

УДК 378

## ИСТОРИЧЕСКИЙ ОБЗОР СТАНОВЛЕНИЯ ПОНЯТИЯ «ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА» В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

**Журавлева С.В.**

*ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет», Оренбург,  
e-mail: dimnastika@mail.ru*

Представлен анализ трудов философов античности, средневековья и нового времени по проблеме «образовательная среда». В результате анализа определены особенности становления понятия «образовательная среда» как философской категории. Проведен концептуальный обзор отечественной педагогической литературы первой половины XX столетия. Выделены характеристики образовательной среды как педагогической категории. Рассмотрены подходы к формированию понятия «образовательная среда» в психолого-педагогической литературе конца XX – начала XXI вв. Дано обобщенное определение образовательной среде.

**Ключевые слова:** образовательная среда, категория среды, философия образования.

## HISTORICAL REVIEW OF THE FORMATION OF THE CONCEPT OF «EDUCATIONAL ENVIRONMENT»

**Zhuravleva S.V.**

*Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, e-mail: dimnastika@mail.ru*

The analysis of the works of the philosophers of antiquity, the Middle Ages and modern times on the issue of «educational environment». As a result of analysis, the peculiarities of the concept of «educational environment» as a philosophical category. An overview of the concept of national pedagogical literature of the first half of the XX century. Highlight the characteristics of the educational environment as the educational category. The approaches to the formation of the concept of «educational environment» in psychological and pedagogical literature the end of XX – beginning of XXI century. Given the generalized definition of the educational environment.

**Keywords:** educational environment, category of environmental, the philosophy of education

В последние годы термин «образовательная среда» начинает встречаться столь же часто, как и «обучение», «развитие», «воспитание», «инновации в образовании» и т.п. Однако это не означает, что понятие «образовательная среда» появилось только в последние десятилетия.

Проблема образовательной среды и ее влияния на качество и эффективность образования занимает одно из центральных мест в современной педагогической науке и практике.

В общем случае, понятие среда определяется в педагогике как совокупность условий, влияющих на развитие и формирование способностей, потребностей, интересов, сознания личности.

Понятие «образовательная среда» выступает как родовое для понятий типа «школьная среда», «семейная среда» и т.п., представляющих собой ряд локальных образовательных сред. Кроме того, необходимо учитывать сложную структуру процесса образования, включающего в себя процессы обучения, воспитания и развития. Это позволяет охарактеризовать элементный состав образовательной среды как системы, включающей в себя «обучающую среду», «воспитательную среду» и «развивающую среду». Вместе с тем, органическая связь процессов обучения, воспитания и разви-

тия, комплексный характер педагогического взаимодействия предполагают высокую степень условности понятий «обучающая среда», «воспитательная среда», «развивающая среда». В связи с этим, в дальнейшем мы будем преимущественно использовать понятие «образовательное среда».

Следует отметить, что данное понятие сравнительно недавно появилось в лексиконе педагогической науки. Однако историко-педагогический анализ показывает, что многие выдающиеся педагоги различных стран, начиная с античной эпохи, призывали использовать воспитательные и образовательные возможности среды.

В истории педагогики проблема формирующего влияния среды на развитие человека отражена в исследованиях философов и ученых педагогов преимущественно в аспекте анализа роли и значения среды в воспитании ребенка (Ф.А. Дистервег, А.Ф. Лазурский, П.Ф. Лесгафт, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий и др.). Теоретическое обоснование идея воспитания средой приобрела в Германии, где получили развитие «интегрированные», «соседские» школы (Э. Нигермайер, Ю. Циммер); в США – «школы без стен» (Р.Х. Уолтер, С. Уотсон, Б. Хоскен), школы «экосистемы» (Дж. Гудлен); во Франции – «параллельная школа» (Б. Бло, А. Порше, П. Фер-

ра). В истории зарубежной педагогики XIX-XX вв. проблемы взаимодействия среды и личности нашли отражения в работах Ж. Адлера, Т. Брэмеля, У. Брикмана, Г. Винекен, М. Дюверже, Дж. Дьюи, Э. Кинга, Дж. Конанта, П. Кершенштейнера, А.В. Лая, Дж. Лауэрэйса, П. Наторпп, Э. Нигермайера, А. Оттовэя, Х. Рагга, Г. Рерса, Ж.-Ж. Руссо, О. Рюле, Г. Спенсера, С. Френе, Ж. Фрийдмана, Ю. Циммера. В России идея воспитания средой актуализировалась в 20-е годы XX в. Исследователи этого периода выделяли окружающую среду в качестве существенного фактора социального воспитания и считали, что окружающая среда оказывает непосредственное влияние на воспитание детей (А.А. Богданов, К.Н. Венцель, Л.С. Выготский, А.К. Гастев, С.Т. Шацкий, Ф.И. Шмидт). Идея воспитания средой нашла воплощение в теории «педагогика среды» (Н.И. Иорданский, А.Г. Калашников, М.В. Крупенина, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, В.Н. Шульгин). В начале XXI в. заметно возрос интерес исследователей к феномену среды в связи с проблемами социализации, социальной адаптации, в нашей стране (В.Г. Бочарова, З.А. Галузова, И.А. Липский, Л.В. Мардахаев, А.В. Мудрик, В.Д. Семенов и др.), этнопедагогики (Д.М. Абдуразакова, Г.Н. Волков, Г.В. Нездемковская и др.), истории, теории и практики функционирования и развития воспитательных систем (В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова и др.), развития среды микрорайона (В.Г. Бочарова, М.М. Плоткин и др.), школьной среды (Г.А. Ковалев, Е.А. Климов, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин и др.), школы культуры (Т.В. Цырлина). Взаимосвязь социокультурной среды и культурной среды школы были частично раскрыты в работах Е.А. Александровой, Н.Б. Крыловой, Л.П. Печко, средовой подход и структуру и содержание социальной среды представлены в работах Е.П. Белозерцева, Р.А. Касиной, Ю.С. Мануйлова, А.И. Павленко, И.И. Сулима, Л.Н. Шиловой и т.д. Все эти исследования можно объединить одним понятием – «образовательная среда».

Воздействие образовательной среды школы на процессы и результаты обучения представляет интерес для исследований на протяжении уже достаточно долгого времени. Однако, само понятие «образовательная среда» остается нечетким. Имеются разные мнения о том, что понимать под значением образовательной среды, какие границы могут или должны быть в ее определении. Хотя имеются значительные достижения во взаимном обогащении смысла этого понятия в различных исследованиях образовательной среды, ее определения все

еще отличаются разнообразием и включают в себя широкий спектр научных концепций.

Воспитательные возможности среды начали учитывать еще в первобытном обществе, когда постепенно происходил переход от приспособления к окружающей среде к ее преобразованию в своих целях. Постоянно накапливаемый социальный опыт усваивался поколениями при условии целенаправленно организованной среды для передачи этого опыта.

В античную эпоху греки рассматривали личность человека как частицу микрокосма, уделяли внимание его взаимодействию с окружающей средой и искусственно созданной средой прекрасного (храмы, театры, скульптуры и т.д.). Вступая в контакт с окружающим миром, человек, по мнению греков, упорядочивал сознание и приобретал способность мыслить. Во всех известных образовательных учреждениях (Ликей, Академия, школа Эпикура и др.) создаваемая среда была пронизана принципом гармонии: сочетание природной среды с произведениями, созданными человеком. Платон один из первых задал вопрос о факторах, влияющих на становление личности, и считал, что, среда должна быть «доброй, чтобы возбуждать воспоминания о мире идей». Его ученик Аристотель продолжал изучать факторы, влияющие на развитие человека, среди которых выделял три группы: внешние, окружающий и воспринимаемый органами чувств мир, внутренние силы, развивающиеся в человеке присущие ему задатки, целенаправленное воспитание способностей человека. Уже в этот период были сделаны попытки теоретически обосновать роль среды в гармоничном развитии личности.

Во времена христианского Средневековья вся окружающая действительность, с ее минимализмом в повседневной жизни и величественностью в храмах, должна была содействовать воспитанию послушного, самодисциплинированного христианина. В создаваемых монастырских школах среда строилась на основе жестких правил, регламентации и строгой системы наказаний. Проблема влияния среды на развитие человека стала являться объектом исследования начиная с XVII в. Английские материалисты XVII в. и французские просветители XVIII в. отстаивали мысль о необходимости учитывать в развитии личности роль среды. Под термином «среда» преимущественно подразумевалась среда социальная, а под «влиянием среды» – роль социальных факторов в формировании личности (К.А. Гельвеций, Д. Дидро, Дж. Локк). При этом философы прошлого понимали под социальной средой нечто неизменное, фатально

предопределяющее судьбу человека, которого, в свою очередь, рассматривали как пассивный объект влияния среды.

Так, английский просветитель Дж. Локк (1632-1704) при формировании личности большое внимание уделял целенаправленно организованной среде.

Проблема влияния среды на человека, отраженная Дж. Локком в эмпирико-сенсуалистической концепции, стала предметом дискуссий между французскими просветителями К.А. Гельвецием (1715–1771) и Д. Дидро (1713–1784). К.А. Гельвеций причину различия умственных способностей и воззрений людей связывал исключительно с влиянием внешней среды, отрицая врожденные задатки. Д. Дидро в работе «Систематическое опровержение книги Гельвеция «Человек»» спорил с автором о недооценке задатков, заложенных природой. В педагогических воззрениях Ж.-Ж. Руссо (1712–1778) среда рассматривалась как условие оптимального саморазвития личности. В человеке, по мнению Ж.-Ж. Руссо, изначально заложены благоприятные тенденции саморазвития. Данные тенденции подавляются существующими системами воспитания, которые базируются на неестественной для человека социальной среде, игнорирующей природу. Для эффективного воспитания Руссо предлагал создать особую среду, которая бы устанавливала равновесие между его реальными возможностями и природными потребностями [17, с.19]. Идея учета среды в целенаправленном воспитании подрастающего поколения высказывалась в трудах как отечественных, так и западных ученых-социологов и педагогов уже в XIX в. Изучение проблемы формирования личности человека через использование возможностей социокультурной среды теснейшим образом связано с именем К.Н. Вентцеля. В 1896 г. в своей статье по педагогике «Среда как фактор нравственного воспитания» К.Н. Вентцель утверждал, что ничто не должно преподноситься детям в готовом виде и тем более внушаться им. Задача воспитателей -сводить к минимуму дурное влияние среды, создавать условия и давать материал для умственной и сознательной нравственной деятельности, ставить детей перед необходимостью действовать для других» [6, с. 46].

В истории отечественной педагогики идеи создания специальной среды для воспитания юношества возникают под влиянием французского просвещения еще в XVIII в. И.И. Бецкой, восприняв идеи французских просветителей, пытался осуществить их на национальной почве. Он мечтал, открыв различные воспитательные

учреждения, создать в них «особую породу людей», свободную от пороков современного ему общества, и таким образом улучшить нравы людей. Созданные закрытые воспитательные учреждения были направлены в основном на ограничение неблагоприятных средовых воздействий и усиление специально созданных средовых факторов: педагогической деятельности, организации времени воспитанников, организации и оформления пространства, окружения сверстников.

Позже проблемы формирующего влияния среды на развитие личности ребенка эпизодически возникали в исследованиях философов и ученых педагогов в основном как понимание роли и значения среды в воспитании человека (П.Ф. Каптерев, А.Ф.Лазурский, Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, П.Ф.Лесгафт и др.). Например, П.Ф. Каптерев предлагал создавать определенную среду для развития ребенка в соответствии с его наклонностями, данными от природы. Он писал: «Нужно создать соответствующую педагогическим целям среду для развития дитяти, материальную и нравственную. Среда будет давать дитяти материальную и духовную пищу, поэтому она должна быть здорова, чиста, богата содержанием, чтобы физическое и духовное питание было обильно и разнообразно» [4, с.69].

Революционные преобразования, начатые после 1917 г., озаглаживали в нашей стране новый период развития теории и практики воспитательной и образовательной среды. Идеология социального воспитания в Советской России разрабатывалась руководителями Наркомата просвещения, придававшими первостепенное значение организации среды. «Надо изучить среду во всех ее особенностях, – писал А.В. Луначарский, – ... как объекта нашего воздействия и ... как действующей рядом силы. Школа должна найти в окружающей среде и объединить вокруг себя все положительные силы, организовать их и направить на воспитание детей, на борьбу с тем, что этому воспитанию мешает». Уже в первой Декларации о единой трудовой школе (1918) было отмечено, что развитие ребенка станет протекать успешно, если будет создана соответствующая материальная и гражданская среда в учебном заведении [5, с.132]. Проблему средового воспитания в рамках концепции социальной детерминированности воспитания активно разрабатывал С.Т. Шацкий. Он считал, что без учета и использования воспитательного потенциала социальной среды педагогический коллектив не сможет качественно решать задачи воспитания. «Жизнь, среда воспитывают, – отмечал С.Т. Шац-

кий, – но обычно мы только констатируем это как факт, не делая из него никаких серьезных выводов» [19, с. 253 – 254].

Идея воспитания средой нашла практическое воплощение в отечественной педагогике среды (А.Г. Калашников, Н.В. Крупенина, В.Н. Шульгин) и в практике социального воспитания. «Нам надо активно вмешиваться в педагогику среды – изучая строить ее и строя изучать», – подчеркивали они. Некоторые представители педагогики отождествляли саму среду с воспитанием в ней и превращали ее в центральное понятие. «Воспитывает не сам воспитатель, а среда», – писал А.С. Макаренко [10].

Среда рассматривалась не только в качестве «главного рычага воспитания» в большом педагогическом процессе (В.Н.Шульгин), но и как условие изучения и формирования личности. По мнению Н.В. Крупениной, нельзя говорить о детях вообще: «Их нет. Есть рабочий ребенок и ребенок деревни» [12, с.15].

«Педагогика среды» располагала и экспериментальными базами (Первая опытная станция Наркомпроса С.Т. Шацкого, школа-коммуна Наркомпроса им. Лепешинского, руководимая М.М. Пистраком, и др.), научно-исследовательскими институтами, ставившими своей задачей определение показателей и измерительных единиц среды.

Проблемы среды и воспитания широко разрабатывались в советской педагогике и во второй половине 20-х – начале 30-х гг. Позднее, в конце 30-х гг., появилась дополненная разделяющая формула «среда – наследственность – воспитание» (И.М. Шмальгаузен, Г.С. Костюк). В этот период возникает концепция «трудовой среды» которая получает глубокое педагогическое и педологическое обоснование и становится одним из главных теоретических оснований «советской трудовой школы». По мнению одного из главных теоретиков трудовой школы П.П. Блонского, «трудовая среда» должна окружать человека на всем протяжении его воспитания, что позволяет подготовить его к широкой общественной деятельности. При этом, в качестве ведущего средства обучения и воспитания, «вместо ручного труда мы вводим более широкое понятие: социальный труд» [12, с. 129]. Ученый-педолог и педагог С.С. Моложавый вкладывал в понятие «трудовая среда» несколько иное, более узкое содержание: с его точки зрения, «трудовая среда» есть воспитательная среда, искусственно созданная внутри трудовой школы, чтобы посредством ее адаптировать детей к жизни в «большой» социальной среде. Именно в такой «трудовой среде» дети могут и должны почув-

ствовать не только условный, но и жизненно-трудовой смысл таких воспитательных моментов, как поддержание порядка, аккуратность, культурные формы общения друг с другом в процессе труда и др. [10, с. 77].

Своеобразный подход, по сути, развивавший идеи П.А. Кропоткина, разрабатывали в те годы В.Н. Шульгин и М.В. Крупенина. Этот подход получил название «педагогизация окружающей среды». По мнению ученых, необходимо было начать процесс создания «школ-предприятий», «школ-колхозов» и, более того, создания городов нового типа, где школ и учителей в традиционном смысле этого слова не существовало. Обучающие и воспитывающие функции выполняли все взрослые жители этих утопических городов. Как предполагалось, благодаря этому создавалась идеальная, педагогически инструментированная среда, где осуществлялось формирование образцовой личности. На практике указанные идеи апробировались в 1928-1929 гг. в деятельности организованной М.В. Крупениной «Станции социального воспитания» при Трёхгорной мануфактуре, включавшая в себя 10 школ, 10 детских садов, детских садов, детскую библиотеку и клуб [2, с. 101-102]. Основной проблемой, которая находилась в центре внимания педагогического коллектива, являлось исследование путей включения учащихся в активную деятельность по преобразованию окружающей среды. Воспринимая эту среду изначально как достаточно консервативную и даже реакционную, педагоги вовлекали учащихся в осуществление самой различной работы, которую в современных терминах можно обозначить как «социальные проекты» и «социальные акции». Считалось, что именно благодаря активному участию детей в конкретных делах удастся не только сформировать необходимые нравственные качества детей, но и существенно изменить жизнь их родителей, взрослых в целом [7].

История показывает, что интерес к понятию «среда» как одного из ведущих факторов обучения и развития детей растаял после печально известного «Постановления ЦК ВКП(б) о педологических извращениях в системе Наркомпросов от 4.06.1936 г.». Новая волна интереса к образовательной среде как фактору, условию обучения и развития детей и, естественно, как понятию педагогической и психологической науки и практики возникла в 1990-е годы в так называемый перестроечный период развития нашей страны и со ответствующего реформирования российского образования. Круг отечественных работ, посвященных проблематике образовательной среды, существенно

расширяется. При этом основная часть исследований ведется в следующих направлениях:

– общие вопросы исследования, проектирования и формирования воспитательной и образовательной среды, характер и условия ее влияния на подрастающее поколение (Г.Ю. Беляев, О.Б. Ершова, Ю.Н. Кулюткин и С.В. Тарасов, Ю.С. Мануйлов, В.А. Ясвин и др.);

– образовательная и воспитательная среда общеобразовательного учреждения (И.Г. Актамов, Т.В. Аникаева, А.В. Иванов, Л.Г. Инешина, Т.Г. Ивошина, Н.В. Камалова, С.М. Лепшокова, С.В. Тарасов);

– образовательная и социокультурная среда современного вуза (А.И. Артюхина, С.Л. Атанасян, Е.А. Бурдуковская, А.А. Вербицкий, А.А. Ефремов, Е.Г. Зуева, Н.Ю. Калашникова, Т.Н. Клочкова, В.А. Козырев, А.В. Межуев, М.А. Недосекина и др.).

Мощный прорыв в проблеме образовательной среды была работа В.В. Рубцова с сотрудниками по психологии проектирования коммуникативно-ориентированной учебной среды, в которых были представлены различные модели организации совместной деятельности детей и взрослых в коммуникативно-ориентированных учебных средах с использованием компьютерных средств. Образовательная среда понимается В.В. Рубцовым как такая форма сотрудничества (коммуникативного взаимодействия), которая создает особые виды общности между учащимися и педагогом и между самими учащимися, обеспечивающие передачу учащимся необходимых для функционирования в данной общности норм жизнедеятельности, включая способы, знания, умения, навыки учебной и коммуникативной деятельности. В то же время, рассматривая школьную образовательную среду в качестве объекта психологической экспертизы, В.В. Рубцов определяет ее как «более или менее сложившуюся полиструктурную систему прямых и косвенных воспитательно-обучающих воздействий, реализующих явно или неявно представленные психолого-педагогические установки учителей, характеризующие цели, задачи, методы, средства и формы образовательного процесса в данной школе» [14, с.177]. В соответствии с этим определением его сотрудники Н.И. Поливанова и И.В. Ермакова выделяют следующие структурные компоненты образовательной среды: «...внутренняя направленность школы, психологический климат, социально-психологическая структура коллектива, психологическая организация передачи знаний, психологические характеристики учащихся и т.д.» [13, с.205].

Иной подход к пониманию образовательной среды предлагает В.И. Слободчиков. В качестве исходной предпосылки для введения понятия образовательной среды он рассматривает принцип развития, подчеркивая, что развитие в современном человекознании рассматривается одновременно и как естественный, спонтанный процесс («посушности природы»), и как процесс искусственный, регулируемый с помощью специально сконструированной «деятельности развивания» («по сущности социума»), и как саморазвитие, которое не сводится ни к процессуальным, ни к деятельностным характеристикам, а выражает фундаментальную особенность человека «становиться и быть подлинным субъектом своей собственной жизни. И с этой точки зрения подлинно развивающим образованием может считаться то, и только то, которое реализует все три типа развития, центральным из которых (и в этом смысле сущностным) является саморазвитие» [18, с.173].

В своем подходе В.И. Слободчиков, как и В.В.Рубцов, тоже использует понятие совместной деятельности субъектов образовательного процесса, но в другой логике, подчеркивая относительность и опосредующий характер образовательной среды, ее изначальную незаданность. При этом Слободчиков опирается на два различных смысла самого понятия «среда»:

1) «как совокупность условий, обстоятельств, окружающую индивида обстановку, и соответственно – границу, определяемую масштабом защиты от среды и ее утилизации (способностью к ассимиляции и аккомодации)»;

2) как среда, понимаемая через «другой ряд представлений, где среда есть середина = сердцевина, связь = средостение, средство = посредничество» [18, с.175].

В качестве параметров (показателей) образовательной среды В.И. Слободчиков предлагает использовать: ее насыщенность (то есть ресурсный потенциал) и структурированность (то есть способ ее организации). При этом в зависимости от типа связей и отношений, структурирующих данную образовательную среду, он выделяет три разных принципа ее организации:

– единообразие, для которого характерно доминирование административно-целевых связей и отношений, определяемых, как правило, одним субъектом – властью; в этом случае показатель структурированности стремится к максимуму;

– разнообразие, при котором связи и отношения имеют конкурирующий характер, так как происходит борьба за разного рода ресурсы, вследствие чего начинается атоми-

зация образовательных систем и разрушение единого образовательного пространства; в этом случае показатель структурированности образовательной среды стремится к минимуму;

– вариативность (как единство многообразия), когда связи и отношения имеют кооперирующий характер, благодаря чему происходит объединение разного рода ресурсов в рамках объемлющих образовательных программ, обеспечивающих свои траектории развития разным субъектам: отдельным людям, общностям, образовательным системам; в этом случае показатель структурированности образовательной среды стремится к оптимуму.

Существенно отметить, что в контексте своего подхода В.И. Слободчиков соотносит и дифференцирует понятие образовательной среды с такими понятиями, как «место образования» и «образовательное пространство». При этом создание образовательного ресурса, выступая в качестве нетрадиционной педагогической задачи, превращает наличное социокультурное содержание данного образовательного пространства в средство и содержание образования, то есть в собственно образовательную среду.

Нетрудно заметить, что образовательная среда «по Слободчикову» представляет собой не «данность совокупности влияний и условий», как это отмечено в подходе В.А. Ясвина и С.Д. Дерябо, а динамическое образование, являющееся системным продуктом взаимодействия образовательного пространства, управления образованием, места образования и самого учащегося.

Такое же значение имели и работы сотрудников ЦКФЛ РАО под руководством В.П. Лебедевой, В.А. Орлова и В.И. Панова. Так, в выполненной в ЦКФЛ РАО работе В.А. Ясвина «Образовательная среда: моделирование и проектирование» (1997) впервые были приведены в определенную систему педагогические представления о школьной (воспитательной) среде, психологические и эколого-психологические представления об образовательной среде, что позволило дать определение именно понятию «образовательная среда», определить ее структуру и, соответственно, параметры ее проектирования, моделирования и экспертизы. В методологическом отношении В.А. Ясвин опирается на экологический подход к воспитанию Дж. Гибсона, в основе которого, как уже отмечалось, лежит понимание окружающей среды как среды обитания, то есть совокупности возможностей окружающего мира, обеспечивающих или препятствующих удовлетворению жизненных потребностей индивида (человека или

представителя какого-либо биологического вида) [3].

Ключевым в этом определении является понятие «возможность», с помощью которого Дж. Гибсон связывает, с одной стороны, потребности индивида, а с другой – физические (пространственные и иные) свойства и отношения окружающего мира как находящиеся во взаимодополнительном соотношении. Исходя из этого и основываясь на достаточно подробном анализе различного понимания образовательной среды в педагогической и психологической литературе, В.А. Ясвин дает определение, согласно которому понятием «образовательная среда (или среда образования)» следует обозначать «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [20, с.11-12], [22, с. 14].

В качестве другой методологической предпосылки своего подхода к образовательной среде В.А. Ясвин использует педагогические представления о личности учащегося и о влиянии на нее школьной среды, почерпнутые из трудов таких известных педагогов, как Я. Корчак, П.Ф. Лесгафт, Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталотци и др. Опираясь на выделенные Я. Корчаком типы «воспитывающей среды» и подкрепив их «школьными типами» личности ребенка по П.Ф. Лесгафту, В.А. Ясвин предложил рассматривать в качестве базовых четыре типа образовательной среды:

- догматическая, ориентированная на воспитательный идеал пассивной и зависимой личности (как отмечается, данный тип образовательной среды встречается наиболее часто в истории педагогики разных стран и эпох, включая современный период);

- безмятежная, ориентированная на идеал относительно независимой, автономной, но при этом пассивной личности, проживающей в условиях максимально возможного комфорта;

- карьерная, нацеленная на формирование активной и зависимой личности, способной легко адаптироваться к манипулятивному характеру социальных отношений в рыночном обществе;

- творческая, ориентирующаяся на идеал свободной и активной личности и обеспечивающая процесс саморазвития обучающегося. [20, с.11-12], [22, с. 14].

Рассматривая образовательную среду как объект психолого-педагогического проектирования, В.А. Ясвин следует своему определению, согласно которому, чтобы

обладать развивающим эффектом, образовательная среда должна обеспечивать комплекс возможностей для саморазвития всех субъектов образовательного процесса (то есть и учащихся, и педагогов). Этот комплекс включает три структурных компонента образовательной среды как совокупности условий и факторов, которые подлежат проектированию, моделированию и экспертизе:

– пространственно-предметный компонент (помещения для занятий и вспомогательных служб, здание в целом, прилегающая территория и т. п.), который должен обеспечивать разнородность пространственных условий (гетерогенность и сложность), связность их функциональных зон, гибкость (возможность оперативного изменения), управляемость, символическую функцию, индивидуализированность и аутичность (сообразность жизненным проявлениям);

– социальный компонент, который должен обеспечивать взаимопонимание и удовлетворенность всех субъектов (педагогов, учащихся, родителей, представителей администрации и др.) межличностными взаимоотношениями, включая ролевые функции и уважение друг к другу, преобладающее позитивное настроение всех субъектов, их сплоченность и сознательность, авторитетность;

– психодидактический компонент, то есть содержание и методы обучения, обусловленные психологическими целями построения образовательного процесса и обеспечивающий соответствие целей обучения, его содержания и методов психологическим, физиологическим и возрастным особенностям развития детей.

Таким образом, разработанная В.А. Ясвиным модель образовательной среды построена посредством переноса на образовательное пространство школы той логики изучения восприятия природной среды и отношения к ней, которые были разработаны в психологии экологического сознания и в педагогике воспитания личности. Поэтому, с одной стороны, исходным является понятие об окружающей среде как среде обитания, обеспечивающей возможность удовлетворения жизненных потребностей живого организма, в данном случае человека. Ключевыми понятиями выступают: возможность, потребность, взаимодополнительность, личность обучающегося.

Тем не менее, несмотря на значительное количество психологических и педагогических исследований, которые посвящены проблемам образовательной среды в школе, единая позиция в определении понятия «образовательная среда» и ее структуры, в по-

нимании функций образовательной среды, методов ее проектирования и экспертизы и других аспектов этой проблемы пока еще находится на стадии формирования.

В качестве одной из причин такого положения называют относительно недавнее выделение образовательной среды в качестве объекта педагогических и психологических исследований [15]. Это верно, но более вероятной причиной все таки является различие в методологических предпосылках и эмпирических основаниях, которые используются разными авторами для теоретических и практических исследований проблемы образовательной среды.

Обычно, используя понятие «образовательная среда», педагоги и психологи хотят подчеркнуть, что обучение, воспитание, развитие и социализация ребенка происходят не только под воздействием обучающих и воспитательных действий педагога и не только в зависимости от индивидуально-психологических особенностей данного ребенка.

Эффективность указанных действий, как и собственно обучение и развитие ребенка, всегда происходят в определенных пространственно-предметных, межличностных, социокультурных условиях, которые могут и способствовать, и затруднять обучение и развитие ребенка под влиянием педагогических воздействий. Учебно-воспитательный процесс всегда происходит в определенном социальном и пространственно-предметном окружении, качество которого несомненно оказывает влияние на развитие и становление участников этого процесса и на эффективность этого процесса в целом.

Подходы к определению структуры образовательной среды различных исследователей несколько отличаются друг от друга. По мнению всех авторов, образовательная среда имеет многокомпонентную структуру, при этом могут выделяться следующие структурные компоненты:

• информационный, социальный и технологический – О.Ю. Мондонен [11]; – социальный, пространственно-предметный и психодидактический – Г.Ю. Беляев [1];

• пространственно-семантический (архитектурно-эстетическая организация жизненного пространства; символическое пространство), содержательно-методический (содержание образования; методы и формы организации образования), коммуникационно-организационный (особенности субъектов образовательной среды, их социальных статусов и ролей; стиль общения и преподавания; организационные условия) – Ю.Н. Кулюткин и С.В. Тарасов [8];

• поведенческий (стиль и характер взаимодействия субъектов), событийный (система образовательных проектов, мероприятий и других дел, субъектами которых являются обучающиеся), предметно-пространственный (оформление пространственной среды, оборудованность учебных и других помещений, соответствие санитарно-гигиеническим требованиям) и информационно-культурный (библиотека, медиатека, набор учебно-методических материалов) – И.М. Лебедеко [9];

• социально-контактный (социокультурные особенности территории; личный пример окружающих; учреждения и организации, с которыми обучающемуся приходится взаимодействовать; микросоциумы, в которые он включен), информационный (нормативно-правовое пространство; уклад образовательного учреждения; средства наглядности и рекламы; персонально адресованные воздействия), предметный (физическая организация пространства, используемые предметы и оборудование; специфика деятельности, в которую включён обучающийся; санитарно-гигиенические условия) – В.А. Ясвин [21];

• пространственно-предметный, социальный и технологический (деятельностный), при этом содержание последнего компонента составляют связи между первыми двумя, т.е. педагогическое обеспечение развивающих возможностей среды – В.А. Карпов и В.А. Ясвин [23].

В современном массовом педагогическом сознании используется, в целом, аналогичный подход к определению структурных компонентов образовательной среды. Так, Всероссийские форумы «Образовательная среда», проводимые на ВВЦ в Москве с конца 90-х гг. в настоящее время включают три секции («специализированных выставки»), соответствующих структурным компонентам образовательной среды: «Современные образовательные технологии» (технологический, или деятельностный компонент, а также, частично, социально-контактный компонент – в рамках подсекции «Новый учитель для новой школы»); «Материально-техническое оснащение образовательных учреждений» (предметный, или предметно-пространственный компонент) и «Учебная и развивающая литература» (информационный, информационно-культурный или содержательно-методический компонент). Сопоставительный анализ обозначенных подходов позволяет выявить определенный инвариант, включающий три основных компонента образовательной среды: во-первых, материальная (предметно-пространственная) среда; во-вторых, социаль-

ная среда (включая информационную, культурную, психологическую составляющие); в-третьих, соединяющий два предыдущих, деятельностный компонент (он же – технологический или методический).

В системе многообразных «возможностей», содержащихся в образовательной среде, деятельностный компонент занимает центральное место. Образовательная среда, в общем случае, может быть определена как пространство деятельности субъекта. Более того, в ряде случаев само понятие деятельности определяется через понятие среды: «Деятельность – это активное взаимодействие человека со средой, в процессе которого достигаются сознательно поставленные цели» [16, с. 10].

В.А. Ясвин и В.А. Карпов формулируют следующие принципы организации образовательной среды: комплексности и гетерогенности; персональной адекватности; ориентации на актуализирующий потенциал образовательной среды [24, с. 68-69]. Г.Ю. Беляев, на основе проведенного им анализа, выделил следующие общие признаки образовательной среды, выделяемые большинством исследователей [22], среди которых отметим следующие:

1) образовательная среда всегда существует, как определенный социальный институт, в конкретном социокультурном (историко-педагогическом) контексте;

2) образовательная среда всегда включает разнообразие типов и видов локальных сред различного, порой и взаимоисключающего качества, специфических для каждого типа образовательной деятельности, конкретных образовательных учреждений, отдельных учебных групп, педагогов и т.д.;

3) развитие индивида, как правило, осуществляется одновременно в условиях нескольких образовательных (социокультурных) сред;

4) образовательная среда образовательного учреждения, и детско-взрослой общности (общностей) носит открытый характер и выступает элементом более широкой социокультурной среды, соотносимой с качеством жизни, с качеством среды обитания;

5) образовательная среда может выступать не только как условие, но и как средство воспитания (как общественного явления), обучения (как предмет совместной педагогической деятельности) и развития (понимаемого как процесс превращения индивида в личность, общности в общество).

В современной науке используются различные подходы к типологизации образовательных сред. Ю.Н. Кулюткин и С.В. Тарасов предлагают для такой типологизации следующие основания: стиль взаимодействия

в (конкурентная – кооперативная, гуманистическая – технократическая и т.д.); характер отношения к социальному опыту и его передаче (традиционная – инновационная, национальная – интернациональная и т.д.); степень творческой активности (творческая – регламентированная); характер взаимодействия с внешней средой (открытая – замкнутая) [8].

Таким образом, историко-педагогический анализ развития представлений о среде показывает, что во все времена среда рассматривалась педагогами как важнейший фактор развития, формирования и воспитания личности, соответствующей по своим общекультурным и профессиональным качествам требованиям общества. В зависимости от социально-педагогической и научной позиции исследователя, в среде актуализировались те или иные грани ее воздействия на личность.

Общим в большинстве теоретических подходов к определению педагогической категории «образовательная среда» является признание значимости данного феномена для качественной организации сопровождения обучающихся, их личностного развития.

Подводя итог вышесказанному, мы рассматриваем среду как определенные объективные обстоятельства, которыми, при наличии определенной цели, можно более или менее успешно управлять. В качестве основных характеристик образовательной среды как педагогического феномена выступают: целенаправленность, специальная организация специфической педагогической деятельности, взаимодействие всех субъектов образовательного процесса, интегративность и вариативность.

#### Список литературы

1. Беляев Г.Ю. Формирование термина «образовательная среда» в психолого-педагогической литературе конца XX – начала XXI века (Образовательная среда как предмет профессиональной деятельности педагога-воспитателя). – URL: <http://dzd.rksmb.org/science/bel06.htm>.
2. Богуславский М.В. XX век российского образования. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 336 с.
3. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. – М., 1988.
4. Каптерев П.Ф. История русской педагогики // Педагогика. 1995. – № 5. – С. 64-75.
5. Корчак Я. Педагогическое наследие. – М.: Педагогика, 1991. – 272 с.
6. Коджаспирова Г.М. История образования и педагогической мысли: таблицы, схемы, опорные конспекты. М., 2003.
7. Крупенина М.В., Шульгин В.Н. О взаимодействии школы и среды // Советская педагогика. – 1990. – № 2.
8. Кулюткин Ю., Тарасов С. Образовательная среда и развитие личности // Новые знания, 2001, № 1. URL: [http://www.znanie.org/gurnal/nl\\_01/obraz\\_sreda.html](http://www.znanie.org/gurnal/nl_01/obraz_sreda.html).
9. Лебедево И.М. Воспитательная среда образовательного учреждения МВД России: Дис. ... к.п.н. (13.00.08). – М., 2011. – 261 с.
10. Моложавый С.С. Педологический анализ трудовых процессов в школе // Педологический анализ педагогического процесса в школе / Под ред. С.С. Моложавого. – М.: Раб. просв., 1930. – С. 65-83.
11. Мондонен О.Ю. Влияние образовательной среды педагогического колледжа на профессиональное самоопределение студентов // Аналитика культурологии: Электронное научное издание. – Вып. 3(15), 2009. URL статьи: [http://www.analiculturolog.ru/archive/item/355-article\\_46.html](http://www.analiculturolog.ru/archive/item/355-article_46.html).
12. Педагогика среды и методы ее изучения: в 2 т. / под ред. М.В. Крупениной. – М., 1930. Т.1.
13. Поливанова К.Н., Ермакова И.В. Образовательная среда урока: психологическая характеристика // 2-я Российская конференция по экологической психологии: Тезисы. (Москва, 12–14 апреля 2000 года). – М., 2000. – С. 205–207.
14. Рубцов В. В. Оценка образовательной среды школы // 2-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (Москва, 12–14 апреля 2000 года). – М., 2000. – С. 176-177.
15. Результаты пилотажного исследования оценки образовательных сред: Научный отчет ЦКФЛ РАО, 1999.
16. Русаков Ю.Т. Развивающая образовательная среда колледжа как фактор формирования готовности студентов к профессиональной деятельности: Дис. ... к.п.н. (13.00.08). – Магнитогорск, 2006. – 191 с.
17. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании // Пед. соч.: в 2 т. / под ред. Г.Н. Джибаладзе. – М.: Наука, 1981. – 592 с.
18. Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования // 2-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (Москва, 12–14 апреля 2000 года) – М., 2000. – С. 172–176.
19. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / под ред. Н.П. Кузина. – М.: Педагогика, 1980. Т. 1.
20. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / под. науч. ред. В.П. Лебедевой, В.П. Панова. – Черноголовка, 1997.
21. Ясвин В. А. Экспертиза школьной образовательной среды / В.А. Ясвин. – М., 2000.
22. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.