель данной статьи – рассмотреть теоретические исследования, акцентирующие идею культурно-образовательной среды и проявляющие отдельные продуктивные с точки зрения педагогических исследований и практики основания феномена КОС.

Наиболее целостной отечественной концепцией культурно-образовательной среды является концепция, разработанная научной школой Заслуженного деятеля науки Российской Федерации, доктора педагогических наук, профессора Е. П. Белозерцева (Воронежский государственный педагогический университет). Научно-педагогическая школа Е. П. Белозерцева получила свое оформление в российской педагогической науке в последней четверти XX – начале XXI века [2]. Ведущей методологической идеей в данном случае является идея культурно-образовательной среды, формирующей определенный социальный тип человека как носителя ценностей и культурных смыслов. «Для нас принципиальным является утверждение о том, что среда обуславливает содержание и характер образования. Одна среда – одно образование, другая среда – другое образование» [3, с. 76].

По мнению Евгения Петровича, концептуальность разработки культурно-образовательной среды дает возможность педагогике осуществлять поиск баланса культурного и цивилизационного, тем самым выводя иной уровень получения педагогического знания, преодолевающий ограниченность средового подхода в образовании. Комментируя данный вывод, подчеркнем, что широкое использование средового подхода в отдельных случаях приводит к «узким» толкованиям. В их числе внимание, прежде всего, к окружающей или экологической среде образования (например, [11]), что в определенной мере нивелирует культурную составляющую, а аксиологический аспект связывает только с оценкой значимости, например, природной среды. Другим негативным следствием выступает излишнее абстрагирование, анализ детства, образования, человека в образовании вообще, среды в целом, вне их значимых конкретных проявлений (баланс инвариантного и вариативного).

Для концепции культурно-образовательной среды важна идея целостности, неделимой взаимосвя-

зи человека, его культуры и социальности. Но этот уровень анализа не может быть единственным. Именно такая целостность важна и в том опыте, который получает человек и человечество через наследие, оставленное предыдущими поколениями. И важен тот факт, что до сих пор мы не научились в полном объеме не только использовать, но даже видеть, различать это наследие. Так, считает Е. П. Белозерцев, не получили необходимой оценки и развития идеи религиозной философии (как и в целом русская философия), мысли Любоумров и т.п.: «Духовный опыт народа остается основой образования. Но... В переходный период мы не смогли, не успели должным образом раскрыть, постичь и сделать основой национального мировоззрения русскую философию» [1, с. 182]. Как не получил необходимого развития опыт обращения к анализу наследия культурно-образовательной среды малых городов, провинции, рождающий своеобразные и уникальные феномены. Предлагаемые унифицированные выводы и рекомендации зачастую не позволяют сделать «средоразмерные» выводы и спроектировать соответствующие адекватные практики. Как следствие, перенося опыт мегаполиса на реальность малого города, организаторы образования получают неожиданно негативные эффекты, а исследователи – нетипичные проявления, не укладывающиеся в совокупность усредненных выводов.

Данным выводам созвучны утверждения культуролога Т. Г. Гаевской, которая замечает: «Категории "культурно-образовательная среда" присущи как статические, так и динамические характеристики. Первые – данность, с которой приходится считаться в силу особенностей каждого региона, края, области, города и т.д., которым свойственна соразмерность частей, слияние различных компонентов объекта в единое органическое целое, одним словом, гармония. В данном случае регион или город – некая целостность, относительная уравновешенность противоречивых элементов, стремление к соответствию базовых и производных качеств, родовых и периферийных понятий. <...> Динамические характеристики культурно-образовательной среды – совокупность целей организуемого образовательного процесса и актуализация индивидуализирующих его характеристик, которые сообщают духовное начало всем преобразовательным тенденциям» [6, с. 373].

В этом контексте интересны диссертационные исследования учеников Е. П. Белозерцева. Так, И. Б. Стояновская, изучая культурно-образовательную среду Ельца и Елецкого уезда второй половины XIX – начала XX века, обращает внимание на важность регионального компонента, региональных особенностей культурно-образовательной среды, нашедшей яркое воплощение в тех Личностях, которые в этой среде сформировались и отчасти реализовали себя, свой потенциал. На конкретном примере одной из территорий российской провинции иллюстрируются прогностические возможности описания местных особенностей как «потенциально общезначимых» [9]. В междисциплинарном по сути исследовании подчеркивается значение философского знания и различных видов художественного творчества, сохраненного в артефактах значимого наследия. Само обращение к глубинному осмысле-

нию феномена культурно-образовательной среды знаменует переход от номотетического осмысления, отказывающегося от роли и значения индивидуального, к генерализации универсального и уникального. Сопряженный с этим переход к идиографическому мышлению предполагает «выяснение отдельных исторических фактов, их «однократное, в самом себе определенное содержание». Культурно-исторический процесс, изучаемый с помощью методологии идиографизма, рассматривает историческое явление не с точки зрения выяснения общих закономерностей, а установления ценностного отношения к изучаемому объекту. Это определяет величину индивидуальных различий, их существенные, специфические свойства, проявляющиеся в бесконечном многообразии явлений. <...> Это позволяет избежать "мертвящей всеобщности" и выявить уникальные культурные свойства изучаемого явления, отличающие его от других» [7, с. 185].

Подобный стиль мышления неизбежно персонализирует обращение к человеку. Именно через судьбу и наследие конкретных Личностей проявляет себя, развивается, обогащается, «изъясняется» (Т. Г. Гаевская [6]) культурно-образовательная среда конкретного места (так, например, в диссертационном исследовании И. Б. Стояновской рассматривается личностное становление И. А. Бунина, М. М. Пришвина, В. В. Розанова, С. Н. Булгакова [9]). Подобное «обратное» влияние в педагогических исследованиях рассматривается значительно реже, нежели обусловленность личностного развития условиями среды.

Сходный с концепцией Е. П. Белозерцева и его учеников феноменологический взгляд на среду содержат идеи научной школы доктора педагогических наук, профессора Юрия Степановича Мануйлова. В центре внимания этой группы исследователей – человек как средоточие и мера всего сущего. Среда объединяет людей общностью их наследия, прежде всего культурного, включающего в себя и образование. «Процесс влияния среды на становление личности имеет двойственную природу: с одной стороны, среда представляет свободу выбора и тем самым развивает личность, с другой – ограничивает выбор возможностей и этим формирует. Развитие ведет к появлению индивидуально-неповторимого в личности (в определенной мере обособляет и выделяет личность в среде), формирование – к появлению типично-одинакового в ней (как правило осредняет, "гомогенизирует")» [5, с. 12].

Еще одна особенность обращения к анализу педагогической реальности через призму проблематики культурно-исторической среды связана с тем, что сближение универсального и уникального, а также рост значения уникального относимо и к временным (темпоральным) характеристикам среды. При этом имеет глубинный смысл сочетание особенностей конкретного времени и вневременного содержания (например, персонального наследия). «Сделать "наше наследие" нашим трудно не только в силу объективных причин. Можно просто, стараясь сохранить элементарный смысл и логику, переписать древние (и не очень) тексты в современных категориях и понятиях, что само по себе немало важно. Но гораздо важнее не утерять, сохранить, унаследовать силу духа, с которой писали наши

предки, которая животворит их труды и которую мы, восприняв от своих отцов, должны передать своим детям с тем, чтобы каждое новое поколение могло воспользоваться образовательным наследием во благо» [1, с. 183].

В свою очередь, пространственные характеристики в концепции культурно-образовательной среды конкретизированы и учитывают влияние факта «удаленности от центра». В этой связи интересны выводы Е. П. Белозерцева о сочетании периферии и центра, о провинции: «Провинциальное образование есть результат если не гармонии, то во всяком случае целесообразно организованного взаимодействия среды и образования, когда особенности среды опосредованно и прямо влияют на состояние жизни каждого человека, а образованные граждане оказывают воздействие на среду, являясь одновременно ее продуктом и субъектом» [3, с. 76]. Важно, на наш взгляд, что детальный анализ этой взаимозависимости максимально возможен при ближайшем рассмотрении конкретного опыта. Любые обобщенные позиции не позволяют «разглядеть» истинного своеобразия опыта. При этом увлечение примерами и образцами преимущественно крупных образовательных центров, столичных систем образования и т.п. не раскрывают уникального, концентрируясь неизбежно на универсальном. Более того, неизбежно закрепляется практика навязывания универсального.

В заключении отметим еще одну важную, по нашему мнению, позицию. Культурно-образовательный контекст тесно связан с социокультурным, по сути является одним из компонентов последнего. Осмысление социокультурных особенностей неизбежно приводит исследователей к сходным выводам, что свидетельствует об обоснованности и востребованности этих выводов. Не случайно отдельные из выделенных нами аспектов в своеобразной интерпретации, но с сохранением ведущей идеи, мы находим в работах зарубежных коллег. В частности, интересны исследования, обращенные к социокультурным характеристикам образования и дающие достаточно широкий взгляд на образовательную среду. Так, Шелли Эшдаун (Shelley Ashdown) в своем исследовании африканского образования подчеркивает, что каждое сообщество – это среда обитания, состоящая из социокультурной сети, координирующей действия и перцептивные значения локальной группы. Любая учебная среда, в которой происходит обмен смыслом, содержанием и реакцией, – это ситуация, формируемая социокультурным контекстом. Чтобы понять, как можно эффективно решать задачи образования, необходимо изучать местные особенности, ту среду, в которой система образования будет разворачиваться. Так, отмечает автор, социокультурный контекст африканского образования объединяет элементы общества и культуры в сложную систему образовательных норм. Таким образом, образовательная стратегия для африканских учащихся должна учитывать нормы обмена смыслами и их усвоения в африканских общинах, мотивацию, связанную с такой деятельностью, и соответствующие условия для изучения тем [10].

В зарубежных исследованиях другим направлением анализа, близким к идеям отечественных

научных школ, изучающих феномен среды, акцентирующих внимание на культурно-образовательной среде, является обращение отдельных авторов к проблеме межкультурных основ образования. Именно через призму взаимовлияния культуры и образования в условиях порождающей культурно-образовательные феномены среды рассматриваются частные вопросы. Так, например, эксперты ЮНЕСКО подчеркивают, что межкультурное образование не может быть просто «дополнением» к обычной программе обучения. Это должно касаться среды обучения, культуры конкретного человека. Также выдвигается идея о том, что образовательные программы и системы должны быть направлены на защиту общего наследия человечества [12]. Вместе с тем, в данном случае есть и существенное различие: отечественные теории КОС, поддерживая идею разнообразия, не читают ее буквально. Важно не только и не столько постоянное приспособление, учет существующего многообразия культур и соответствующих образовательных моделей, имеет значение внимание к различиям как таковым, прочтение уникального и поиск путей его сохранения.

Библиографический список

1. Белозерцев Е. П. Культурно-образовательная среда – миф или реальность, традиция или инновация // Гуманитарий. 2008. № 7. С. 182–189.
2. Белозерцев Е. П. Культурно-образовательная среда: опыт личного осмысления // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2006. № 4 (17). С. 8–17.
3. Белозерцев Е. П. Культурно-образовательная среда провинциального города // Высшее образование в России. 2004. № 6. С. 75–80.
4. Войко Р. А. Культурно-образовательная среда: к определению понятия и педагогического значения среды // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2011. № 2 (13). С. 14–20.
5. Волкова Л. В., Волкова Ю. С. Личностные результаты: взгляд через призму средового подхода в воспитании // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. № 5. С. 9–17.
6. Гаевская Т. Г. Культурно-образовательная среда на рубеже столетий // Современные гуманитарные исследования. 2006. № 5 (12). С. 373–381.
7. Губаненкова С. М. Дихотомия «универсальное – уникальное» как условие изучения национальных культур // Булгаговские чтения. 2015. № 9. С. 182–187.
8. Косыков М. А., Харитоновна М. Е. Типология предметной среды в контексте философии культуры // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2019. № 3. С. 83–93.
9. Стояновская И. Б. Культурно-образовательная среда Ельца и Елецкого уезда второй половины XIX – начала XX века : дис. ... канд. пед. наук. Елец, 2002. 203 с.
10. Ashdown Sh. Socio-Cultural Model of Analyzing Educational Environments Across African Communities. URL: <https://www.diu.edu/documents/gialens/Vol10-1/Ashdown-Socio-Cultural-Model-of-Educational-Environments.pdf> (дата обращения: 16.05.2021).
11. URL: <http://www.bdu.ac.in/cde/docs/ebooks/B-Ed/II/ENVIRONMENTAL%20EDUCATION.pdf> (дата обращения: 16.05.2021).
12. UNESCO Guidelines on Intercultural Education. URL: <https://ifap.ru/library/book228.pdf> (дата обращения: 16.05.2021).

References

1. Belozertsev E. P. Kul'turno-obrazovatel'naya sreda – mif ili real'nost', traditsiya ili innovatsiya [Cultural-educational environment – myth or reality, tradition or innovation]. *Gumanitarii*, 2008, no. 7, pp. 182–189.
2. Belozertsev E. P. Kul'turno-obrazovatel'naya sreda: opyt lichnogo osmysleniya [Cultural-educational environment: the experience of personal understanding]. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2006, no. 4 (17), pp. 8–17.
3. Belozertsev E. P. Kul'turno-obrazovatel'naya sreda provintsial'nogo goroda [Cultural-educational environment of a provincial city]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2004, no. 6, pp. 75–80.
4. Voiko R. A. Kul'turno-obrazovatel'naya sreda: k opredeleniyu ponyatiya i pedagogicheskogo znacheniya sredy [Cultural-educational environment: to the definition of the concept and pedagogical significance of the environment]. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2011, no. 2 (13), pp. 14–20.

5. Volkova L. V., Volkova Yu. S. Lichnostnye rezul'taty: vzglyad cherez prizmu sredovogo podkhoda v vospitanii [Personal results: a view through the prism of the environmental approach in education]. *Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psikhologiya*, 2021, no. 5, pp. 9–17.
6. Gaevskaia T. G. Kul'turno-obrazovatel'naya sreda na rubezhe stoletii [Cultural-educational environment at the turn of the century]. *Sovremennye gumanitarnye issledovaniya*, 2006, no. 5 (12), pp. 373–381.
7. Gubanenkova S. M. Dikhotomiya «universal'noe – unikal'noe» kak uslovie izucheniya natsional'nykh kul'tur [Dichotomy "universal-unique" as a condition for studying national cultures]. *Bulkagovskie chteniya*, 2015, no. 9, pp. 182–187.
8. Kos'kov M. A., Kharitonova M. E. Tipologiya predmetnoi sredy v kontekste filosofii kul'tury [Typology of the subject environment in the context of the philosophy of culture]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina*, 2019, no. 3, pp. 83–93.
9. Stoyanovskaya I. B. *Kul'turno-obrazovatel'naya sreda El'tsa i Eletskego uezda vtoroi poloviny XIX – nachala KhKh veka*. Diss. kand. ped. nauk [Cultural-educational environment of Yelets and Yeletsky uyezd of the second half of the XIX – early XX century. Cand. ped. sci. diss.]. Yelets, 2002. 203 p.
10. Ashdown Sh. Socio-Cultural Model of Analyzing Educational Environments Across African Communities. Available at: <https://www.diu.edu/documents/gialens/Vol10-1/Ashdown-Socio-Cultural-Model-of-Educational-Environments.pdf> (accessed: 16.05.2021).
11. Environmental education. – URL: <http://www.bdu.ac.in/cde/docs/ebooks/B-Ed/II/ENVIRONMENTAL%20EDUCATION.pdf> (date of view: 16.05.2021).
12. UNESCO Guidelines on Intercultural Education. Available at: <https://ifap.ru/library/book228.pdf> (accessed: 16.05.2021).

Поступила в редакцию 24.08.2021

Подписана в печать 25.09.2021

**THE RESEARCH POTENTIAL OF THE CONSTRUCT
“CULTURAL-EDUCATIONAL ENVIRONMENT” IN PEDAGOGICAL THEORY
AND EDUCATIONAL PRACTICES**

Marina V. Shakurova¹, Anastasia A. Reushenko², Veronika V. Zozulya³

Voronezh State Pedagogical University^{1, 2, 3}
Voronezh, Russia

¹*Dr. Pedagog. Sci., Professor, Head of the Department of Social Pedagogy,*

tel.: (473) 253-25-82, e-mail: shakurova@mail.ru

²*Senior Lecturer of the Department of Social Pedagogy,*

tel.: (473) 253-25-82, e-mail: 10ter33@mail.ru

³*Postgraduate Student of the Department of Social Pedagogy,*

tel.: (473) 253-25-82, e-mail: pp.rosnou14@yandex.ru

Abstract. The article raises the question of the productive development of the environmental approach in pedagogical research, a vivid example of which is the use of the construct “cultural-educational environment” (CEE). The aim is to consider theoretical studies that emphasize the idea of the cultural and educational environment and show some productive foundations of the CEE phenomenon from the point of view of pedagogical research and practice. As such, the integration of the cultural and educational, unified and unique is emphasized. The author emphasizes the importance of static and dynamic characteristics of the cultural and educational environment, the idea of mutual influence of the processes of personal development and the development of this type of environment, the idea of heritage in all its variety of manifestations and careful attitude to uniqueness, the individual, the peculiar. The author emphasizes the universal recognition of certain basic ideas of the concept of the cultural-educational environment, which is currently present in the works of representatives of various branches of social and humanitarian knowledge, as well as foreign researchers in the field of pedagogy and education.

Key words: pedagogical research, environmental approach, cultural-educational environment, E. P. Belozertsev, unified and unique, personality, heritage.

Cite as: Shakurova M.V., Reushenko A.A., Zozulya V.V. *The research potential of the construct “cultural-educational environment” in pedagogical theory and educational practices.* *Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Izvestia Voronezh State Pedagogical University], 2021, no. 3, pp. 10–14. (in Russian). DOI: 10.47438/2309-7078_2021_3_10

Received 24.08.2021

Accepted 25.09.2021