

- [Текущий выпуск](#)
- [Архивы](#)
- [О нас](#)
- [О журнале](#) [Отправка материалов](#) [Редакция](#) [Заявление о конфиденциальности](#) [Контакты](#)

- [Регистрация](#)
- [Вход](#)

- [RSS](#)
- [RSS](#)
- [RSS](#)

1. [Главная](#)
2. [Архивы](#)
3. [2024: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА](#) [Международная научно-практическая конференция](#)
4. [Articles](#)

Опубликован 2024-05-03

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК КОНСТРУКЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

[Pdf](#)

Аннотация

Образовательная среда рассматривается нами не как естественное явление, а как конструкция психолого-педагогического дискурса, ориентированного на преодоление постулата непосредственности в учебно-воспитательном взаимодействии. Речь идет о том, чтобы прямой диалогический обмен субъект-субъектного типа был обусловлен опосредующей и объемлющей его организованностью – средой.

Как цитировать

Полонников, А. (2024). ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК КОНСТРУКЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА. *Журнал Педагогики и психологии в современном образовании*, 37-43. извлечено от <https://ppmedu.jdpu.uz/index.php/ppmedu/article/view/9809>

Другие форматы библиографических ссылок

[ACM](#) [ACS](#) [APA](#) [ABNT](#) [Chicago](#) [Harvard](#) [IEEE](#) [MLA](#) [Turabian](#) [Yancouver](#)
[Endnote/Zotero/Mendeley \(RIS\)](#) [Bibtex](#)

Библиографические ссылки

- Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. М.: Смысл : Издательский центр «Академия», 2007. 528 с.
- Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
- Герген К.Дж. Социальная конструкция в контексте : пер. с англ. - Х.: изд-во «Гуманитарный Центр», 2016. 328 с.
- Гусаковский М.А. Концепции образования [Электронный ресурс]. - Минск : БГУ, 2013. 170 с.
- Джоймисон Ф. Постмодернизм, или Культурная логика позднего капитализма. М.: Изд-во Института Гайдара, 2019. 808 с.
- Левин К. Динамическая психология: избранные труды. М.: Смысл, 2001. 572 с.
- Никитский М.В., Никитская Е.А. Социальная среда как объект психолого-педагогических исследований: ретроспектива и сегодняшний день // Социальная педагогика. 2019. № 3. С. 79-86.
- Полонников А.А. Визуальная медиация образовательных событий. Мировогеографические аспекты : коллективная монография. Минск: БГУ, 2017. 217 с.
- Полонников А.А. Стратегии проектирования образовательных сред в социокультурно ориентированных педагогических системах // Современная образовательная среда: приоритетные направления развития : материалы междунар. науч.-практич. конф., Минск, 22-23 октября 2009 г. / НИУ, Минск, 2010. С. 221-226.
- Рорти Р. Случайность, ирония и солидарность. М.: Русское феноменологическое общество, 1996. 280 с.
- Щацкий С.Т. Педагогические сочинения в 4 т. II. М.: Просвещение, 1964, 476 с.
- Ясин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.
- Buhrman H., Cleave R., Massar S., Wolf, R. Non-locality and Communication Complexity. URL: http://www.researchgate.net/publication/45863330_Non-locality_and_Communication_Complexity (дата обращения 10.03.2024)
- Chullaraki L. W stronę analityki mediacji. // Krytyczna analiza dyskursu. Interdiscyplinarne podejście do komunikacji społecznej. Kraków : Fairclough, 2008. S. 305-342.
- Giordan A. Le modele allostérique et les theories contemporaines sur l'apprentissage. URL.: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/giordan/LDES/rech/allosti/th_app.html (дата обращения 20.10.2020)
- Izbulayeva G. Pedagogika nazariyasi va tarixi. II qism [Matn]: darslik. Buxoro: «Sadriddin Salim Buxoriy» Durdona, 2023, 224 b
- Mansurjonovich J. M. Kiber pedagogika – XXI asrda raqamli ta'lim muniti pedagogikasi // KSPI Conference 1 «Innovative Approaches in Teaching Pedagogical Sciences: Problems and Solutions». Kokand State Pedagogical Institute. Volume 4, 2023. B. 103-110.
- Shotter J. Constructing «resourceful or mutually enabling» communities: putting a new, (Dialogical) Practice into our practices // Paper presented at the Presidential Session at the AECT Conference, Denver, October, 25-28, 2000. P. 2-27.
- Yulchiev M. Elektron ta'lim muhitida "elektr: tarmoqlari va tizimlari" fanini o'qitish mazmuni va muammolari // Жамият ва инновациялар – Общество и инноватсия – Society and innovations. Special

Авторы

Александр Полонников
Белорусский государственный педагогический университет

Ключевые слова:

конструкция психолого-педагогического дискурса, субъект-субъектного типа

Выпуск

[2024: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА](#) [Международная научно-практическая конференция](#)

Раздел: [Articles](#)

[Отправить материал](#)
Powered by [I-Edu Group](#)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК КОНСТРУКЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Полонников Александр Андреевич

Белорусский государственный педагогический университет

e-mail: alexpolonnikov@gmail.com

Введение Образовательная среда рассматривается нами не как естественное явление, а как конструкция психолого-педагогического дискурса, ориентированного на преодоление постулата непосредственности в учебно-воспитательном взаимодействии. Речь идет о том, чтобы прямой диалогический обмен субъект-субъектного типа был обусловлен опосредующей и объемлющей его организованностью – средой. Для описания этого медиатора ученые чаще всего используют такой синонимический ряд как «окружение», «условия», «микроклимат», «пространство», «место», «сеттинг» и пр. В современной дидактике используется понятие «педагогика среды», в которой «“ситуация”, а не учитель “обучает”, “заставляет” ребенка мыслить и делать выводы» [4, 38-стр].

Методологическое решение проблемы образовательной среды можно проиллюстрировать, обращаясь к так называемой теории «трех факторов развития»: обучения, наследственности и среды. Споры об их педагогической конгруэнтности и «вкладу» в процесс личностных изменений продолжаются и по сей день [1, 122-стр]. Наш подход к вопросу соотношения указанных факторов заключается не в определении их пропорции, а в системном решении – выделении, например, среды в качестве системообразующего основания. В этом случае другие элементы указанной триады развития определяются в качестве служебных подструктур, подчиненных требованиям средовых обстоятельств. Однако, как показывают наши исследования [9, 221-стр; 8, 23-24-стр], простого выделения среды в медиаторной функции недостаточно, поскольку и само ее устройство, и способ педагогического использования реализуются весьма различно. Обоснованию и иллюстрации этих различий посвящено последующее изложение.

Взгляд на типологию образовательных сред Основоположником «педагогика среды» по мнению историков образования является немецкий психолог Адольф Буземанн (A. Busemann), опубликовавший такие работы, как «Педагогическое средоведение» и «Педагогическое учение о среде» [7, 80-стр]. Русскоязычным родоначальником «педагогика среды» можно считать С.Т. Шацкого, обосновавшего идею открытой школы как центра воспитания в социальной среде. Именно Шацкому принадлежит радикальная

формулировка педагогического принципа: «ребенок подобен фотографической пластинке, на которой отпечатана его среда» [11, 47-стр].

Интерес к педагогике среды проявляют и ученые современного Узбекистана. Из нашего анализа следует, что в их исследованиях акцент делается на инновационных характеристиках образовательных сред, прежде всего интернета, их обучающем и воспитывающем потенциале [16, 13-стр; 17, 104-стр]. В некоторых случаях образовательная среда трактуется как «информационная в своей основе, но включающая в себя также финансовые, экономические, материально-технические, нормативные и маркетинговые составляющие» [19, 65-стр].

В разработках западноевропейских психологов заметно доминирует взгляд на образовательную среду как на объективное условие существования (вода, например, – среда обитания рыб). Такой подход своим прямым следствием имеет обращенность к адаптивным психолого-педагогическим концепциям и стратегиям, базирующимся на генетической эпистемологии Ж. Пиаже. Так, в частности, устроена дидактическая модель швейцарского педагогического психолога Андре Жиордана, названная им «аллостерической концепцией образовательной среды». Для Жиордана и его европейских последователей, обучение не есть действие какого-либо единственного фактора, а сочетание ряда условий (среды), в которых реализуется учебный процесс. В кратком изложении его предложение содержит два принципиальных момента.

Первый касается наличия у каждого ученика уже сложившихся ментальных структур, определяющих его отношение к новой информации и способам ее обработки. В этом случае образовательная среда выступает не как пространство объективности, а как среда в восприятии ученика. Базовые индивидуальные ментальные концепции «определяют способ, посредством которого обучающийся (ребенок или взрослый) декодирует информацию» [15]. *Второй* связан с тем, что новая информация, воспринимаемая учениками, требует от них аккомодирующих умственных действий. Не усвоение передаваемой в учебном процессе информации, а приобретение способов ее упорядочивания составляет основное содержание обучения в представленной аллостерической модели.

В современной российской психолого-педагогической мысли заметное место принадлежит видению «среды» как набору инструментов и приемов направленного развития ученика. Этот подход основан на творческом наследии Л.С. Выготского, для которого среда – ресурс культурных средств, селекцию которых производит социальный уполномоченный – педагог. В этой связи Выготский пишет: «Социальная среда есть истинный рычаг

воспитательного процесса, и вся роль учителя сводится к управлению этим рычагом» [2, 83-стр]. В тоже время необходимо отметить, что среда для Выготского не является разделяемым символическим пространством, в котором реализуется взаимодействие учителя и ученика, а тем, что выступает как связь между ними, то есть составляет реализуемое в интеракции диадное отношение. Психолог В.А. Ясвин, следуя указанной методологической установке, пишет, что «под образовательной средой (или средой образования) мы будем понимать систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [12, 15-стр]. Этой же точки зрения придерживаются и представители когнитивистской и эйвайронменталистской ориентаций, для которых роль среды заключается в «предоставлении “сырья” для когнитивного присвоения» [3, 74-стр].

Еще одно понимание «образовательной среды» мы находим в работах немецко-американского психолога К. Левина. В них среда – это полевая структура. Принцип ее работы Левин определяет так: «любое поведение или какое-либо другое изменение в психологическом поле зависит исключительно от психологического поля, существующего в данный момент» [6, 241-стр]. В «данный момент» означает интерес психолога к актуальному состоянию среды, то есть «здесь и сейчас» происходящего образовательного события. Это значит, что дискурс «прошлого» и «будущего» для трактовки среды теряет свою релевантность.

Поскольку в индивидуально психологическом плане среда в этом подходе может интерпретироваться как продолжение психики за пределами человеческого тела, то ее метафорически можно трактовать в интерактивных терминах, ассоциируя отчасти с электромагнитным полем, создаваемым силой и напряжением электрического тока. Если пользоваться категориями классической логики, то образовательная ситуация – это форма, в то время как среда (поле) – ее содержание. Генез поля (образовательной среды) обусловлен коммуникативными действиями участников. Вне коммуникативных действий студентов и педагогов образовательная среда не существует. В то же время между состоянием поля и активностью участников существует реципрокная зависимость. Изменение структуры поля, связанной с динамикой учебной ситуации, ведет к переструктурированию элементов поля и наоборот, трансформация взаимодействия участников определяет полевую консистенцию и ее регулятивные возможности.

Примером образовательного использования полевого подхода к среде в левиновском смысле может выступить, например, образовательная технология американского социального психолога Дж. Шоттера «Конструирование “ресурсных или взаимосодействующих” сообществ». Согласно предложенному им решению, «диалог участников образования рождает различные формы знания и правила обращения с ним, которые выступают как общий для всех источник развития и самоизменения» [18, 23-стр].

И, наконец, еще один подход к трактовке поля образования использует коннотации квантовой физики. В нем, однако, важная для всех предшествующих определений образовательной среды тема непосредственной контактности участников учебных ситуаций не работает. Микрочастицы в физическом поле, как известно, игнорируют и место, и расстояние, что находит свое выражение в термине «нон-локальность». Он означает, что поведение квантовых частиц может быть согласовано и синхронизировано, даже если они непосредственно не взаимодействуют. Но изменение в положении одной частицы вызывает изменение другой, присутствующей в этом же квантовом пространстве. Способ их связи трактуется как квантово-волновая связь. Хотя сам способ существования такого рода отношения носит скорее интерпретативный характер [13].

Если теперь перенести идею квантового поля в область образовательных феноменов, то с ее помощью могут быть объяснены события, процессы и состояния, которые возникают в социальных сетях, в условиях дистанционного образования, а также в случаях сообщений, которые прямо не рассчитаны на производство образовательных эффектов. К таким полевым влияниям можно отнести явления педагогической моды, экономических социальных установок, массмедиаальных информационных потоков.

Проиллюстрируем это обстоятельство исследованиями британского социального психолога Л. Чулиораки (Chuliaraki), которая изучала воздействие телевизионных программ на зрителей. Согласно ее данным, телезрелище вводит зрителя в широкий круг сообщества иных зрителей, приобщенных, как и он, к экрану. Во многих случаях, считает она, контакта между зрителями нет, равно как и их содержательной идентификации с демонстрируемым материалом, зато социальная позиция — «индивид у экрана» — реализуется в качестве разделяемой условной группой зрителей жизненной формы [14, 311-стр]. Другими словами, общность зрителей формируется не тематически, через содержание сообщения, а действительно — координацией поведения. Схемы поведения возникают в массмедиаальном поле, копируются и тиражируются реципиентами сообщений. В то время, как

и педагоги, и психологи по старинке пытаются обнаружить в действиях учеников влияния семейной среды или сверстников, истоки их психологических состояний и поведения могут лежать в совершенно в иной области. При этом, несмотря на то, что массмедиальное поле возникает и реализуется за рамками институциональных границ образования, его образовательные эффекты инфильтруются в процессы обучения и воспитания обучающихся, корректируя, а порой и видоизменяя их.

Заключение. В представленном выше изложении дискурс практик образовательных сред был выделен в качестве самостоятельного направления психолого-педагогических исследований. Дискурс трактовался главным образом как лингвистическая форма, конституирующая образовательную идеологию и включающая в свое содержание базовые педагогические метафоры, концептуальные решения и связанные с ними методические предписания. Подразумевалось, что дискурс образования относительно автономен от политического, научного и профессионального влияний. Это обусловлено тем, что образование, как социальная организованность, обладает собственным интересом, связанным с самосохранением и развитием.

Выделение и описание нескольких типов сред (объективного окружения, подструктуры восприятия, фактора воздействия, интерактивной структуры и квантово-волнового поля) не претендовало на исчерпывающую картографию средового подхода, преследовало несколько иные цели. О них будет сказано ниже. Здесь же только отметим, что современное состояние образовательных систем, их включенность в социокультурную динамику не оставляет «шансов на объективное когнитивное картографирование внешнего мира» [5, 154-стр].

Согласившись с данной точкой зрения, можно рассматривать предложенную в тексте типологию сред, во-первых, не как эмпирическое обобщение сложившихся образовательных порядков, а как своего рода концептуальный ресурс, дифференциатор профессиональных психолого-педагогических представлений об организации разнокачественного средового образования. А, во-вторых, как лингвистическую модификацию, ориентированную на инновационно-педагогическую миссию и претендующую на расширение коммуникативного репертуара работников образования, а также тех, кто вовлечен в образовательные исследования, преследующие инновационные цели.

Автор настоящего изложения солидарен с американским философом Ричардом Рорти в том, что развитие гуманитарных наук, в том числе и наук

об образовании, следует рассматривать не с точки зрения понимания того, каковы вещи на самом деле, а как «историю полезных метафор» [10, 30-стр].

Литература

1. [Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. М.: Смысл : Издательский центр «Академия», 2007. 528 с.](#)
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
3. Герген К.Дж. Социальная конструкция в контексте : пер. с англ. - Х.: изд-во «Гуманитарный Центр», 2016. 328 с.
4. Гусаковский М.А. Концепции образования [Электронный ресурс]. - Минск : БГУ, 2013. 170 с.
5. Джеймисон Ф. Постмодернизм, или Культурная логика позднего капитализма. М.: Изд-во Института Гайдара, 2019. 808 с.
6. Левин К. Динамическая психология: избранные труды. М.: Смысл, 2001. 572 с.
7. Никитский М.В., Никитская Е.А. Социальная среда как объект психолого-педагогических исследований: ретроспектива и сегодняшний день // Социальная педагогика. 2019. № 3. С. 79-86.
8. Полонников А.А. Визуальная медиация образовательных событий. Микроэтнографические аспекты : коллективная монография. Минск: БГУ, 2017. 217 с.
9. Полонников А.А. Стратегии проектирования образовательных сред в социокультурно ориентированных педагогических системах // Современная образовательная среда: приоритетные направления развития : материалы междунар. науч.-практич. конф., Минск, 22-23 октября 2009 г. / НИО. Минск, 2010. С. 221-226.
10. Рорти Р. Случайность, ирония и солидарность. М.: Русское феноменологическое общество, 1996. 280 с.
11. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения в 4 т. Т. II. М.: Просвещение, 1964, 476 с.
12. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.
13. Buhrman H., Cleve R., Massar S., Wolf, R. Non-locality and Communication Complexity. URL: http://www.researchgate.net/publication/45863330_Non-locality_and_Communication_Complexity (дата обращения 10.03.2024)

14. Chuliaraki L. W stronę analityki mediacji. // Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej. Kraków : Fairclough, 2008. S. 305–342.

15. Giordan A. Le modele allosterique et les theories contemporaines sur l'apprentissage. URL: :

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/giordan/LDES/rech/allostr/th_app.html
(дата обращения 20.10.2020)

16. Izbullayeva G. Pedagogika nazariyasi va tarixi. II qism [Matn]: darslik. Buxoro: «Sadridin Salim Buxoriy» Durdon, 2023, 224 b

17. Mansurjonovich J. M. Kiber pedagogika – XXI asrda raqamli ta'lim muniti pedagogikasi // KSPI Conference 1 «Innovative Approaches in Teaching Pedagogical Sciences: Problems and Solutions». Kokand State Pedagogical Institute. Volume 4, 2023. B. 103-110.

18. Shotter J. Constructing «resourceful or mutually enabling» communities: putting a new. (Dialogical) Practice into our practices // Paper presented at the Presidential Session at the AECT Conference, Denver, October, 25-28, 2000. P. 2–27.

19. Yulchiev M. Elektron ta'lim muhitida “elektr tarmoqlari va tizimlari” fanini o'qitish mazmuni va muammolari // Жамият ва инновациялар – Общество и инновации – Society and innovations, Special Issue. № 11, 2021. B. 65-70